

Profesionalni razvoj odgajatelja

Lisak, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:131:320012>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-18**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**PROFESIONALNI RAZVOJ ODGAJATELJA –
IZAZOV ZA PEDAGOGE**

Diplomski rad

Ivana Lisak

Zagreb, 2019.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**PROFESIONALNI RAZVOJ ODGAJATELJA –
IZAZOV ZA PEDAGOGE**

Diplomski rad

Ivana Lisak

Mentor: izv. prof. dr. sc. Edita Slunjski

Zagreb, 2019.

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| SADRŽAJ | I |
| SAŽETAK..... | 1 |
| ABSTRACT | 2 |
| 1. UVOD | 3 |
| 2. PROFESIONALNI RAZVOJ PEDAGOGA | 5 |
| 3. PRISTUPI UNAPREĐIVANJU ODGOJNO - OBRAZOVNE PRAKSE ODGAJATELJA | 8 |
| 3.1. Kompetentnost odgajatelja i modeli ostvarivanja njihove profesionalnosti..... | 8 |
| 3.2. Akcijska istraživanja..... | 11 |
| 3.2.1. Osnovne značajke akcijskih istraživanja..... | 11 |
| 3.2.2. Tipovi akcijskih istraživanja | 14 |
| 3.2.3. Koraci i struktura u procesu akcijskih istraživanja | 14 |
| 3.2.4. Procjena kvalitete istraživanja i izrada izvještaja o provedenom akcijskom istraživanju | 18 |
| 3.2.4.1. Procjena kvalitete akcije | 18 |
| 3.2.4.2. Izrada izvještaja akcijskog istraživanja..... | 23 |
| 3.3. Uloga rasprava u profesionalnom razvoju..... | 25 |
| 3.4. Najčešći oblici profesionalnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj | 28 |
| 4. PROMJENE I IZAZOVI NA KOJE NAILAZE PEDAGOZI U RADU S ODGAJATELJIMA | 30 |
| 4.1. Nekvalitetni odnosi u ustanovi | 32 |
| 4.2. Odustajanje od promjene kod svake prepreke | 33 |
| 4.3. Nove institucionalne strukture - stari načini razmišljanja | 33 |
| 4.4. Vjera u promjene | 34 |
| 5. ISTRAŽIVANJE..... | 35 |
| 5.1. Problem i cilj istraživanja | 35 |

| | |
|--|----|
| 5.2. Metode istraživanja..... | 36 |
| 5.3. Način provođenja istraživanja | 36 |
| 5.4. Ispitanici | 37 |
| 5.5. Postupci i instrumenti | 37 |
| 5.5.1. Postupak provođenja intervjua | 37 |
| 5.5.2. Upitnik za odgajatelje..... | 38 |
| 5.6. Obrada podataka | 38 |
| 5.7. Rezultati..... | 39 |
| 5.7.1. Intervju s pedagoginjom..... | 39 |
| 5.7.2. Upitnik i intervju s odgajateljima..... | 44 |
| 5.8. Rasprava | 53 |
| 6. ZAKLJUČAK | 56 |
| LITERATURA..... | 59 |

SAŽETAK

Profesionalni razvoj odgajatelja – izazov za pedagoge

Profesionalni razvoj odgajatelja nužan je za poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa, odnosno kulture odgojno-obrazovne ustanove. Kao što se od odgajatelja očekuje, stvaranje poticajnoga okruženja u kojem djeca uče djelovanjem i sudjelovanjem, tako i stručni suradnici trebaju stvarati poticajno i zdravo okruženje među odgajateljima u kojem će i oni većim dijelom učiti djelovanjem, sudjelovanjem i razmišljanjem o svojoj praksi.

U nastavku ovoga rada usmjerit će se na razvojni put pedagoga i njihovu pedagošku kompetentnost ključnu za rad s odgajateljima. Osvrnut će se na pristupe unapređivanju profesionalog rada u kojem će se spomenuti oblici profesionalnog usavršavanja odgajatelja kao i važnost akcijskih istraživanja i uloge odgajatelja kao reflektivnog praktičara. Na kraju rada slijedit će i izazovi s kojima se najčešće susreću pedagozi u profesionalnom usavršavanju odgajatelja, a potom i provedeno istraživanje o profesionalnom razvoju odgajatelja u jednom zagrebačkom vrtiću.

Ključne riječi: pedagoška kompetentnost; pedagog; profesionalni razvoj; akcijska istraživanja; reflektivni praktičar; izazovi

ABSTRACT

The professional development of educators – a challenge for pedagogues

The professional development of educators is necessary for the improvement of the quality of the educational process; that is, the culture of the educational institution. In the same way that educators are expected to create a stimulating environment in which children learn by doing and participating, the members of the preschool's professional team should be expected to create a stimulating environment among educators, in which they will learn through doing, participating, and reflecting upon their practice.

In the following section, the focus will be on the pedagogical developmental pedagogue and their pedagogical competence, which is essential for work with the educators. Furthermore, the focus will be on approaches to the professional development in which forms of professional development of educators will be mentioned, as well as the importance of action research and the role of educators as a reflexive practitioner. In the end, the focus will be on the most frequently challenges encountered by pedagogues in the professional development of educators, and conducted research about professional development of educators in one of kindergartens in Zagreb.

Key words: pedagogical competence; pedagogue; professional development; action research; reflective practice; challenge, research

1. UVOD

Činjenica je da djetetove rane godine imaju značajnu ulogu u njegovom cjelokupnom razvoju te da je taj razvoj rezultat kompleksnih i kontinuiranih interakcija djeteta s njegovom materijalnom i socijalnom sredinom. Pritom glavnu ulogu ima odgajatelj o kome ovise djetetove aktivnosti, uvjeti u kojima se one odvijaju, količina njegove inicijative i samostalnosti te cjelokupni socioemocionalni, intelektualni i tjelesni razvoj općenito. U tom kontekstu profesionalna kompetencija ili profesionalni identitet odgajatelja ima snažan utjecaj na prepoznavanje i iskorištavanje djetetovih potencijala te razvijanje individualnih karakteristika u različitim varijacijama (Šagud, 2006).

Priprema odgajatelja počinje se razmatrati u svjetlu sustavnih i kontinuiranih promjena koje moraju rezultirati njihovom većom profesionalnom odgovornošću za praktične odluke. Stoga se govori o novim ulogama odgajatelja s obzirom na mijenjanje karaktera, uvjeta i potreba prakse. Preusmjeravanje poučavanja na proces učenja, konstruiranja i sukonstruiranja znanja, prihvaćanje i zadovoljavanje individualnih različitosti djece, potreba za suradnjom s kolegama, razvijanje sposobnosti refleksije i samorefleksije prakse, tek su neki razlozi koji od odgajatelja traže aktivnog graditelja znanja (Šagud, 2006).

Nužno kontinuirano unapređivanje svakodnevnog odgojno – obrazovnog rada pred pedagoga postavlja kompleksan zadatak da potiče, motivira i vodi stručnjake kako bi se razvijali u profesionalce, a profesionalci u eksperte. Od njih se očekuju brojne stručne kompetencije koje uključuju korištenje pedagoških načela u radu sa svim sudionicima odgojno – obrazovnog procesa, kao i poznavanje i primjena suvremenih oblika i metoda rada. Osim toga, vrlo bitne su i komunikacijske vještine za uspješno rješavanje konflikata, ali i za sposobnost motiviranja sudionika procesa. Nadalje, pedagog osim savjetodavnog i preventivnog rada treba biti spreman i na vrednovanje i samovrednovanje vlastitog rada, ali i rada odgajatelja s ciljem unapređivanja kako bi bolje razumjeli svoj rad te potrebu za neprestanim mijenjanjem svoje prakse koja se najkvalitetnije može postići akcijskim istraživanjima.

U nastavku rada navest će se razvojni put pedagoga, važnost uloge pedagoga u radu s odgajateljima, njegove odgovornosti u odgojno – obrazovnoj ustanovi, pedagoška kompetentnost pedagoga kao stručnih suradnika, njegove razine i funkcije djelovanja, a potom će se nastaviti i na kompetentnost odgajatelja te modele ostvarenja njihove

profesionalnosti, kao što su akcijska istraživanja kao najbitniji put prema profesionalnom razvoju, evaluacije rada, dokumentiranje procesa istraživanja, kao i uloga rasprava u profesionalnom razvoju. Nadalje, u radu će se osvrnuti i na najčešće oblike profesionalnih usavršavanja u Republici Hrvatskoj, a potom i na promjene i izazove na koje nailaze pedagozi u svome radu s odgajateljima. Priložit će se i provedeno istraživanje u jednom zagrebačkom vrtiću kako bi se istražilo kakva je zapravo situacija u praksi te kakvi su stavovi odgajatelja, a i pedagoginje kada govorimo o važnosti unapređivanja rada.

Struktura diplomskog rada zamišljena je kao teorijski rad popraćen iskustvima i istraživanjima iz prakse koja su provedena intervjuima i upitnicima.

2. PROFESIONALNI RAZVOJ PEDAGOGA

Razvojni put pedagoga i pedagoška kompetentnost pedagoga kao stručnih suradnika

Pedagog se kao stručni suradnik prvotno uveo kao pomagač ravnatelju radi što uspješnijeg pedagoškog vođenja i usmjeravanja ustanove (Staničić, 1999). Nešto kasnije, usmjereni su na djecu kako bi im pomagali u njihovom učenju i razvoju. Danas pedagozi, na čelu s ravnateljem, potiču, usmjeravaju i unapređuju odgojno – obrazovni proces u skladu s potrebama i razvojnim potencijalima djece. Pedagog kao stručnjak surađuje sa svim ostalim sudionicima odgojno – obrazovnog procesa. Miljak (2001) za pedagoga smatra da je pedagoški rukovodilac (lider), voditelj promjena u organizaciji procesa odgoja i obrazovanja u vrtiću koji zajedno sa svim stručnim djelatnicima vrtića provodi i usklađuje skoro pa svakodnevne promjene kako bi bile ne samo primjerene nego kako bi maksimalno pogodovale i poticale dječji razvoj, odgoj i obrazovanje.

Pedagog prati, istražuje, analizira rad odgajatelja te predlaže načine i sadržaje za unapređivanje i poboljšanje njihova rada. Da bi bio u mogućnosti ostvariti svoju zadaću mora dobro poznavati sve ono što se u odgojnim skupinama svakodnevno događa, pratiti interakciju među djecom, djecom i odgajateljem. Poznavajući dobro stanje u odgojnim skupinama moguće je naslućivati, predviđati što bi se moglo događati sljedeće, kakva su i koja sve postignuća djece moguća u poticajnom okruženju vrtića, odnosno u pedagoški pripremljenom i oblikovanom okruženju. Osim toga, zadaća mu je i da osposobi odgajatelje da budu reflektivni istraživači koji će znati promatrati i vidjeti djecu te na osnovi tih znanja mijenjati svoju praksu, pripremati i oblikovati okruženje koje će maksimalno pogodovati djeci i njima samima (Mušanović, 2002).

Nadalje, Miljak (2001) navodi kako je pedagog znanstveni praktičar koji znanstvene teorije stvaralački prevodi u odgojnu praksu vrtića. Naglasak je na stvaralačkom prijevodu jer je svaka ustanova jedinstvena, kao i djeca, odgajatelji i kontekst ustanove, itd. Zato teoriju treba prilagoditi tim specifičnim uvjetima. Osim toga pedagog bi trebao iz odgojne prakse stvarati teoriju putem akcijskih istraživanja, koja bi se daljnjom primjenom u praksi kontinuirano mijenjala, dopunjavala ili nestajala ovisno o rezultatima u praksi. Praksa je najbolje mjerilo uspjeha, neuspjeha ili održivosti nekih zahtjeva (jer zahtjevi koji nisu realni jednostavno nestaju) ili teorija. Ovako stvorena teorija ima više izgleda da se može izravno

koristiti u drugim ustanovama uz dopune ili dorade. Upravo je zbog toga važna suradnja svih stručnih djelatnika ne smo u ustanovi, nego i među ustanovama.

Suvremeni pedagog suočava se sa sve većim izazovima današnjeg društva kojeg karakteriziraju globalizacija, brze promjene usmjerene tehnološkom razvoju. Takve promjene utječu na svakog pojedinca te na njegove stavove, shvaćanja i okruženja u kojem se razvijaju. Stoga je svakako jedna od zadaća odgojno – obrazovnih ustanova odgovoriti na potrebe društva prilagođavajući se novim promjenama. Odgovarajuće osposobljen pedagog svjestan je konteksta i potreba zajednice u kojoj djeluje, posjeduje znanja o sustavima u institucionalnom odgoju i obrazovanju te osposobljen za komunikaciju, sposoban je stvarati i unapređivati odnose u zajednici koja uči, spreman na prevenciju i intervenciju te evaluaciju svog rada, ali i rada drugih kako bi uspješno unaprijedili svoju praksu (Mušanović, 2002).

Pedagoška kompetentnost može se definirati kao *profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazbenosti i osposobljenosti*. Osposobljenost i ovlaštenje za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem (Slunjski i sur., 2006). Mušanović (2002) navodi nekoliko funkcija koje ostvaruju stručni suradnici u odgojno obrazovnim ustanovama: *operativna funkcija* se odnosi na uključenost pedagoga u svakodnevni rad ustanove, vođenje i neposredno vođenje i izvođenje odgojno – obrazovnog procesa uključujući rad s djecom, odgajateljima, roditeljima, ravnateljem, odgajateljskim vijećima, i dr., dok neposredan rad pedagoga uključuje stvaranje uvjeta za odvijanje pedagoške djelatnosti – planiranje, koordinacija, praćenje i evaluacija; *studijsko – analitička funkcija* u kojoj je u središtu dijete te njegov razvoj i proces učenja, praćenje odgojno – obrazovnih procesa, međuljudskih odnosa, komunikacijskih procesa i dr. u svrhu vrednovanja kvalitete rada; *informativno – dokumentacijska funkcija* koja uključuje potrebu za analizom informacija te njihovo evidentiranje, prikupljanje, razmjenu koje su potrebne za rast, razvoj i evaluaciju kvalitete rada; *instruktivna funkcija* uključuje sve subjekte odgojno – obrazovnog procesa: djecu, odgajatelje, roditelje, ravnatelja i stručne suradnike, a realizira se u radu s njima i različitim oblicima i metodama rada; *savjetodavno – terapijsko – supervizijska funkcija* koja se ostvaruje prepoznavanjem i analizom problema te radom i rješavanjem problema; *istraživačka funkcija* koja se odnosi na uočavanje i spoznavanje promjena koje mogu pridonijeti kvaliteti rada ustanove i njenoj kulturi; *normativna funkcija* odnosi se na standardizaciju cjelokupne odgojno – obrazovne ustanove, tehnologije i provedbe kako bi se kvalitetno realizirali ciljevi i zadaće odgojno – obrazovnog procesa.

Jurić (2004) ističe razliku ravnatelja koji upravlja/rukovodi ustanovom te pedagoga koji vodi (leader) ljude – potiče, motivira, inspirira i usmjerava na unapređenje rada i stručnosti. Na temelju toga navodi tri razine djelovanja: *razvojna razina* pretpostavlja pedagoga kao razvojnog djelatnika koji je odgovoran za postizanje određenih kurikularnih ciljeva; *razina donošenja odluka* vezanih uz okolnosti u kojima se odvija svakodnevna praksa pedagoga; *osobine ličnosti* kao preduvjet stvaranju kompetentnog profila pedagoga. Fullan (2007) naglašava da će društvo biti snažnije ako obrazovanje ljudima omogući da zajedno uče i rade na postizanju uvijek viših ciljeva, a odnosi se na učenje koje prihvaća različitost, različite vrste i stilove učenja i metode. Nadalje, navodi kako teorijsku spoznaju treba provjeriti u praksi te ju ponovno integrirati u zajednicu koja uči. Fleming i Kleinhenz (2007) naglašavaju kako je danas oblikovanje kulture daleko bitnije od kurikuluma, standarda, procjena i sl., te da se odgojno – obrazovne ustanove neće poboljšati dok odgajatelji ne počnu istraživati nove koncepcije odgojno – obrazovnog procesa, propitivati učinkovitu praksu te se međusobno aktivno podržavati u profesionalnom rastu. Za razliku od dosadašnjeg *front end* (površinskog) profesionalnog učenja koje se temeljilo na sudjelovanju na radionicama, tečajevima, konferencijama, oni naglašavaju potrebu za *back end* (dubinsko) profesionalnim učenjem koje zahtijeva i omogućuje podršku odgajateljima i stručnim suradnicima da testiraju nove pristupe, metode i oblike rada. To se ističe kao glavna značajka kojom će se takve odgojno – obrazovne ustanove razlikovati od onih koje neće imati takvu kulturu. Važnost profesionalnog razvoja uočava se u sudjelovanju svakog odgajatelja u procesu cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja koji je nužan za poboljšanje kvalitete procesa, odnosno cjelokupne odgojno – obrazovne kulture (Šagud, 2011).

Promatrajući odgojno – obrazovnu praksu kao i samog odgajatelja u svome radu, pedagog može uočiti nesklad između onoga što odgajatelj misli da radi i onoga što zbilja radi, odnosno kako djeluje. Odgajatelj može vrlo teško prihvatiti ili biti svjestan svojih pogrešaka. On se može na deklarativnoj razini složiti o potrebi za drugačijim i novim pristupom, ali to ne znači da će u praksi to i ostvariti. Miljak (1996) uspoređuje *teoriju o akciji* i *teoriju u akciji* navodeći primjer razvoja samostalnosti djece, autonomije i sl. Odgajatelj se može složiti kako je kod djece potrebno razvijati autonomiju (*teorija o akciji*), no u praksi on može djelovati sasvim suprotno (*teorija u akciji*) (Miljak 1996). Vodeći se time, može se zaključiti da je uloga ustanove, odnosno pedagoga, osigurati ozračje koje pogoduje trajnom učenju i usavršavanju.

3. PRISTUPI UNAPREĐIVANJU ODGOJNO - OBRAZOVNE PRAKSE ODGAJATELJA

3.1. Kompetentnost odgajatelja i modeli ostvarivanja njihove profesionalnosti

Šagud (2006), pozivajući se na Anića (2003), definira kompetencije kao *priznatu stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže*, dok Mijatović (2000) pod kompetencijom podrazumijeva *osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način*. Šagud navodi dalje kako se pri procjeni pedagoške kompetentnosti uglavnom koristi strategijama *eksperta* ili se pak orijentira na procjenu odgajatelja o znanjima, vještinama i sposobnostima potrebnim za uspješno obavljanje profesionalne zadaće. Neki autori kada govore o kompetenciji koju bi odgajatelj trebao imati više se orijentiraju na poznavanje teorija djetetova razvoja te na njegovu sposobnost fleksibilnosti i empatije, dok neki tome pristupaju više ili manje cjelovito. Šagud navodi kako jedan dio autora (Olson, 1994; Bolton, 2001; Schon, 1990; Coldron i Smyth, 1995; Bleakley, 1999) smatra da je kompetencija budućeg odgajatelja određena njegovim poznavanjem znanosti, ali i načinom na koji obavlja svoju profesionalnu zadaću. Od odgajatelja se očekuje da bude dobro obrazovani pojedinac solidnog općeg obrazovanja i kvalitetne profesionalne pripreme. Kompetentan odgajatelj trebao bi znati prepoznati individualne potrebe djeteta, poznavati putove i načine njihova učenja, organizaciju procesa učenja, procjenu uspjeha, poznavanje alternativnih strategija učenja i njihovih posljedica na razvoj i odgoj djeteta (Šagud, 2006).

Šagud (2006) navodi dalje kako je važno osigurati okruženje u kojem će odgajatelju biti dozvoljena primjena kreativnog mišljenja i u kojem bi pojedinac imao mogućnost detaljnog svakodnevnog istraživanja i ispitivanja prakse. Pritom bi se naglasak trebao staviti na partnerstvo između djeteta i odgajatelja, a organiziranjem kontinuiranih radionica odgajateljima bi bilo omogućeno raspravljanje o novim idejama i pristupima prije i poslije njihove realizacije (dvostruki feed-back). Drugim riječima, obrazovni kontekst morao bi biti otvoren za kontinuirane promjene u kojima će se konstantno definirati poželjno, odnosno nepoželjno ponašanje odgajatelja (Šagud, 2006). Za otkrivanje implicitne pedagogije ili teorije u akciji potreban je drugačiji pristup od onog koji je karakterističan za stjecanje znanja.

Potrebna je izravna povratna informacija iz prakse, putem zajedničkog djelovanja praktičara i istraživača. U tom procesu promatranja, analiziranja i osvješćivanja vlastitih pogrešaka, što predstavlja prvi korak prema reflektivnom praktičaru, odgajatelju je potrebna pomoć pedagoga (Miljak, 1996).

Šagud prema Olsonu (1994) razlikuje četiri područja koja određuju kvalitetu odgajatelja: *znanja o djetetovom razvoju i teorijama učenja, o razvojnom pristupu kurikulumu, kako kreirati zdravu, sigurnu i poticajnu sredinu te razvijenu sposobnost promatranja djece i kvalitetnije komunikacije*. Prvo se područje odnosi na logičnu povezanost različitih teorija učenja i razvoja predškolskog djeteta koje omogućuje lakše i kvalitetnije razumijevanje svakog djeteta. Svaki bi početnik trebao učiti na sličan način kojim uče djeca. Treba mu se omogućiti istraživanje, isprobavanje i korištenje simbolične reprezentacije. Treba im se pružiti prilika za komunikaciju s drugima o svojim idejama kako bi gradili osjećaj za inicijativu i kooperaciju. Teorija i praksa koju razvija početnik trebaju biti integrirane suradničkim učenjem, promatranjem i refleksijom. Stoga, zbog sve većih očekivanja i zahtjeva okoline koji se postavljaju pred odgajatelja, potrebne su nove tehnike njihovog obrazovanja temeljene na kooperativnom učenju, učenju komunikacijom, instrukciji i mentorskom načinu rada (Šagud, 2006).

U literaturi se navode različiti modeli ostvarivanja profesionalnih kompetencija odgajatelja potrebnih za njihov profesionalni rast i razvoj. Pedagoška kompetencija odgajatelja čini kompleksna područja znanja i vještina koje se nalaze u praktičnom području svakog profesionalca. U svom profesionalnom razvoju, odnosno pri procjeni potrebne kompetencije, valja pristupiti holistički, odnosno unutar različitih pristupa tvoriti cjelovite i dinamičke elemente koji će tvoriti *holistički model* koji se usmjerava na razvijanje pojedinačnih vještina potrebnih za uspješno obavljanje profesionalnih zadaća. Sljedeći model uzima u obzir osobne (personalne) karakteristike odgajatelja koje dominantno određuju njegovo profesionalno ponašanje i djelovanje te oblikuju njegovu praksu. One velikim dijelom sudjeluju u kreiranju profesionalne prakse, ali u praksi ne moraju nužno doživjeti sintezu, odnosno ne određuju uspješno povezivanje profesionalne i osobne kompetencije. Sljedeći je model obrazovanja *refleksivnog praktičara*, odnosno spremnost odgajatelja na prihvaćanje izazova, snalaženje u novim i nepredvidivim situacijama te prilagođavanje promjenama. To je svakako moguće razvijati jedino u odgojno – obrazovnoj ustanovi koja neprestano uči i stvara promjene te zna sustavno razmišljati (Šagud, 2006). U literaturi se često spominje termin *refleksivni (kritički) prijatelj* koji se odnosi na kolege s kojima se može

otvoreno razgovarati te čija se mišljenja uzimaju kao konstruktivne kritike i pomoć za vlastiti profesionalni razvoj (Slunjski i sur., 2006).

Takav način razmišljanja odnosi se na promjene razmišljanja – od sagledavanja dijelova prema sagledavanju cjeline, od promatranja ljudi kao bespomoćnih objekata prema promatranju istih kao aktivnih sudionika, od orijentiranosti na sadašnjost do orijentiranosti na budućnost (Šagud, 2006). S obzirom na to da je profesionalna kompetentnost odgajatelja razvojni, a ne statični proces, određuje ga neprestana spremnost na cjeloživotno učenje i istraživanje vlastite prakse u kojoj čovjek zadovoljava svoju potrebu za stalnim učenjem i osviještenosti svoga neznanja i nekompetentnosti kako bi nadogradili svoje znanje. Stoga, organizacija koja uči poučavanje usmjerava na kontinuirano učenje, odnosno na sukonstruiranje znanja koje se postiže sposobnošću refleksije i samorefleksije svoje prakse te stvaranju novog načina razmišljanja i strategija. Odgojno – obrazovna praksa promijenit će se mijenjanjem unutrašnjih stavova i vrijednosti ljudi, načina razmišljanja, ponašanja, rada, osvještavanja vlastitih i tuđih stajališta, stavova i mišljenja putem istraživanja, rasprava i komunikacije. Za osvještavanje je potrebno uočiti važnost grupnih rasprava, odnosno slobodnu razmjenu mišljenja i stavova pomoću dijaloga kako bi se došlo do novih spoznaja do kojih pojedinci ne bi mogli doći samostalno (Šagud, 2006).

Trudeći se razvijati primjerene strategije kojima podržavaju cjeloviti razvoj i učenje djeteta, ali i vlastiti profesionalni razvoj, odgajatelj svakodnevno istražuje tražeći odgovore na pitanja kao što su:

- Kako bolje razumjeti i dokumentirati način na koji dijete razmišlja i rješava probleme?
- Koji su mediji najprimjereniji za izražavanje razmišljanja djeteta i njegovih hipoteza?
- Kako odrasli mogu od djece učiti način na koji gledaju na određeni problem?
- Što sam učinio da bih olakšao konzervaciju djece?
- Je li svako dijete imalo priliku u nečemu sudjelovati?
- Jesam li intervenirao previše/ premalo, na koji sam način to učinio? i sl.

(Slunjski, 2001).

3.2. Akcijska istraživanja

3.2.1. Osnovne značajke akcijskih istraživanja

Ideja o akcijskim istraživanjima pojavila se 40 – ih godina u Sjedinjenim Američkim Državama. Dva istaknuta znanstvenika tog vremena – John Collier i Kurt Lewin su svaki u svom području djelovanja istaknuli potrebu i značaj istraživanja koja su trebala omogućiti praktičarima evaluaciju svoje prakse (McNiff i Whitehead, 2006). Akcijska istraživanja nisu odmah bila prihvaćena s oduševljenjem te su se sve do 70- ih godina prošlog stoljeća vrlo rijetko provodila i bila su poprilično slabo zastupljena u stručnoj literaturi. Jedan od razloga je taj što se u to vrijeme vjerovalo u hijerarhijski model pedagoških promjena. Promjene su bile osmišljavane izvan samih škola te ih se administrativnim putem prosljeđivalo učiteljima od kojih se očekivalo da ih implementiraju u svoju praksu. Učinkovitost se mjerila različitim standardiziranim postupcima o čemu su brigu vodile istraživačke institucije odvojene od škola. Rijetko se vodilo računa o osjećajima učitelja koji su uglavnom bili negativni te vodili do gubitka samopouzdanja, odbijanja, osjećaja prisile, nepovjerenja prema reformatorima. Unatoč uložnim sredstvima, učinci takvih reformskih nastojanja bili su neznatni te vrlo brzo nestali kada bi ponestalo financijskih sredstava (Bognar, 2009).

U to su se vrijeme znanstvenim istraživanjima bavili samo profesionalni istraživači, dok su praktičari imali uglavnom ulogu izvora podataka ili sudionika u eksperimentima kojima se pokušavala provjeriti učinkovitost pojedinih postupaka ili utvrditi uzročno – posljedična veza između određenih varijabli. Unatoč brojnim znanstvenim istraživanjima praktičari su se u svom svakodnevnom radu mogli osloniti na intuiciju ili na površne povratne informacije koje nisu bile dovoljne za evaluaciju i učenje. Bognar u svome radu o akcijskim istraživanjima citira Lewina (1946): *Ako ne možemo procijeniti je li to što činimo napredak ili nazadak, ako nemamo kriterije za evaluaciju odnosa između nastojanja i postignuća, ništa nas ne može spriječiti u stvaranju pogrešnih zaključaka i radnih navika. Realistično utvrđivanje činjenica i evaluacija su pretpostavka za bilo kakvo učenje. Za Lewina akcijsko istraživanje predstavlja oblik društvene „navigacije“ koja predstavlja smjer i intenzitet djelovanja praktičara. Lippitt, jedan od Lewinovih najbližih suradnika, smatra kako akcijsko istraživanje podrazumijeva primjenu istraživačke metodologije sa svrhom dijagnosticiranja i rješavanja praktičnih problema (Puževski, Strugar, 2009). Bognar (2006), prema McNiffu i Whiteheadu (2002), akcijsko istraživanje navodi kao sistematičan proces promatranja,*

opisivanja, planiranja, djelovanja, refleksije, evaluacije, modificiranja, iako se etape ne moraju nužno ostvarivati uzastopno, već je moguće započeti istraživanje na jednom mjestu, a završiti ga na nekom potpuno neočekivanom (Bognar, 2006).

Osnovne karakteristike koje obilježavaju suvremenog odgajatelja su istraživač i refleksivni praktičar. Poticanje odgajatelja da otkrivaju i restrukturiraju svoju *teoriju u akciji* može dovesti smanjenju velikih razlika između načina na koji odgajatelji smatraju da rade te kako uistinu rade (Winter, Munn – Giddings, 2001). Šagud (2006), prema Atwehu, Kemmisu, Weeksu (1998), naglašava poznatu činjenicu da odgajatelji najčešće uče ili poučavaju druge prema onom modelu po kojem su sami bili poučavani. Stoga, netko tko ima najviše iskustva s direktnim poučavanjem vrlo teško može promatrati dijete kao autonomnu ličnost, osiguravati mu uvjete koji će provocirati i razvijati njegove specifične potencijale (Šagud, 2006). Istraživački pristup na ovakav način tumači odgojno – obrazovnu teoriju kao nešto što nije unaprijed određeno pa se takvo treba implementirati u praksu i već se izgrađuje u praksi na temelju razumijevanja odgojno – obrazovnog procesa te zajedničkim i aktivnim angažmanom svih sudionika.

Winter, Munn – Giddings (2001), prema Elliotu (1998), ističu kako se mijenjanje prakse i kurikulumu treba temeljiti na refleksivnom profesionalizmu koji odgajateljima omogućuje kontinuirano istraživanje, propitivanje odnosa s kolegama i djecom te osobni i profesionalni razvoj. Svaka nova akcija praktičara treba biti potaknuta boljim i kvalitetnijim razumijevanjem prethodnih akcija jer je, kako naglašava Elliot: „Akcija bez razumijevanja slijepa, a teorija bez akcije besmislena.“ Upravo u tom kontekstu, posebnu i važnu ulogu imaju akcijska istraživanja. Akcijska istraživanja vrsta su empirijskih neeksperimentalnih studija socijalne situacije s ciljem unapređivanja prakse i njene kvalitete. Provode se u neposrednoj odgojno – obrazovnoj praksi, odnosno u realnoj situaciji, s ljudima, a ne na ljudima (Winter, Munn – Giddings, 2001).

Akcijnska su istraživanja oblik samorefleksivnog istraživanja koje poduzimaju sudionici u socijalnim situacijama, kako bi poboljšali vlastitu praksu te svoje razumijevanje prakse. U ovim se istraživanjima najprije identificira problem, potom se učini nešto kako bi se problem riješio, sagleda se uspješnost njegova rješavanja. Ukoliko rezultati nisu zadovoljavajući, postupak se ponavlja dok se ne postigne pozitivan rezultat (Slunjski, Burić, 2014). Tablica 1. prikazuje razlike glavnih obilježja akcijskog istraživanja s obzirom na tradicionalna istraživanja.

Tablica 1. Tradicionalno i akcijsko istraživanje

| | TRADICIONALNO | AKCIJSKO |
|---------------|--|----------------------------------|
| TKO? | Znanstvenici izvana | Praktičari |
| CILJ? | Objasniti / predvidjeti kontroliranu obrazovnu aktivnost | Unaprijediti vlastitu praksu |
| GDJE? | Kontrolirani uvjeti | Vlastito područje |
| ZAŠTO? | Radi objave zaključaka koje se može objaviti javnosti | Radi unapređenja prakse |
| KAKO? | Uglavnom kvantitativno | Kvalitativno i/ili kvantitativno |

U tradicionalnom istraživanju istraživač je znanstvenik koji se nalazi izvan područja koje istražuje, a želi objasniti ili predvidjeti rezultate pojedine obrazovne aktivnosti. On kontrolira varijable u području istraživanja kako bi uspio izvesti zaključke. Nasuprot tome, u akcijskom istraživanju istraživač je stručnjak koji je sudionik ustanove koja je područje istraživanja, a cilj mu je poboljšati i unaprijediti vlastitu praksu. Njima odgajatelji razvijaju kritičko mišljenje, angažirano slušanje i gledanje djeteta, komunikacijske vještine, učenje uz pomoć kolega i sl. Nositelji promjena ne mogu biti samo ljudi izvana nego i oni koji kreiraju svakodnevnu praksu i u nju su direktno uključeni. Uključivanjem odgajatelja u takvo zajedničko istraživanje dajemo im mogućnost doprinosa razvoju ne samo odgojne prakse nego i pedagoške teorije (Šagud, 2006).

Aksijsko istraživanje karakterizira i višedimenzionalna spiralna struktura koja se temelji na spontanosti u stvaralačkom i razvojnom procesu ovakvih istraživanja. Svu kompleksnost onoga čime se bavimo najbolje možemo sagledati ako polazeći od jednog problema, uzimamo u obzir i nove probleme koji se javljaju za vrijeme istraživanja (Bognar, 2006). Slunjski (2001) prema Cohenu i Manionu (1989) navodi kako je akcijsko istraživanje *situacijsko* te dijagnosticira problem u određenom kontekstu u okviru kojega ga pokušava riješiti. Osim toga, to je i *suradničko* istraživanje, što znači da zajedno rade timovi istraživača i praktičara. Naposljetku, akcijsko istraživanje je *samoevaluirajuće*, a to znači da se promjene do kojih se dolazi neprestano procjenjuju tijekom istraživanja i sve to radi unapređenja vlastite prakse (Slunjski, 2001).

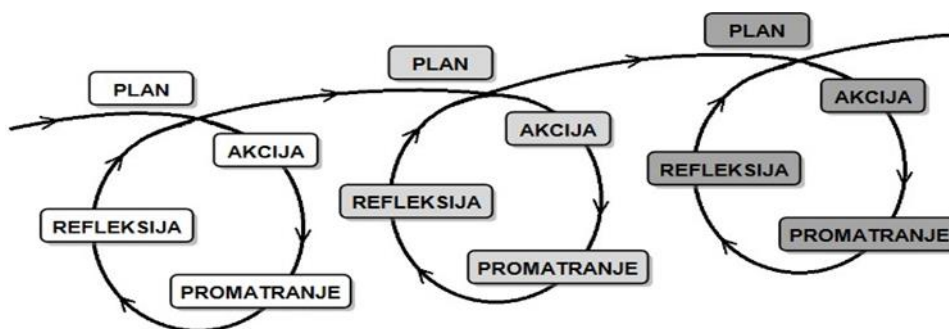
3.2.2. Tipovi akcijskih istraživanja

Lewin i suradnici podijelili su akcijska istraživanja na četiri tipa (Bognar, 2006):

- dijagnostička – odnose se na izradu plana akcije
- suradnička – odnosi se na uključivanje sudionika u analizu podataka te predlaganje svojih rješenja kako za poboljšanje istraživačkih aktivnosti
- empirijska – odnose se na prikupljanje podataka iz svakodnevne prakse kako bi se postepeno došlo do prihvatljivih principa za njeno unapređivanje
- eksperimentalna – odnose se na kontrolirane studije za utvrđivanje učinkovitosti različitih tehnika u sličnim socijalnim situacijama

3.2.3. Koraci i struktura u procesu akcijskih istraživanja

Prema originalnoj Lewinovoju (1946) ideji akcijsko se istraživanje ostvaruje u spiralnoj (cikličkoj) izmjeni osnovnih etapa: planiranja, djelovanja (akcije), promatranja i refleksije. Pomoću refleksivne prakse odgajatelji razvijaju svoje profesionalne kompetencije te im ona daje uvid u praksu i rutinu koju primjenjuju godinama. Rutina predstavlja primjenu poznatih, jednoobraznih i provjerenih strategija u različitim kontekstima i s različitom djecom te znače stagnaciju u profesionalnom razvoju (Šagud, 2006).



Slika 1. Spiralni ciklus akcijskog istraživanja (Lewin, 1946)

Sve započinje inicijalnom idejom koja se operacionalizira u akcijske hipoteze primjene u praksi, potom se analizira provedba na osnovi čega se stvaraju nove hipoteze i tako se ciklus nastavlja (Miljak, 1996). U prvom ciklusu, nakon što se identificira problem koji se želi istražiti kako bi se poboljšala praksa, kreće se u planiranje akcije, odnosno, djelovanja koje bi trebalo potaknuti promjene. Za vrijeme svoga rada dok je akcija u tijeku, odgajatelj promatra što se događa i prikuplja podatke prema prethodno osmišljenom planu. Na

temelju prikupljenih podataka provodi se kritička analiza dobivenih rezultata kako bi se ustanovilo jesu li, i u kojoj mjeri potaknute željene promjene. Na temelju refleksije prethodnog, planira se idući ciklus (Bognar, 2006). Primjena i provjera akcijskih hipoteza u praksi nije jednostavna. Nemoguće je primijeniti nešto novo ako praktičar nije svjestan što je to novo. Zato se već u prvom ciklusu akcija, ali i kasnije, mora praktičaru dati jasna evidencija njegove prakse. Ponekad je potrebno više ciklusa akcija da bi se osvijestile razlike između odgajateljeve prakse i novina koje se predlažu kako bi se postigao konačni rezultat, odnosno njihova podudarnost (Miljak, 1996).

Akcijsko istraživanje ima svojstvo elastičnosti što znači da se nacrt (plan) istraživanja može mijenjati tijekom same akcije kad god to zahtijevaju okolnosti istraživanja čime se pridonosi kvalitetnijem tijeku odgojno-obrazovnog procesa u kojem se istraživanje odvija (Mužić, 2004). Zbog toga se istraživanje planira u ciklusima kako bi sudionici imali dovoljno vremena za otklanjanje problema i postupna poboljšanja tijekom planiranih aktivnosti. U nastavku će se izdvojiti te pojasniti najbitniji dijelovi akcijskih istraživanja osvrćući se na nekoliko autora.

Planiranje akcijskog istraživanja

Planiranje akcijskog istraživanja uključuje definiranje problema i traženja poželjnih mogućnosti ili rješenja i razmišljanje o njihovim mogućim posljedicama (Šagud, 2006). U prvoj fazi istraživanja potrebno je analizirati stanje, postavljaju se pitanja na koja se želi dobiti odgovor tijekom istraživanja i o kojima se želi raspravljati (Miljak1996).

Bognar (2006) prema McNiffu i Whiteheadu navodi određena pitanja koja stvaraju strukturu akcijskih istraživanja:

- Što je predmet mog interesa?
- Zašto sam zainteresiran/a?
- Što smatram da mogu učiniti?
- Što ću učiniti?
- Kako ću prikupiti dokaze da bih utjecao/la na situaciju?
- Kako ću osigurati da moje prosudbe budu prihvatljive i istinite?

Nakon što je problem utvrđen, potrebno je analizirati potrebnu literaturu te konkretizirati ciljeve istraživanja. Potom je potrebno planirati aktivnosti koje će se odvijati za vrijeme istraživanja. Aktivnosti predstavljaju okosnicu samog istraživanja te bi tijekom nekoliko ciklusa trebale dovesti do željenih promjena sa svrhom unapređivanja prakse u skladu s postavljenim ciljevima. Zbog toga je važno da se o aktivnostima i svemu bitnom što se događa za vrijeme istraživanja sustavno i planski prikupljaju podaci što također treba uvrstiti u plan istraživanja (Bognar 2006 a).

Poduzimanje akcije i prikupljanje podataka vezanih uz odabrani problem

Nakon planiranja slijedi i sama akcija u koju se ugrađuju planirane strategije te se promatra njihov učinak, odnosno reflektiraju se poželjne ili nepoželjne posljedice tih postupaka. Često je mnogo lakše u praksi posegnuti za brzim rješenjima i zatvarati „rupe“ u hodu. No, veća je vjerojatnost da će se akcije koje su poduzete na temelju ovakvog istraživanja pokazati uspješnijima pri unapređivanju prakse, nego uobičajena metoda „pokušaja i pogrešaka“. Istraživač nastavlja ovaj proces vodeći bilješke o rezultatima poduzetih akcija i nastavljaajući sa sljedećim problemima ili pitanjima koji će proizaći u procesu unapređivanja prakse (Šagud, 2006).

Za akcijsko istraživanje vrlo je važno sustavno i planski prikupljati podatke. Posebice važna metoda za prikupljanje podataka je *istraživački dnevnik* koji se koristi za praćenje vremenskog slijeda događaja, ali i za refleksiju. Bognar (2006), prema McNiffu (1996), smatra da istraživački dnevnik može poslužiti za:

- *vremenski slijed događaja*: uz svaku bilješku važno je navesti i datum, vrijeme te kontekst opisanog događaja;
- *ilustracije*: omogućuju detaljan opis događaja kako bi se čitateljima pružilo dublji uvid i uživljanje u situaciju
- *izvor podataka* koji su potrebni za analizu
- *prikaz napredovanja*: treba uključiti uspješne i neuspješne aktivnosti te osobne refleksije

Ostale metode za prikupljanje podataka su promatranje i snimanje; intervjui, upitnici i skale stavova te ostali materijali kao dječji radovi, fotografije, sudjelovanje u aktivnostima, itd. S obzirom na to da je u centru akcijskih istraživanja akcija, prikupljanje podataka služi

informiranju sudionika istraživanja kako bi se tijekom istraživanja mogle unositi promjene i korekcije sa svrhom unapređivanja prakse. Sustavno praćenje ostvarivanja planiranih aktivnosti uključuje tri aspekta:

1. prikupljanje podataka o akciji za jasnije dokumentiranje onoga što se događalo
2. interpretacija podataka za objašnjavanje onoga što se dogodilo
3. evaluacija onoga što je učinjeno kako bi se mogle učiniti izmjene u daljnjim aktivnostima (Bognar, 2006 a)

Osnovna opasnost koja se javlja tijekom istraživanja očituje se u nedovoljnoj samokritičnosti prema vlastitim rezultatima. Odgajatelji često nisu u stanju prepoznati probleme u svojoj svakodnevnoj praksi što dovodi u pitanje mogućnost većih unapređenja. Stoga, u ovakvim istraživanjima vrlo važnu ulogu ima *kritički prijatelj*. Među prvima ga počinje koristiti Stenhouse te ga definira kao osobu koja daje savjete i surađuje s odgajateljem u akcijskom istraživanju. On je osoba koja je zainteresirana više za njegovo napredovanje nego napredovanje istraživanja te kroz suradnju pomaže odgajateljima razviti svoje reflektivne kapacitete i učenje. Ulogu kritičkog prijatelja može preuzeti pedagog kako bi pomogao odgajateljima u ostvarivanju njihovih akcijskih istraživanja te takav proces suradnje podrazumijeva pomoć istraživačima u prikupljanju podataka (npr. vođenje bilješki, snimanje, promatranje rada, ...); davanje povratnih informacija o radu; savjetovanje o mogućim rješenjima za uočene probleme; psihološku potporu za vrijeme kriznih razdoblja u ostvarivanju promjena (Bognar, 2006 a).

Nadalje, akcijskim istraživanjem odgajatelj se oslobađa nametnutih pravila i pokušava osvijestiti i ono nesvjesno i nepoznato u vlastitoj praksi. Istovremeno vlastitim ili uvidom drugih učvršćuje prihvatljivo i poželjno ponašanje. Uspješnost i kvaliteta ovakvog pristupa vezana je uz sposobnost evaluacije i razumijevanje prakse, izgrađivanja osjetljivosti za vlastite i tuđe akcije i njihove posljedice. Odgajatelj tako dobiva uvid u različite stilove, ideje, pristupe koje može vidjeti kod svojih kolega, a koji ga čine kompetentnijim (Šagud, 2006).

3.2.4. Procjena kvalitete istraživanja i izrada izvještaja o provedenom akcijskom istraživanju

3.2.4.1. Procjena kvalitete akcije

Kako bi se utvrdila kvaliteta akcije, najvažnija je kritička refleksija koja se ostvaruje tijekom cijelog akcijskog istraživanja na temelju navedenih kontinuiranih uvida u rezultate istraživanja. Odgajatelj, kao refleksivni praktičar, kontinuirano gradi sposobnost teorijske refleksije u praktične uvjete te praksom i razmišljanjem o njoj izgrađuje novu teoriju. U tom procesu on kritički analizira vlastitu i tuđu praksu i aktivnosti koje vodi te raspravlja o svojim idejama i idejama ostalih profesionalaca. On gradi refleksivnu praksu na osnovi svog razmišljanja o njoj – prije i poslije svog djelovanja te tijekom same akcije. Stoga se može zaključiti kako je proces razvoja refleksivnog praktičara proces uzdizanja na metarazinu svog odgojnog djelovanja, učenja i poučavanja (Šagud, 2006).

Koncept refleksivnog učenja podrazumijeva proces implementacije znanja i vještina učenja u profesionalnu akciju i procjenjivanje te akcije i postignuća. Šagud (2006) se poziva na Knighta (1996) koji navodi tri stupnja u asimilaciji refleksivnog procesa u profesionalnu akciju. Prvi stupanj je razumijevanje samog procesa na intelektualnoj razini (Koje su akcije ili vještine uključene u moju refleksivnu praksu i kakva je relacija moga teorijskog znanja s tim procesom?). Drugi stupanj je primjena teorijske razine u akciju (ograničavajuću i punu konkretnih zahtjeva). Treći uključuje promišljanje i evaluaciju praktičnih aspekata primjene određene strategije i/ili evaluaciju posljedica primjene određene teorijske osnove (Šagud, 2006).

Znanje se stvara u akciji (*knowing-in-action*), a rezultati takve akcije nisu unaprijed predvidljivi. Refleksija se najčešće ne događa odmah. Refleksivni se praktičar ne veže za trenutne praktične probleme, već ih kasnije razjašnjava, nastoji ih razumjeti i interpretirati njihovo značenje, intencije i akcije uključujući teorijsku osnovu na kojoj se taj problem temelji, što doprinosi njegovom praktičnom i profesionalnom razvoju. Postoje dvije vrste refleksije: prva, *refleksija-u-akciji* (*reflection-in-action*) koja se događa tijekom same akcije kada praktičar mijenja svoje postupke ili strategije bez prekida aktivnosti i postaje istraživač prakse u neposrednom kontekstu simultano stvarajući novu praksu. Ona je najčešće nedovoljno osviještena, intuitivna i spontana. Dok se druga, *refleksija-na-akciju* (*reflection-on action*) događa kritičkom analizom i osvješćivanjem svojih ili tuđih postupaka nakon akcije.

Osim navedene dvije, postoji i treća razina, a to je – *refleksija-kao-akcija* pod kojom se obično podrazumijeva praksa ili *teorija-u praksi* ili *praksa-kao-teorija* (koju Schon naziva *znanje-u-akciji*) i predstavlja prvu razinu *refleksije-u- akciji*. *Znanje-u-akciji* veže se uz akcije koje su više ili manje automatizirane i vezane uz prešutno implicitno znanje (npr. vožnja bicikla) bez većeg angažiranja svjesnog. Kada je situacija nova i nepoznata, stvara se novo *znanje-u-akciji* pomoću *refleksije-u-akciji*. Refleksija je u tom slučaju puno fleksibilnija od same akcije (Šagud, 2006).

Bognar (2006) prema Andrewu Pollardu i Sarah Tann (1994) navodi četiri osnovne značajke refleksivne prakse:

- podrazumijeva aktivno bavljenje ciljevima i posljedicama, sredstvima i tehničkom učinkovitošću
- kombinira istraživačke i implementacijske vještine prema novim idejama
- ostvaruje se kroz ciklički ili spiralni proces u kojemu odgajatelji kontinuirano prate, evaluiraju i mijenjaju vlastitu praksu
- temelji se na odgajateljevom prosuđivanju koje je informirano samorefleksijom

Refleksivni pristup akcijskim istraživanjima može biti ostvaren kroz:

- a) (samo) kritičku refleksiju
- b) refleksiju kritičkih prijatelja
- c) kritičku refleksiju u zajednici učenja
- d) kritičku refleksiju posredništvom mrežne suradnje

(Bognar, 2006 b)

a) *(Samo) kritička refleksija*

Najčešće je refleksivno učenje zajednički oblik učenja i stvaranja refleksije. Međutim, valja naglasiti da u tom procesu samorefleksija (samouvid) ima značajno mjesto. Samorefleksija omogućuje emancipaciju i stjecanje autonomije svakog pojedinca. Od odgajatelja se očekuje svakodnevna evaluacija vlastite prakse i preispitivanje odluka te traženje alternativnih putova u rješavanju praktičnih problema. Refleksija ili samorefleksija imaju svrhu ukoliko dovode do određenih praktičnih implikacija ili kvalitativnih promjena u

samoj praksi. U suprotnom ta razina promišljanja ostaje samo na akademskoj ili teorijskoj razini distancirana od same akcije i prakse. Tijekom tog procesa potrebno je prikupljanje podataka ili informacija koje postaju osnova za iduće akcije, a koje treba postati sastavni dio profesionalne aktivnosti odgajatelja (Šagud, 2006).

Za reflektivni pristup akcijskih istraživača posebno je važno voditi istraživački dnevnik koji se već prethodno naveo kao ključan u dokumentiranju akcijskih istraživanja. Bognar (2006) prema Richardsu i Lockhartu navodi kako se reflektivni pristup pri vođenju dnevnika ostvaruje kada odgajatelji istražuju:

- osobne reakcije iz svoje odgojne skupine
- pitanja ili uočene probleme koji se događaju u odgojnoj skupini
- opis važnijih aspekata događaja u dječjem vrtiću
- ideje za buduću analizu ili podsjetnik za poduzimanje akcije

Istraživački su dnevnici važan oblik reflektivnog pristupa akcijskih istraživača jer pisanje više potiče na razmišljanje nego uobičajen razgovor. Pisana riječ ostaje kao trajan dokument na koji se može vraćati u različitim fazama istraživanja (Bognar, 2006 b). Dnevnici su načini reflektivnog i kritičkog pisanja u kojima su sadržane refleksije vezane uz provedene akcije, promišljanja budućih strategija ili dilema te bilješke o refleksijama. S obzirom na to da svako istraživanje rezultira nekom novom konstrukcijom, uključujući promatranja i transformacije istraživača, dnevnici omogućuju da se neki problem ponovno promatra iz različitih perspektiva, da se dublje ulazi u problem, bolje ga se osvještuje i razumije. Ciljevi refleksije su pisanjem dnevnika osvijestiti vlastito razmišljanje i akciju, stvarati vezu između prethodnog iskustva i novog znanja (Šagud 2006).

Danas se istraživački dnevnici sve više vode uz pomoć računala te sve dostupnijih digitalnih kamera i fotoaparata te odgajatelji osim teksta u svojim dnevnicima mogu prilagati fotografije i videozapise te tako dnevnik postaje izvor kvalitativnih informacija (Bognar, 2006 b).

b) Refleksija kritičkih prijatelja

Rad odgajatelja obično prati pedagog, ravnatelj ili savjetnici te je svrha tih posjeta provjera kvalitete rada, kao oblik vanjske kontrole. Takvi posjeti često mogu stvarati nelagodu među odgajateljima te kao ugodnije rješenje Bognar (2006 b), prema Lomaxu,

Woodwardu i Parkeru, navodi kritičkog prijatelja kao osobu od povjerenja ili mentora za kojeg se pretpostavlja da dobro poznaje istraživački kontekst i redovito razgovara s akcijskim istraživačem o procesu njegova istraživanja. Osim redovitih razgovora, kritički prijatelj posjećuje odgojnu skupinu kako bi dobili neposredan uvid u rezultate akcijskog istraživanja. Takvi posjeti više nisu oblik vanjske kontrole, već dio procesa u kojemu se ostvaruju sljedeći oblici suradnje:

- pomoć akcijskim istraživačima pri prikupljanju podataka (kao što je vođenje bilješki o odgajateljevoj interakciji s djecom, fotografiranje, snimanje videozapisa i sl.)
- davanje povratnih informacija o praksi odgajatelja
- savjetovanje o mogućim rješenjima za uočene probleme
- psihološka potreba akcijskim istraživačima, osobito za vrijeme kriznih razdoblja u procesu unapređivanja vlastite prakse

(Bognar, 2006 b).

c) *Kritička refleksija u zajednici učenja*

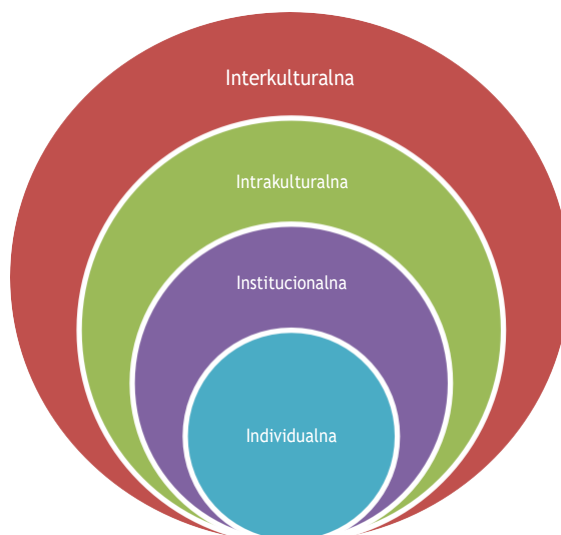
Kako bi se ostvarile kvalitetne promjene važno je stvoriti uvjete za kontinuirano učenje djece i odraslih. Pedagog ima važnu ulogu pri stvaranju profesionalnih zajednica učenja u kojima odgajatelji i djeca uče zajedno. Pojam zajednice učenja pojavljuje se 90-ih godina u SAD-u i predstavlja socijalnu strukturu koja omogućuje povezivanje obrazovnih sadržaja s mogućnošću povezane interakcije između djece i odgajatelja koji postaju sudionici u izazovu učenja. Takva zajednica je često povezana sa suradničkim i aktivnim učenjem, timskim radom i interdisciplinarnim temama i pristupima. Temelje se na suvremenim teorijama učenja koje navode da ljudi uče aktivno sudjelujući u različitim socijalnim situacijama. Suvremene teorije shvaćaju učenje kao ostvarenje kroz društvene kontakte koji omogućuju bavljenje važnim pitanjima. Stoga, posao je pedagoga omogućiti odgajateljima da postanu zajednica prakse ili učenja u kojima se učenje i razvoj ostvaruje kroz djelovanje.

Bognar (2006 b), prema McNiffu (2002), smatra da je upravo akcijsko istraživanje proces koji se ostvaruje u odnosu praktičnog djelovanja, refleksije i učenja. Konačni rezultat tog procesa ne postoji jer je to cjeloživotni proces te je istraživač u stalnoj akciji. Zajednica učenja može pomoći akcijskim istraživačima utvrditi problem istraživanja, razmjenjivati

iskustva, informirati se o temi istraživanja, planirati svoje djelovanje, kritički analizirati rezultate djelovanja, učiti iskustvenim učenjem, pružati međusobnu potporu te stvarati prijateljske i suradničke odnose. Jedan od glavnih zadataka zajednice učenja trebao bi biti kritičko propitivanje prakse, odnosno rezultata akcijskog istraživanja. No, odgajatelji često imaju teškoća s otvorenim razgovorom o uočenim problemima te ih nerado iznose. Osim toga, često se problemi ne uočavaju, premda postoje. Na temelju toga proizlazi zaključak da je za ostvarivanje reflektivnog pristupa u zajednici učenja potrebno graditi odnose povjerenja te međusobnog poštovanja koja će poticati slobodu iznošenja kritičkih primjedbi. Posebice je važno da pedagog osnažuje profesionalne kompetencije odgajatelja kako bi bili sposobni uočavati probleme u svojoj, ali i u praksi njihovih kolega, članova zajednice učenja (Bognar 2006 b).

d) Kritička refleksija posredništvom mrežne suradnje

Kritička refleksija na individualnoj razini prvi je korak u ostvarivanju reflektivnog pristupa. No, često se nisu u stanju vidjeti propusti u praksi te upravo zbog toga služe kritički prijatelji koji dijele iste profesionalne uvjete. Međutim, osobe koje se nalaze u istom lokalnom kontekstu često mogu imati slična predznanja ili predrasude što ne koristi napretku istraživanja. Stoga bi reflektivni pristup u akcijskom istraživanju trebao biti ostvaren osim na individualnoj i na institucionalnoj, intrakulturalnoj te interkulturalnoj razini.



Slika 2. Razine refleksije u akcijskom istraživanju (Bognar 2006 b)

Refleksiju na intrakulturalnoj, a posebice na interkulturalnoj razini moguće je postići korištenjem suvremenih informatičkih sustava koji su u današnje vrijeme dostupni i lako upotrebljivi. Mrežna suradnja podrazumijeva razmjenu iskustava među ljudima koji žive na

prostorno udaljenim mjestima. Kako bi se ostvario ovakav oblik suradnje pretežito se koristi dopisivanje, ali i sve dostupniji digitalni videozapisi koji omogućuju ljudima u drugim sredinama uvid u svakodnevnu praksu njihovih kolega. Jedan od primjera interkulturalne suradnje akcijskih istraživača je međunarodni BERA SIG e - seminar praktičara – istraživača u organizaciji Jacka Whiteheada održan 2005. godine tijekom kojeg su sudionici razmjenjivali vlastita iskustva o akcijskim istraživanjima. Refleksije se isto tako mogu uspostavljati i putem različitih foruma kojima se virtualno mogu dijeliti iskustva, vlastiti videozapisi i istraživački dnevници te međusobno surađivati kako bi se dobio bolji uvid u vlastitu praksu i to na svakodnevnoj, ali i na tjednoj bazi (Bognar 2006 b).

3.2.4.2. Izrada izvještaja akcijskog istraživanja

Na kraju samog akcijskog istraživanja važno je izraditi izvještaj koji mora imati oblik naracije u kojem se objašnjava kako se napredovalo (odakle se krenulo i zašto, što se učinilo i zašto, gdje se završilo i što to znači za istraživača i sl.). Prema Bognar (2006 b) pri izradi izvještaja važno je voditi se sljedećim kriterijima:

- a) Opisati proces akcijskog istraživanja kako bi svatko tko ga bude čitao mogao točno zamisliti što se događalo Bognar (2006 b), prema Winteru i Munn – Giddingsu (2001), smatra da se u izvještaju akcijskog istraživanja treba kombinirati naracija, deskripcija i analiza. Treba biti pisan na način da čitatelja uvede u stvarne životne situacije što se može postići fotografijama, citiranjem detalja prikupljenih podataka, istraživačkih bilješki te izjava drugih. Treba pružiti čitatelju da nauči ono što je autor izvještaja naučio tijekom svoje akcije. Čak i ako se nakon mnogih pokušaja ne uspije u svojim nastojanjima u postizanju planirana poboljšanja, izvještaj ima smisla jer se može učiti iz pogrešaka i problema koji se nisu predvidjeli u tom trenutku.
- b) Prikazati kako istraživač ispunjava svoje vrijednosti

Iako se nisu uspjele ostvariti značajnije promjene u praksi, važno je prikazati kako su se nastojale ostvariti vrijednosti za koje se zauzima. S obzirom da je akcijsko istraživanje ponajprije proces osobnog učenja i razvoja na temelju promjena koje se nastoje ostvariti u praksi, to se učenje može ostvariti ne samo na temelju onoga što smo uspjeli poboljšati, već i na temelju onoga za što smatramo da nismo poboljšali.

c) Navesti probleme koji su uočeni za vrijeme akcijskog istraživanja

Identificiranje i evidentiranje problema jednako je važno kao i prezentiranje napretka akcijskog istraživanja. Problemi se mogu pojaviti zbog različitih razloga:

- Poboljšanje je uvijek kompliciran proces za svakoga tko nastoji nešto promijeniti u svojoj praksi jer podrazumijeva ostvarivanje nečega na novi način. Ono je moguće samo ako je praktičar spreman suočiti se s problemima. Neki odgajatelji nastoje prikriti probleme na koje nailaze tijekom svog istraživanja ili nisu u stanju otvoreno se suočiti s njima zbog čega je teško poboljšati svoju praksu i napisati kvalitetan izvještaj ako nedostaje samokritičnosti.
- Posebice je važno obratiti pozornost na probleme nastale zbog otpora prema promjenama. Promjene koje je potrebno provesti važno je ostvariti u dogovoru s odgajateljima uzimajući u obzir njihove ideje, strahove te probleme s kojima se susreću. Osim toga, pri uvođenju novih ideja te promjena u praksi, potrebno je voditi se i djetetovim potrebama i mogućnostima te promatrati kako prihvaćaju novitete u praksi.
- Sami se problemi mogu pojaviti i tijekom dokumentiranja i praćenja promjena. Odgajatelji često nisu u dovoljnoj mjeri osposobljeni za sustavno prikupljanje podataka što stvara problem prilikom izrade izvještaja. Problemi često nastaju i zbog nedostatka ili neadekvatnosti instrumenata za praćenje promjena. Ponekad prikupljanje podataka može poremetiti „prirodnost“ rada što se posebice može dogoditi prilikom korištenja tehničkim pomagalicama kao videokamere koja može privući dječju pozornost te remetiti „prirodnost“, a postupak prikupljanja podataka činiti nametljivim.

Najvažnije vještine koje akcijski istraživač treba razviti i prikazati u svom izvještaju su sposobnost suočavanja s problemima, prihvaćanje kritičkih sugestija i samokritičnost. Samokritičnost se smatra ključem kvalitete i ozbiljnosti akcijskog istraživanja.

d) Prikazati što se naučilo tijekom istraživanja te otvoriti nove perspektive

U izvještaju trebaju biti navedene sve životne kontradikcije koje su potaknule istraživača na djelovanje, kao i sve ono što je pomoglo u osmišljavanju plana akcije: kreativne ideje, pročitana literatura, primjeri kvalitetne prakse kolega, razmjena iskustava i sl. Tijekom ostvarivanja akcijskog istraživanja odgajatelji se trude poboljšati

postojeću situaciju te bolje razumjeti važne aspekte djelovanja. Takvo razumijevanje je oblik stvaranja životne teorije kao nerazdvojan dio prakse. Odgajatelji djelujući teoretiziraju i teoretizirajući djeluju te se sve to treba opisati u izvještaju i prikazati do kojih se spoznaja došlo mijenjajući svoju praksu.

Svako istraživanje pokušava pronaći odgovore na postavljena pitanja ili hipoteze. No, svrha akcijskog istraživanja je u otvaranju novih perspektiva, nego i u davanju gotovih odgovora. Akcijskim istraživanjem treba utvrditi nove probleme, izazove koji zahtijevaju nove perspektive. Prema tome, akcijsko istraživanje nikada neće biti savršeno, već je to nes(a)vršena aktivnost usmjerena prema budućnosti. Otvarajući nove perspektive, odgajatelji najavljuju nova istraživanja kojima bi se mogli nastaviti baviti te posjeduju vještine postavljanja osobne vizije, cjeloživotnog istraživanja, profesionalnog umijeća te suradnje.

(Bognar 2006 b)

3.3. Uloga rasprava u profesionalnom razvoju

Individualna samorefleksija pri mijenjaju i unapređivanju odgojno – obrazovne prakse nije dovoljna ako nije praćena argumentiranom kritičkom raspravom s kolegama u ustanovi ili izvan nje radi osvještavanja svojih pogrešaka i zajedničkog dogovora za nove prijedloge ili akcijske hipoteze koje će odgajatelj primijeniti u svojoj praksi u svrhu njena mijenjanja (Miljak, 1996). Svakodnevna razmjena iskustava, zajedničko promišljanje odgojno – obrazovnog procesa, ključno je za kvalitetnu odgojno – obrazovnu praksu. Slunjski (2008) naglašava kako je odgojno – obrazovna praksa uvijek kolektivno, a ne individualno postignuće. Nju određuju komunikacijske vještine odgajatelja potrebne za primanje i davanje povratnih informacija, rješavanje konfliktnih situacija, izgradnju zajedničkog razumijevanja odgojno – obrazovne prakse (Slunjski, 2008).

U raspravama pojedinci iznose svoje stavove, ideje i razmišljanja koja se nadopunjuju i/ili izmjenjuju razmišljanjima i idejama drugih te se tako stvaraju nova razumijevanja. Stoga, nova razumijevanja predstavljaju zajedničku konstrukciju putem zajedničkih interakcija s drugima. Rasprave, dijalozi, diskusije ili diskursi sastavni su dio akcijskih istraživanja. U raspravama cilj ne treba biti potraga za jednim pravim i točnim rješenjem, već se njima zajednički stvaraju novi i različiti odgovori i rješenja te upoznavaju i prihvaćaju različiti kutovi gledanja na odgojno – obrazovnu praksu (Slunjski, 2008). Komunikacijske vještine

pretpostavljaju jasno i jednostavno obrazlaganje vlastitih ideja i pažljivo slušanje drugih uz uvažavanje njihovih stajališta što znači primjereno davanje i primanje povratnih informacija skupini u kojoj se vodi rasprava.

U jednom akcijsko – etnografskom istraživanju koje je provodila Slunjski sa suradnicima tijekom nekoliko godina uključivalo je četiri predškolske ustanove. Cilj tog istraživanja bio je istražiti, kvalitetnije razumjeti te postupno mijenjati sve organizacijske i kulturne dimenzije vrtića, posebice utjecati na razvoj dijaloga i zajedničko učenje svih djelatnika kroz rasprave. Tijekom istraživanja posebna se pažnja usmjerila na dokumentiranje zajedničkih rasprava sudionika istraživanja kako bi se pratio razvoj njihovih stajališta i kvaliteta sudjelovanja u zajedničkim raspravama. Odgajatelji svoju praksu nisu zajednički istraživali, planirali, niti o njoj kvaliteti raspravljali. Takva izoliranost odgajatelja negativno se odražavala na cijelu odgojno – obrazovnu praksu. Tijekom istraživanja Slunjski navodi dva različita ishoda rasprava s kojima su se susretali potičući odgajatelje na zajedničke refleksije i rasprave. S jedne strane, rasprava je dovela do polarizacije skupine na dvije različite strane u kojima su se pojedine strane zalagale za suprotno od onoga za što se zalagala druga strana te od toga nisu odustajale. Osvrnuvši se na Von Thuna, Slunjski ističe kako se u takvom slučaju sudionici počinju shvaćati kao protivnici te zauzimaju suprotstavljene strane te umjesto međusobnog razumijevanja i zajedničkog učenja dolazi do konflikata, otpora i razdvajanja jer svaka strana smatra da je njen stav ispravan te se treba prihvatiti (Slunjski 2008).

S druge strane, zajedničke su se rasprave razvijale u smjeru pokušaja usklađivanja jedne strane s drugom te završile naklonom na drugu stranu kako bi se izbjegao mogući konflikt, što se najčešće događa zbog neravnomjerne raspodjele moći. Takvo konformističko prihvaćanje mišljenja i stavova drugih samo radi izražavanja svoje lojalnosti ili izbjegavanja konflikata Hargreaves naziva *umjetnom kolegijalnošću*, odnosno *balkanizacijom* čime se blokiraju potencijali rasprave za njen slobodan tijek različitih i konfliktnih ideja. Slunjski dalje navodi dva autora koji razlikuju diskusiju od dijaloga. Ross govori o *tradicionalnoj diskusiji* u kojoj ljudi suprotstavljaju ideje, odnosno diskutiraju kako bi pobijedili. No, samo ponekad se uspije postići zaključak ili dogovor koji je zapravo osnovni cilj diskusije (Slunjski 2008).

Šagud (2006) navodi kako tijekom diskusije svaki sudionik konstruira osobno značenje i šalje poruku ostalima konstruirajući ju kako bi bila što razumljivija. Pritom pošiljatelj takve poruke ima složenu ulogu pošto njegove verbalne i neverbalne poruke moraju biti jasne i eksplicitne. S druge strane, cilj dijaloga je istraživanje, otkrivanje, a ne slaganje

mišljenja i dogovor. Slunjski (2008), prema Sengeu (2003), također na sličan način razlikuje ta dva pojma. U diskusiji se zajednička tema analizira s mnogo različitih stajališta te se eventualno nečije stajalište ne prihvati, dok se dijalog odnosi na slobodan tijek misli među ljudima te se kroz njega zajednički promišlja, razvija i mijenja te upravo takav proces predstavlja najučinkovitiji put za otklanjanje teškoća te podizanje kvalitete odgojno – obrazovne prakse (Slunjski 2008). Grupna diskusija odgajatelja i stručnog tima pomaže mijenjanju odgajateljevog mišljenja i njegovih hipoteza koje ponekad mogu biti duboko ukorijenjeni u njemu. Slunjski (2001) navodi kako su za profesionalni razvoj odgajatelja potrebni slični uvjeti kao i za učenje djece, a odnose se na mnogo mogućnosti provjeravanja svojih hipoteza, eksperimentiranja, evaluiranja, reflektiranja i diskusije s drugima o tome kako nešto razumiju.

Miljak (1996) naglašava kako odgajatelj u dijalogu s drugima treba otkrivati što je to u njegovoj akciji (*teoriji u akciji*) što djeca objašnjavaju drugačije nego kako je on zamislio. Odgajatelj se treba zapitati što i kako u njegovoj akciji i uvjetima u kojima se realizira treba mijenjati da bi ga djeca razumjela. Stoga je zadatak pedagoga prvenstveno u pružanju pomoći praktičaru kako će raditi, a ne što će raditi. Praktičar je onaj koji određuje sadržaje, sredstva, načine organizacije, a pedagog onaj koji posebnu pozornost posvećuje kvaliteti odgojno – obrazovne akcije i interakcijskom tijeku akcije između njega i djece. U zajedničkoj se raspravi ohrabruje dijalog, razmjena mišljenja svih sudionika, detaljno razrađuju i raspravljaju primjedbe na osnovi čega se stvaraju nove hipoteze ili prijedlozi koji će se u novoj akciji nastojati provesti. Na taj se način odgajatelj osposobljava da kritički promišlja o svojoj praksi i da tako postaje sposoban mijenjati i unapređivati svoju odgojno – obrazovnu praksu (Miljak, 1996).

Pedagog mora stvarati zdravo okruženje koje potiče prihvaćanje tuđih ideja, stajališta i razmišljanja te zajedničko istraživanje i propitkivanje jer se dijalog ne može provoditi nasilno te u okruženju u kojem nema međusobnog poštivanja i povjerenja. U zdravom okruženju svi suradnici mogu zajednički i otvoreno raspravljati o svim razinama kulture vrtića u kojemu rade. Proces zajedničkih rasprava je iznimno kompleksan, zahtjevan i dugotrajan, no dovodi do razvoja kvalitetnije odgojno – obrazovne prakse te se kroz nju i sama razvija (Slunjski, 2008). Miljak (2001) ističe da su moguće kvalitetne promjene u ustanovama i to posebice onima u kojima je razvijen osjećaj zajedništva i suradnje, a ravnatelji postaju *pozitivni predvodnici koji se više brinu o humanizaciji odgojno – obrazovnog procesa i okruženja u kojem se odvija, a manje o administrativno – birokratskim poslovima, koji su zajedno sa*

stručnim timom, spremni pomoći djelatnicima da steknu samopouzdanje i samopoimanje, što većina znanstvenika smatra temeljnom zadaćom odgoja i obrazovanja uopće.

3.4. Najčešći oblici profesionalnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj

- Seminari i radionice kao oblici profesionalnog usavršavanja

Ovakav model profesionalnog usavršavanja podrazumijeva često velik broj praktičara (odgajatelja i stručnog tima) koji se provodi kroz predavačke oblike rada. Praktičare se izlaže novoj praksi, poučava o inovativnim pristupima u odgojno – obrazovnom radu uglavnom izvan prostora njihovih vrtića. Nakon što su praktičari bili izloženi takvom, najčešće jednodnevnom obliku stručnog usavršavanja, od njih se očekuje nova praksa. Oni se najčešće provode u organizaciji *Agencije za odgoj i obrazovanje* ili nekih drugih stručnih organizacija i udruga. Međutim, takav oblik rada nije dovoljan za promjenu odgojno – obrazovne prakse, osobito kada se radi o predavačkom karakteru te traju kratko ili je u njih uključen mali broj praktičara ustanove. On ne pomaže odgajateljima u osvještavanju kvalitete njihove prakse, a to je prvi i najvažniji korak za njeno unapređenje. Osim toga, takvi oblici ne osiguravaju pružanje povratne informacije o mijenjaju prakse te ne vode računa o različitim sredinama u kojima rade praktičari, a koji određuju njihovu mogućnost unapređenja (Slunjski 2016).

- Stručno razvojni centri kao oblik profesionalnog usavršavanja

Ovdje se radi o obliku profesionalnog usavršavanja u kojem određeni broj vrtića dobiva licencu za provođenje usavršavanja namijenjenog odgajateljima ostalih vrtića. Osnovna ideja ovog modela je manju skupinu praktičara poučavati o određenim temama koje proizlaze iz posebno sastavljenog i od nadležnog ministarstva odobrenog programa, a provodi se mjesečnim susrete tijekom pedagoške godine. Nakon takvog programa, praktičari bi o odslušanim sadržajima trebali poučavati ostale odgajatelje svog vrtića. Problemi koji se javljaju kod ovakvog modela profesionalnog usavršavanja se odnose na programe stručno – razvojnih centara koji su vrlo različiti s obzirom na sadržaje koje nude, kao i različitost kvalitete u njima (Slunjski, 2016).

- Zasnivanje profesionalnih zajednica učenja

Ostvarivanje profesionalnih zajednica učenja temelji se na tri izazova:

- *razvoju i primjeni novih znanja*: kako bi se razvile profesionalne zajednice učenja, praktičari trebaju razviti duboka znanja i razumijevanje u praksi, dijeliti ih s drugima te demonstrirati discipline kojima pokazuju kako se ta znanja i razumijevanja transformiraju u njihovoj vlastitoj praksi
- *ulaganju mnogo rada u proces promjene*: koncept profesionalnih zajednica učenja uključuje mnogo truda na izgradnji kulture ustanove, zajedničke odgovornosti djelatnika te mnogo energije kako bi se napustile stare i usađene navike i metode te počelo djelovati na novi način
- *transformiranju kulture odgojno – obrazovne ustanove*: radi se o najproblematičnijem izazovu zasnivanja profesionalne zajednice učenja jer se radi o procesu koji iziskuje više od samog mijenjanja prakse. On zahtjeva propitivanje i mijenjanje postojećih vrijednosti, uvjerenja, stavova i očekivanja u vezi oblikovanja odgojno – obrazovne prakse, kao i razvoj novih kompetencija djelatnika (Slunjski, 2016).

4. PROMJENE I IZAZOVI NA KOJE NAILAZE PEDAGOZI U RADU S ODGAJATELJIMA

Iako su neizbježne, promjene se u organizaciji ne prihvaćaju uvijek lako jer ugrožavaju postojeće navike djelatnika, unose nesigurnost u pogledu kompetencija, moći i statusa njezinih djelatnika, a često izazivaju i strah od nepoznatog koji se javlja kao posljedica nerazumijevanja promjena. Svaka se organizacija mora kontinuirano mijenjati jer zadržavanje načina na koji je djelovala prije deset, dvadeset ili više godina, postaje već sada zastarjeli i neodrživi koncept. Mnoge se promjene događaju slučajno, stoga je i odgovor na njih spontan i obilježen jednostavnom prilagodbom. No, promjena može biti i namjerni i planirani cilj za čije je ostvarenje potrebno poduzeti niz promišljenih aktivnosti s jasnom svrhom te takve promjene poboljšavaju sposobnosti same organizacije da se prilagodi promjenama u svojoj okolini te tako potiče i promjene ponašanja svojih djelatnika. Proces razvoja organizacije nije moguće unaprijed planirati, niti je moguće njime izravno upravljati. Slunjski (2006) se poziva na Milesa (2005) koji naglašava kako je primjereni stil planiranja promjene *evolucijski*, a ne *arhitektonski* jer se ne radi o izvršavanju unaprijed zadanog modela, nego o razvojnom planiranju, odnosno zajedničkoj viziji djelatnika (Slunjski, 2016).

Yan (2015) opisuje dvije vrste međusobno povezanih kontekstualnih prepreka koje vode neuspjehu promjene: *individualni* čimbenici te *sustavni*. Individualni čimbenici odnose se na nedovoljnu pedagošku kompetenciju djelatnika te sklonost zadržavanju davno uspostavljenih pristupa radu na koje su navikli. Sustavni se čimbenici odnose na ograničene materijalne resurse, brojne skupine ili razrede te nedovoljno podrške odgajateljima kako bi očekivane promjene razumjeli i doživjeli kao smislene i svrhovite.

Šagud (2011) naglašava kako ni jedna naučena tehnika ili strategija ne mora nužno biti učinkovita u svim praktičnim situacijama jer je svaka pojedinačna akcija tijekom praktičnog djelovanja jedinstvena i traži istovremeno široko teorijsko znanje i praktično profesionalno umijeće. Živjeti u kontinuiranom i dinamičnom svijetu promjena znači njihovo prihvaćanje kao nužan i nezaobilazan način promišljanja i razvijanja odgojno-obrazovne prakse. Dolaskom u tradicionalnu i rigidnu poticajnu sredinu mladi odgajatelj ima mnogo dilema, ali nedovoljno prilika za njezinim slobodnim organiziranjem, provjeravanjem različitih strategija i koraka, te sudjelovanjem u zajedničkim refleksijama s kolegama. Stoga bi očekivana

situacija bila da odgajatelji ulaskom u odgojno-obrazovnu ustanovu nastavljaju započeti put razvijanja svojih stručnih i profesionalnih kompetencija, no to nažalost nije uvijek tako.

Suvremena komunikacijska i informacijska tehnologija stavila je pred ljudsko društvo nove mogućnosti, ali i nove izazove. Takvo društvo, društvo koje uči (*learning society*) i društvo znanja (*knowledge society*), označava novi tip društva u kojem se brišu granice mjesta i prijenosa znanja (Šagud, 2011).

Florić (2008) ukazuje da se suvremeni pedagozi suočavaju s brojnim promjenama koje dovode do kontradiktornih zahtjeva društva prema njima. S jedne strane to su:

- zagovaranje obrazovanja za sve
- prepoznavanje važnosti cjeloživotnog obrazovanja
- povećanje naglasaka za kooperaciju i timski rad
- inkluzivno obrazovanje
- potreba da odgoj i obrazovanje skrenu pažnju i na ekološke probleme, toleranciju i međusobno razumijevanje i poštovanje

Dok je s druge strane sve veći porast nejednakosti, produbljivanje društvenih razlika i poremećaja u društvenoj koheziji, stavljanje naglasaka na natjecateljske aktivnosti, oživljavanje međuetničkih sukoba i rasizma.

Vuković (2011) navodi sljedeće najvažnije izazove u radu pedagoga:

- *Razvijanje individualnosti djeteta.* Pedagog zajedno s odgajateljem osmišljava i provodi pedagoške procese koji će svojom organizacijom, sadržajem i karakterom omogućavati svakom djetetu da razvije svoje potencijale.
- *Organizacija života i stvaranje prepoznatljive kulture vrtića.* Osnovni zadatak pedagoga je u zajedništvu s odgajateljima i djecom stvarati ambijent prepoznatljivosti u kojem se razvija, odgaja i obrazuje. Cilj je afirmiranje djetetove ličnosti i razvijanje slobode, spontanosti, kreativnosti i inovativnosti. Dijete će u takvom pozitivnom vrtićkom okruženju uspostavljati odnose suradnje, kooperativnosti i kvalitetne komunikacije sa svima oko sebe. Nadalje, zadatak pedagoga je i stvaranje prepoznatljivog identiteta vrtića, odnosno kulture vrtića. Pedagog mora organizirati različite pedagoško – didaktičke

procesu koji će dovesti do stvaranja motivacijske klime, klime koja pokreće, angažira, motivira i otkriva potencijale svakog pojedinca

- *Osmišljavanje kvalitetnih oblika stručnog usavršavanja odgajatelja.* Stručni aktivni postaju središte potrebnih promjena u vrtiću. Stoga, pedagog u radu s odgajateljima potiče kreativnosti, inovativnost, potrebu za promjenama i stvaranjem vizije u kojoj se odvija njihov zajednički rad.
- *Odgojne strategije treba mijenjati i unapređivati.* Pedagog kroz svoj rad treba utjecati na odgajatelje s ciljem mijenjanja tradicionalnih shvaćanja, vrijednosti i pristupa u svome radu. Potrebno je uvoditi promjene koje će vrtić zasnovati na znanju, što znači da je vrtić u kojem se uči stvarati, vrtić koji i sam uči.

(Vuković, 2011)

Na razini inicijalnog obrazovanja naglašava se važnost inovativne obrazovne strategije, te visoka razina djelovanja, učinkovitosti i kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova na svim razinama, kako bi se moglo odgovoriti na izazove budućnosti i autentičan kontekst u kojem se odgojno-obrazovna praksa odvija. Nadalje, kompleksni socijalni, politički, ekonomski i konkretni institucijski uvjeti utječu na akcije praktičara i njihovo vrednovanje bitno će odrediti položaj i postignuća odgajnika (Šagud, 2011).

S obzirom na to da je promjena organski vođen proces koji je pod snažnim utjecajem konteksta te koji obilježavaju predvidive, ali i velik broj nepredvidivih situacija potrebno je djelovati na više razina te prepoznati i otklanjati glavne čimbenike koji sprječavaju proces promjene koji predstavljaju pravi izazov za pedagoge. U nastavku će se navesti neke od njih koje ističe Slunjski (2016).

4.1. Nekvalitetni odnosi u ustanovi

Kvaliteta odnosa i komunikacije odgajatelja, ali i svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa predstavlja jedno od najvažnijih temelja cjelokupne organizacije odgojno – obrazovnog procesa. Činjenica je da u procesu promjene mnogo bolje izgledaju ustanove u kojima vladaju kvalitetni međuljudski odnosi i iskrena komunikacija, za razliku od onih u kojima je komunikacija površna, prevladavaju rutinski razgovori o postojećim problemima, u kojima se ne vodi briga o uvjetima rada i sl. Ključni elementi izgradnje povjerenja i prisnih odnosa su poticanje otvorene i uvažavajuće komunikacije, formiranje

grupa podrške, uspostavljanje ravnopravnosti, strategija snalaženja s otporima i izazovima, postavljanje jasnih očekivanja i dr. Stoga, ovaj proces najprije uključuje razvoj grupnih vještina, odnosno provođenje zajedničkih istraživanja u kojima sudjeluju različiti timovi odgajatelja, ali i ravnatelji. U njima članovi grupe imaju prilike diskutirati i reflektirati o konkretnoj praksi koja se događa te ih osnažuju i potiču međusobno prihvaćanje, kvalitetniju komunikaciju, ali podižu i samopouzdanje te razvijaju suradničke vještine. Osim toga, poželjno je otvoriti više manjih ustanova, a one veće podijeliti na manje cjeline, povezivati ambicioznije odgajatelje spremne na izazove s onima manje ambicioznima (Slunjski, 2016).

4.2. Odustajanje od promjene kod svake prepreke

Različite prepreke su očekivane u procesu promjena zbog čega je na početku tog procesa važno osnaživati razvoj mentalnog sklopa. Mogućnost nadvladavanja prepreka kao što su stres, nedovoljno samopouzdanje, različite tehnološke poteškoće i dr. ovisi o spremnosti ljudi da na njih gledaju kao na neizostavne dijelove procesa promjena koji se mogu rješavati nizom specifičnih načina koji proizlaze iz njihovih stavova, vještina i sl. Takvi ljudi na njih gledaju kao na rješive probleme pri čemu se njihovim rješavanjem još osnažuju.

Nadalje, *kompleksnost* procesa promjene može također biti razlog zbog kojeg se odgojno – obrazovne ustanove teško odlučuju na započinjanje samog procesa ili ga pri prvoj ozbiljnijoj prepreci zaustavljaju. Pojmu *kompleksnost* suprotan je pojam *jednostavnosti* koji spominje Slunjski (2016) pozivajući se na Fullana (2015). Pojam jednostavnosti se odnosi na moguću pomoć u situacijama koje su izvan naše kontrole. Ona započinje ustanovljavanjem nekog „teškog“ pitanja ili problema za koja se nastoji pronaći više jednostavnijih rješenja, odnosno mogućnosti koje postupno mogu dovesti do znatnih promjena u percepciji problema (Slunjski, 2016).

4.3. Nove institucionalne strukture - stari načini razmišljanja

Često kvaliteta odgojno – obrazovne prakse ostaje nepromijenjena unatoč promjenama. U procesu promjene često pojedinci pokušavaju izgraditi „nove institucionalne strukture“ i djelovati na novi način, ali protiv svojih vrijednosti i trenutačnih sposobnosti, zbog čega su takve promjene površne i bez stvarnog razvoja prakse. To je zapravo jedan od razloga zbog kojeg mnoge odgojno – obrazovne ustanove u pokušaju promjene prakse i kurikulumu dožive neuspjeh. Neuspjeh je također rezultat i duboko ukorijenjene kulturne norme o profesionalnom znanju odgajatelja prema kojoj je on statičan set spoznaja usvojenih

tijekom njihova inicijalnog obrazovanja, a ne skup profesionalnih kompetencija stečenih tijekom profesionalne karijere. Promjena odgojno – obrazovne prakse mora biti povezana s promjenom načina razmišljanja, vrijednosti, stavova i uvjerenja odgajatelja. Mijenjanje samo strukturalnih dimenzija, a da se ne mijenjaju uvjerenja i stavovi, dovode do stvaranja iluzije mijenjanja odgojne prakse, ali ne i do stvarnih promjena (Slunjski, 2016).

4.4. Vjera u promjene

Ljudi su obično primarno motivirani dvama čimbenicima: čine nešto što smatraju svrhovitim, vođeni svojom intrinzičnom motivacijom ili čine nešto s drugima kako bi ostvarili određena postignuća koja prethodno nisu postignuta. Nadalje, i neki drugi autori smatraju kako je jedan od presudnih preduvjeta koji utječu na motivaciju i učinkovitost odgajatelja, uz njihovo kvalitetno inicijalno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj, *stručna radna okolina*. Ona im omogućuje da svoj posao rade na dostojan način i ispunjavaju moralne i profesionalne obveze u odgojno – obrazovnoj ustanovi. Stoga, svaka je ustanova dužna svojim djelatnicima pružiti zdravu i kvalitetnu okolinu. Slunjski (2016) ističe kako razinu motiviranosti ljudi u procesu promjene određuje više čimbenika, među kojima su intrinzična želja da se obavlja „dobar posao“, osjećaj profesionalne osnaženosti, prepoznavanje kvalitete rada od kolega, prilika utjecanja na razvoj prakse i profesionalni razvoj. Prvi korak u procesu ozbiljne promjene odgojno – obrazovne prakse i kurikuluma je okupljanje praktičara koji vjeruju u promjene te ih povezati u kohezivnu zajednicu visokomotiviranih praktičara (Slunjski, 2016).

5. ISTRAŽIVANJE

5.1. Problem i cilj istraživanja

Prema literaturi autori se uglavnom slažu kako je uloga pedagoga pratiti, istraživati, analizirati rad odgajatelja te predlagati načine i sadržaje za unapređivanje i poboljšanje njihova rada. Kako bi ostvario svoju ulogu on mora dobro poznavati sve ono što se u odgojnim skupinama i među odgajateljima svakodnevno događa, pratiti interakciju među djecom, djecom i odgajateljima te između odgajatelja međusobno. Jedna je od najbitnijih zadaća osposobiti odgajatelje da budu reflektivni istraživači, koji će znati promatrati i uočavati te na temelju tih znanja mijenjati svoju praksu, pripremati i oblikovati okruženje koje će maksimalno pogodovati djeci i odgajateljima. Često su odgajatelji nedovoljno motivirani za unošenje promjena u svoj rad ili osjećaju kako ih ne podržavaju oni koji su izvan neposrednog rada s djecom.

Autorica rada posjetila je jedan zagrebački privatni dječji vrtić u kojemu je imala prilike raditi 2017. godine kao odgajateljica tijekom svojih studentskih dana kako bi svoj rad upotpunila iskustvima iz same prakse pedagoginje tog vrtića. Pošto je i sama imala prilike raditi kao odgajateljica u tom vrtiću i surađivati s ostalim odgajateljima i pedagoginjom, tijekom rada uočavala je zanimljive aspekte rada pedagoginje koje je željela поближе istražiti te kako bi se mogla staviti u poziciju same pedagoginje te uočiti promjene i izazove s kojima se mora nositi tijekom svoga rada s odgajateljima.

Cilj je ovog rada bio kvalitativnom metodom i promatranjem istražiti iskustva pedagoga u odgojno – obrazovnoj ustanovi s naglaskom na profesionalni razvoj odgajatelja te izazove s kojima se susreću pedagozi u radu s odgajateljima; istražiti konkretnu praksu pedagoga, suradnju s drugima, rješavanju problema na koje nailaze u odgojno – obrazovnoj ustanovi. Provedeni intervjui kasnije su transkribirani, a upitnici za odgajatelje su analizirani kako bi se dobili relevantniji podaci te utvrdila njihova razmišljanja o suradnji s pedagoginjom i važnosti njihova profesionalna razvoja.

Ovaj privatni vrtić ima tri objekta koja se nalaze u Zagrebu te od 2002. godine postaje jedan od prvih privatnih vrtića u Zagrebu. 2005. godine postali su korporativni vrtić te se počeli širiti u tom smjeru. Vrtić djeci nudi programe engleskog, talijanskog i njemačkog jezika, sportske, plesne i glazbene programe, programe folkloru i likovnog. 2016. godine vrtić

donosi Strategiju digitalizacije kurikuluma, a 2017. uvode eksperimentalne informatičke sadržaje te kod djece nastoje razvijati digitalne vještine i pravilno korištenje i upravljanje tehnologijom.

Tijekom šest mjeseci koje je autorica rada imala prilike provesti u tom vrtiću radeći kao odgajateljica uočavala je neravnopravne odnose među odgajateljima te nedostatak komunikacije i motivacije za profesionalnim razvojem kod nekih odgajatelja. Pedagoginju je kao stručnog suradnika doživjela kao osobu izrazito prijateljske i tople naravi, ali i ne kao onog koji je ispunjavao svoju ulogu pedagoga, onog koji radi na unapređivanju i poboljšavanju rada odgajatelja, znanstvenog praktičara i aktivnog graditelja novih znanja i teorija koji se ističu kod većine autora o ulozi pedagoga u odgojno – obrazovnoj ustanovi. Pedagoginja je uglavnom ostavljala dojam da u ovom vrtiću nema potrebe za napredovanjem ako osoba to ne želi, a ako pak odgajatelj ipak poželi profesionalno napredovati rado će mu se omogućiti. Stoga, u vrtiću se isticao mali broj odgajatelja koji su imali konstantnu unutarnju želju i volju za napretkom te su zbog toga i konstantno radili na sebi i svome radu, dok se ostalima umjesto malog poticaja i motivacije za tim smjerom slala poruka da je u redu ostati čitavo vrijeme na istoj poziciji i s istim načinima rada. Kako bi se provjerile određene hipoteze te istražili koji su razlozi i kako to vide odgajatelji, ali i koji su njihovi stavovi o odnosima u radnoj okolini i profesionalnom usavršavanju, autorica se uputila u vrtić da istraži kako svi dobiveni dojmovi izgledaju s gledišta pedagoginje, a potom i s gledišta odgajatelja.

5.2. Metode istraživanja

Za pisanje ovog rada provedeno je kvalitativno istraživanje metodom polustrukturiranog intervjua s pedagoginjom i nekoliko odgajatelja te kratkim upitnicima za odgajatelje. Ovakav pristup popraćen promatranjem i sudjelovanjem omogućuje dublji i temeljitiji ulazak u samu problematiku.

5.3. Način provođenja istraživanja

Istraživanje je trajalo tjedan dana te je provedeno u periodu od 3.12. do 7.12. 2018. u prostorijama dječjeg vrtića. Istraživanje je započelo 45 – minutnim intervjuom s pedagoginjom vrtića, nakon čega su odgajatelji ispunjavali upitnik, a potom i voljni odgajatelji sudjelovali su u polusatnom intervjuu.

5.4. Ispitanici

Ispitanici koji su sudjelovali u ovom istraživanju djelatnici su privatnog korporativnog zagrebačkog vrtića koji se sastoji od tri objekta smještenih u gradu Zagrebu koji obuhvaćaju 11 odgojnih skupina sa 190 djece. Autorica rada imala je prilike raditi kao odgajateljica u samo jednom od tri objekta vrtića zbog čega su u istraživanju više bili voljni sudjelovati odgajatelji s kojima je imala prilike surađivati. Intervju je proveden s pedagoginjom tog vrtića prije i nakon ispunjavanja upitnika odgajatelja (15) te s četvero odgajatelja koji su bili voljni dati svoja iskustva iz prakse.

5.5. Postupci i instrumenti

5.5.1. Postupak provođenja intervjuja

Na početku intervjuja i ispunjavanja upitnika svakom se ispitaniku pojasnila svrha i cilj istraživanja. Zbog jednostavnosti i mogućnosti lakšeg praćenja intervjuja s pedagoginjom, razgovor se snimao o čemu je ispitanica prethodno bila informirana te dala svoj pristanak. Svakom ispitaniku dana je mogućnost da u bilo kojem trenutku sudjelovanja može odustati te im je zajamčena potpuna anonimnost kako bi se podaci koristili samo u svrhu izrade diplomskog rada.

Intervju s pedagoginjom bio je proveden u njenom uredu, dok su intervjui s odgajateljicama bili provedeni nakon njihove jutarnje smjene u prostoru vrtića. Duljina intervjuja kretala se u rasponu od 35 do 45 minuta.

U skladu s ciljem istraživanja, korišten je kvalitativni pristup prikupljanja potrebnih podataka. Korištena metoda polustrukturiranog intervjuja omogućila je fleksibilnost pri prikupljanju podataka. Postojala je određena struktura, odnosno kategorije pitanja kako za pedagoginju, tako i za odgajatelje, a uz to bilo je prostora za kreiranje novih pitanja i tema kako bi se produbio razgovor i temeljitije ušlo u samu problematiku.

Prvi dio intervjuja s pedagoginjom sastojao se od općih pitanja čija je svrha bila prikupiti podatke o razini obrazovanja te prethodnim radnim iskustvima ispitanice.

Drugi dio odnosio se na ulogu pedagoga i temeljne odgovornosti njegova rada koji je pokrивao pitanja o radnom danu pedagoga, poslovima pedagoga, područjima rada i odgovornosti pedagoga.

Naglasak intervjua bio je na trećem i četvrtom dijelu koji se sastojao od pitanja o unapređivanju profesionalnosti odgajatelja te o odnosu pedagoga s odgajateljima. Obuhvatio je oblike i načine profesionalnih usavršavanja odgajatelja, motivaciji odgajatelja, projektima koji se provode u vrtiću, refleksijama i raspravama s odgajateljima, a potom i izazove s kojima se pedagozi susreću u radu s odgajateljima, njihovoj suradnji i odnosu.

5.5.2. Upitnik za odgajatelje

Upitnik za odgajatelje sastojao se od tri dijela te mu je cilj bio istražiti stavove odgajatelja o odnosima u radnoj okolini, stavovima o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnikom pedagogom te o važnosti provođenja različitih oblika profesionalnog usavršavanja.

Prvi dio upitnika sastojao se o općim podacima ispitanika (spol, dob, razina obrazovanja). Drugi dio upitnika odnosio se na stavove o odnosima u radnoj okolini koji su ispitani Likertovom skalom te su uključivali pitanja o pruženoj podršci i pomoći stručnih suradnika, komunikaciji u kolektivu, odnosu stručnog suradnika pedagoga prema odgajateljima, poštivanju tuđeg mišljenja, pružanja konstruktivnih kritika. Treći dio upitnika ispitivao je stavove odgajatelja o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnikom pedagogom. Uključivao je pitanja višestrukog izbora i kratkih odgovora te označavanje stupnja slaganja s određenom tvrdnjom kojima su se željeli ispitati stavovi odgajatelja o važnosti zajedničkog istraživanja odgojno – obrazovne prakse odgajatelja, tko je za njih kompetentan odgajatelj, korisnosti stručnih usavršavanja u praksi na koja imaju prilike polaziti, ulozi pedagoga u odgojno – obrazovnoj ustanovi.

Nakon ispunjenog upitnika, nekoliko odgajatelja (4) koji su bili voljni, sudjelovali su na polusatnom intervjuu u kojem su imali prilike dodatno pojasniti svoje odgovore i stavove.

5.6. Obrada podataka

Statistička obrada, grafički prikaz i pohrana podataka nakon ispunjenih upitnika učinjena je u programskom paketu Microsoft Office pomoću programa Excel 2013 i Word 2013. Nakon provedenog intervjua slijedio je prijenos snimljenog razgovora u pisani oblik i analiza dobivenih informacija. Prijenos je vršila sama autorica rada radi lakše i brže interpretacije provedenog intervjua.

5.7. Rezultati

Rezultati će biti podijeljeni u dva poglavlja: *intervju s pedagoginjom teupitnik i intervju s odgajateljima* radi bolje preglednosti rada.

5.7.1. Intervju s pedagoginjom

Istraživanje je započelo polustrukturiranim intervjuom s pedagoginjom u njenom uredu, a sastojao se od četiri skupine pitanja. Pedagoginja je pristala anonimno sudjelovati u istraživanju, iako se osjećala nelagoda i ukočenost tijekom cijelog intervjua koju je pokušavala prikriti. Intervju s pedagoginjom vrtića započeo je općenitim podacima. Pedagoginja vrtića završila je pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Zagrebu. Od početka rada vrtića 2005. godine radila je kao pedagog i ravnatelj dvanaest godina, a od 2017. godine radi kao pedagoginja vrtića. Pedagoginja redovito polazi stručna usavršavanja koja organizira Agencija za odgoj i obrazovanje i Hrvatsko pedagoško društvo. Uz to pedagoginja je dodala kako redovito iščitava literaturu te prati zakone i pravilnike kako bi uvijek bila upućena. Nakon kraćih općenitih podataka krenulo se na samu ulogu pedagoga u vrtiću.

Pedagoginja vodi svoj godišnji plan koji obuhvaća rad s odgajateljima, roditeljima i djecom te iz njih izvodi svoj mjesečni i dnevni plan. Naglasila je kako bi rad s odgajateljima pedagogu trebao biti prioritet. Rekla je kako ne postoji propisan način na koji treba voditi svoja zapažanja, stoga je izradila tablicu u kojoj vodi svoja zapažanja o odgajateljima po grupama i objektima. U svojoj bilježnici vodi evidenciju tijekom dana, a kasnije sistematizirano unosi u excel tablicu radi izvještaja. Navodi kako se njena uloga prema odgajateljima mijenja s vremenom te kako više nije samo puko prenošenje znanja, teorija i inovacija, već i motiviranje odgajatelja za vlastiti profesionalni razvoj te konstantno usmjeravanje njihova rada i razvoja.

Svoj radni dan pedagoginja je opisala na sljedeći način. S obzirom na to da vrtić ima više objekata, pedagoginja nastoji svaki dan doći u jedan objekt. Kada dođe u određeni objekt njen jutarnji dio posla je više – manje vezan uz posjet skupinama, promatranje rada s djecom, centara aktivnosti, pregledavanje dnevnika rada odgajatelja i sl. Svaka skupina ima izvješen tjedni plan rada koji pedagoginja promotri kako bi vidjela što je planirano za tjedan koji slijedi. Ako neki tjedni plan nije dovoljno jasan ili pedagoginja ima ideju kako ga razraditi ili nadopuniti nakon smjene odgajatelja zajedno porazgovaraju o izvješnom tjednom planu.

Pedagoginja svaki svoj dan opisuje kao vrlo dinamičan te uvijek ima događaja i poslova koji iskrsnu, pa se treba njima pobliže baviti (nesporazumi s odgajateljima, rad s roditeljima i sl.). Osim toga, sastaje se i s ravnateljicom te ostalim članovima stručnog tima. Na sastanku se dogovaraju oko raznih aktivnosti, kulturno - javne djelatnosti, dokumentacije ili događaja za taj dan ili tjedan. Potom pedagoginja kreće raditi u skladu sa svojim mjesečnim i godišnjim planom i programom te pritom surađuje s djelatnicima, roditeljima, djecom i vanjskim suradnicima.

Na pitanje koje bi svoje četiri odgovornosti navela kao temeljne u vrtiću odgovorila je kako rad s odgajateljima smatra svojim prioritetom i fokusom da bi konstantno jačao njihov profesionalni razvoj i njihova suradnja, pri čemu ističe važnost neposrednog sudjelovanja i vrednovanja odgojno – obrazovnog procesa. Potom ističe rad s djecom, zaštitu njihovih prava i brigu za njihov optimalan razvoj. Kao treću odgovornost ističe rad s roditeljima pošto su korporativni vrtić, moraju biti dosta tržišno orijentirani, odnosno moraju biti konkurentni na tržištu, pružiti djeci nešto novo i drugačije te stvoriti i kvalitetnu suradnju s roditeljima. Četvrta odgovornost za nju je kultura vrtića, odnosno pružiti vedru i prijateljsku atmosferu kako djeci, tako i odgajateljima i roditeljima. Osim toga, kao svoje također vrlo važne odgovornosti ističe i ostvarenje plana i programa odgojno – obrazovne ustanove, zatim neposredno sudjelovanje i vrednovanje rada odgajatelja.

Potom je uslijedila i treća kategorija pitanja koja se odnosila na unapređivanje profesionalnosti odgajatelja. Razgovor je započeo o načinima na koje pedagoginja radi na profesionalnom razvoju odgajatelja te je kao njihov temeljni oblik profesionalnog razvoja odgajatelja navela refleksije njihova rada. Konstantno nastoji vrednovati rad odgajatelja te ih poticati na refleksije i rasprave, ali na pitanje provode li akcijska istraživanja, odgovor je nažalost bio negativan, štoviše, pedagoginja smatra kako je takav način istraživanja vrlo bitan za razvoj odgajatelja i njihov rad, ali nikad nisu ni pokušali krenuti u tom smjeru. *Svaki dan pokušavam obići skupine kako bih uočila čime se skupina trenutno bavi, kakvi su poticaji, oblici rada s kojima se odgajatelj služi te kakva je njegova komunikacija s djecom i među djecom. Kada traju adaptacije nastojim biti odgajateljima na što većem raspolaganju i u skupini ako je to potrebno. U tim danima jasličke skupine najviše posjećujem kako bih uočila kako se odgajatelji, ali i djeca snalaze te skupine u kojima su se pridružila nova djeca kako bih uočila jesu li se uklopila. Kada sam u određenoj skupini pogledam i dnevnik rada odgajatelja te nastojim odgajatelja potaknuti da kroz refleksije porazgovaramo o njegovom radu, problemima s kojima se suočava te zajedno potražimo rješenja i smjernice.* Refleksije

sa svakim odgajateljem ima dva do tri puta godišnje, odnosno svaki odgajatelj dođe na red dva do tri puta godišnje. Prije su refleksije imali organizirane u kasnim popodnevnim satima po skupinama (posebno jaslice, posebno vrtić) ili zajedno sve skupine tog objekta. Kasnije su to promijenili tako da jednom u mjesecu sudjeluje jedan odgajatelj skupine, pa se sastaju nakon njegove jutarnje smjene, a sljedeći mjesec drugi odgajatelj. Osim toga bili su podijeljeni u pet grupa (posebno jaslice, posebno vrtić) te su odgajateljice imale prezentacije o svome radu, a kasnije se raspravljalo kakvi su poticaji, što bi se moglo promijeniti, kakve su reakcije djece na takve poticaje i sl. Prije su imali refleksivnu srijedu u kasnijim popodnevnim satima u kojima su odgajatelji prenosili znanja stečena na edukacijama u inozemstvu i slično. Danas imaju vrtićku akademiju u kojoj su prema zajedničkom mišljenju svih odgajatelja i stručnog tima izabrana tri odgajatelja koja su procijenjena kao „top“ odgajatelji kako bi jednom mjesečno radioničkim tipom rada s ostalima radili na svom profesionalnom razvoju. Neke od tema bile su: *Kako dokumentirati odgojno – obrazovni proces?*, *Kako individualizirati pristup u skupini?*, *Uvođenje digitalizacije samog odgojno – obrazovnog procesa* (prezentacije sadržaja, istraživanja). Svaki mjesec zadužen je jedan od odgajatelja koji bira temu te ju s pedagoginjom priprema i traži potrebne materijale i sadržaje na tu temu. Na pitanje ima li osjećaj jesu li možda zbog tog načina ostali odgajatelji manje motivirani i pasivniji za svoj profesionalni razvoj nego što su bili kada su sami istraživali, pripremali teme i prezentacije o svome radu, odgovorila je kako nikoga ne može prisiliti da profesionalno sazrijeva, te oni koji to žele, sami će se za to i pobrinuti i uključiti se. Potom se nadovezala kako zapravo sve više razmišlja o tome jesu li takva okupljanja uopće i potrebna *jer je sve više odgajatelja s tri ili pet godina fakultetskog obrazovanja*. Smatra kako je nekad pedagog bio onaj koji je prenosio znanje o radu, no taj dio je polako izgubio smisao jer su *odgajatelji obrazovaniji od samih pedagoga te imaju više suvremenijih znanja i teorija*. Stoga se uloga pedagoga mijenja, pedagog bi danas trebao biti pokretač rada odgajatelja, usmjeravatelj, inicijator pitanja o kojima se raspravlja i koja potiču na promjenu prakse.

Razgovor se nastavio o tome koliko su odgajatelji zapravo i motivirani za svoj razvoj. Pedagoginja motivaciju odgajatelja vidi tako što smatra da uvijek ima odgajatelja koji će htjeti raditi i usavršavati se, a ima i onih koji nikada neće biti motivirani za to, s čime se treba pomiriti. *Kod nas su odgajatelji poprilično motivirani sami po sebi jer smo relativno mlad vrtić i radi se o odgajateljima koji su poprilično mladi, željni novih znanja i svog razvoja*. Oni odgajatelji koji su između 30 i 40 godina i imaju više iskustva, moraju se boriti s njihovim uvjerenjima da su tako radili prije 10 - ak godina i bilo je u redu, pa zašto bi mijenjali svoju

praksu. *Ali na svu sreću kod nas nema puno odgajatelja s takvim uvjerenjima, već više onih željnih učenja. Svakome je omogućeno ako želi, može napredovati u bilo kojem smjeru. Neke odgajateljice su bile u Finskoj, na Malti, Engleskoj preko različitih programa poput Erasmusa, Agencije za mobilnost,...* Neke se odgajateljice educiraju za različite programe poput plesa, engleskog jezika, i sl. Ako je edukacija subotom dobivaju se i dodatni bodovi kojima se može tražiti nova edukacija, poklon bon u knjižari, itd. Svaku edukaciju koju odgajatelj polazi mora i ocijeniti, koliko mu se sviđela, je li korisna. Potom pedagoginja i psihologinja procjenjuju je li odgajatelj naučeno implementirao u svojoj praksi ili u protivnom takva edukacija nema smisla.

Zatim je uslijedilo pitanje o projektima i programima koji se održavaju s roditeljima i odgajateljima. *S roditeljima je jako teško surađivati. No, trudimo se jačati njihovu suradnju. S roditeljima često znamo imati različite radionice o aktualnim temama, kako po skupinama, tako i svi roditelji zajedno, no također nije preveliki odaziv. Već nekoliko godina za Božić organiziramo humanitarne akcije te odgajatelji s djecom izrađuju različite ukrase koji se po simboličnim cijenama prodaju na božićnim priredbama u vrtiću te su takav način suradnje objeručke prihvatili i djeca i roditelji.* 2016. godine organizirali su radionice *Rastimo zajedno*, no roditelji nisu bili previše motivirani i nisu imali volje izdvojiti vrijeme. Nedavno su imali radionicu kako se provodi digitalizacija u vrtiću, odnosno kako ekran mijenja dječji mozak, koje su zamke digitalizacije, a koje prednosti, na što je bio malo veći odaziv od prethodnih.

Od projekata su imali upoznavanje tehnologije robotima pomoću kojih su igrom rješavali određene probleme, snalazili se u prostoru, razvijali motoriku i koordinaciju očiju i ruku. Roditeljima svoje djece nude mogućnost e-oglasne ploče *Dinamikom*. Ona im svakodnevno pomaže za obavještanje roditelja o onome što se događa u skupini. Od 2013. godine samoinicijativno su uključeni u projekt „Škole za Afriku“. Nositelji projekta na razini vrtića su djeca i odgajatelji starijih vrtićkih skupina uz podršku roditelja. Djeca i odgajatelji kroz različite aktivnosti i poticaje „putuju Afrikom“ i posredno se upoznaju s florom i faunom, običajima i njihovom kulturom, ali i sa životnim i obrazovnim problemima djece predškolske dobi. *Pošto smo mi korporativni vrtić, moramo biti dosta tržišno orijentirani, odnosno moramo biti konkurentni na tržištu, pružiti nešto novo i drugačije djeci. Zbog toga je možda različit naš način rada od načina rada nekih gradskih vrtića.*

Na kraju, pokrenuta je i posljednja kategorija pitanja o odnosu, suradnji i komunikaciji s odgajateljima te odgajateljima međusobno. Pedagoginja je zadovoljna svojim odnosom s odgajateljima i redovito surađuje s njima. Smatra da odgajatelji međusobno imaju odnos pun

poštivanja, suradnje, timskog rada te među njima vlada topla i vedra atmosfera. Što se tiče njenog odnosa s odgajateljima, odgajatelji znaju da mogu računati na njenu pomoć. Pedagoginja se nastoji što više uključiti u rad skupine te sudjelovati u njemu. Svu djecu i roditelje zna te se trudi i s njima redovito surađivati. Na pitanje s kojim problemima odgajatelji najčešće dolaze k njoj te kako ih nastoji riješiti odgovorila je kako odgajatelji najčešće dolaze s problemima vezanima uz razvoj djece i poteškoće u motivaciji djece za rad. S odgajateljima pokušava riješiti određeni problem, traže materijale, sadržaje koji im mogu pomoći u rješavanju određenog problema. Ima odgajatelja koji uživaju u suradnji s pedagoginjom i čim dođe na objekt pozivaju ju u skupinu i pokazuju na čemu trenutno rade. Zbog tog razloga više surađuje s takvima *jer više dolaze do izražaja*. Navodi kako odgajatelji često dolaze k njoj „ispuhati se“, zatražiti neki savjet ili pomoć. Često joj odgajatelji dolaze ako imaju problem koji se tiče određenog djeteta, a pošto zna svu djecu u vrtiću odgajateljima može pomoći. *Uvijek ima odgajatelja s kojima imate odličan odnos te vam često dolaze po mišljenje, savjet, smatraju vas kritičkim prijateljima, ali uvijek ima i onih koji smatraju da im takvo što ne treba jer smatraju da ih krase godine iskustva te da im u njihovom radu nije potrebna suradnja s pedagogom zbog čega često i ne znaju primiti konstruktivnu kritiku*. Neki od odgajatelja ju znaju zatražiti da im pomogne u suradnji s roditeljima s kojima ne postoji kvalitetna suradnja, da sudjeluje ili održi pedagošku radionicu na roditeljskim sastancima ili pomogne s dokumentacijom. Sve u svemu, trudi se unapređivati svoj odnos s odgajateljima kako bi u vrtiću vladala vedra i suradnička atmosfera. Potom je uslijedio razgovor o izazovima s kojima se mora nositi u svome radu. Pedagoginja smatra ako često provjerava rad odgajatelja te ih navodi na promišljanje o svojoj praksi, odgajatelji će ju vidjeti kao kontrolora te će razviti strah i to će porušiti njihov prijateljski odnos što nikako ne želi te se taj njen strah najbolje uočava izjavom: *Nikada nisam imala pristup kontrolora rada te je među nama isključivo prijateljski odnos. Nikome nije ugodno kritizirati druge niti slušati kritike o svom poslu ili ponašanju, stoga to pokušavam što manje raditi. Odgajatelji ponekad konstruktivne kritike mogu shvatiti osobno i kao napad na njih, dok roditelji kritike mogu shvatiti kao napad na njihovo roditeljstvo, odgoj i djecu*.

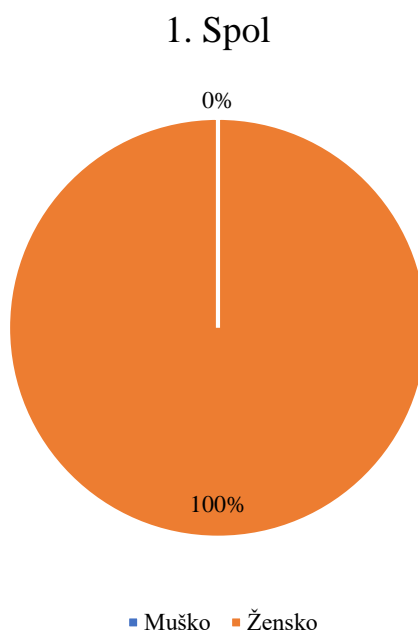
Jedan od izazova smatra komunikaciju s odgajateljima. Različiti stavovi odgajatelja mogu dovesti do nesporazuma u razgovoru s pedagoginjom te navodi kako uvijek mora paziti na koji će način uputiti konstruktivnu kritiku kako nikoga ne bi povrijedila. Ponekad izazov može biti i rad s roditeljima koji imaju visoka očekivanja te često nisu objektivni i spremni na partnerski odnos. Kao još jedan od izazova pedagoginja navodi i djecu koja se teško

socijaliziraju s čime odgajatelji znaju imati problema u skupini. *Mislím da su neugodna iskustva dio pedagoške svakodnevice jer su pedagozi ti koji moraju paziti da se sve obavlja kako treba. Stoga pedagozi uvijek trebaju biti spremni na različite predrasude i izazove u svome poslu te pronaći najbolje načine kako se nositi s tim i umiriti i riješiti situaciju na najbolji mogući način.*

5.7.2. Upitnik i intervju s odgajateljima

Upitnik za odgajatelje sastojao se od 17 pitanja podijeljenih u tri kategorije: opći podaci, stavovi o odnosima u radnoj okolini te stavovi o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnicima. Prvi dio upitnika obuhvaćao je pitanja o ispitanikovim osobnim podacima. Upitnik je ispunilo 15 odgajatelja od ukupno njih 22 koji rade u vrtiću, dok je četvero odgajatelja pristalo sudjelovati i u intervjuu.

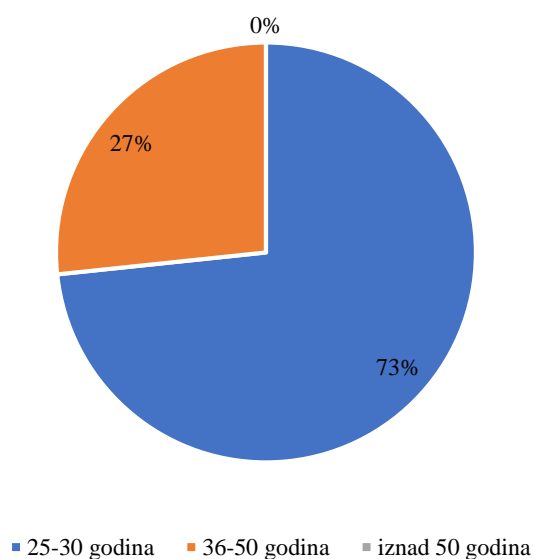
Osobni podaci (spol, dob i razina obrazovanja)



Slika 3. Spol ispitanika

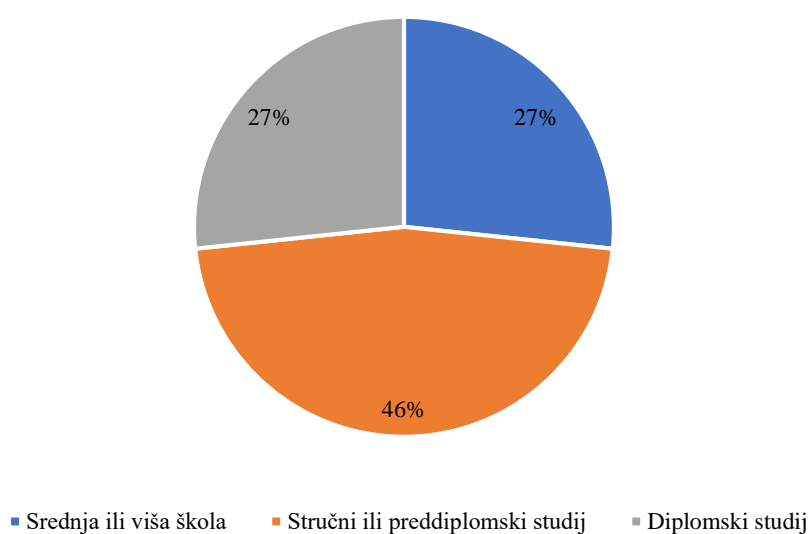
Upitnik su ispunile sve ispitanice ženskog roda, 73% u dobi od 25 do 35 godina, dok njih 27% u dobi od 36 do 50 godina. Nijedan odgajatelj nema više od 50 godina. 27% odgajatelja završilo je srednju ili višu školu, 46% odgajatelja ima završen stručni ili preddiplomski studij, dok 27% ima završen diplomski studij.

2. Dob



Slika 4. Dob ispitanika

3. Razina obrazovanja

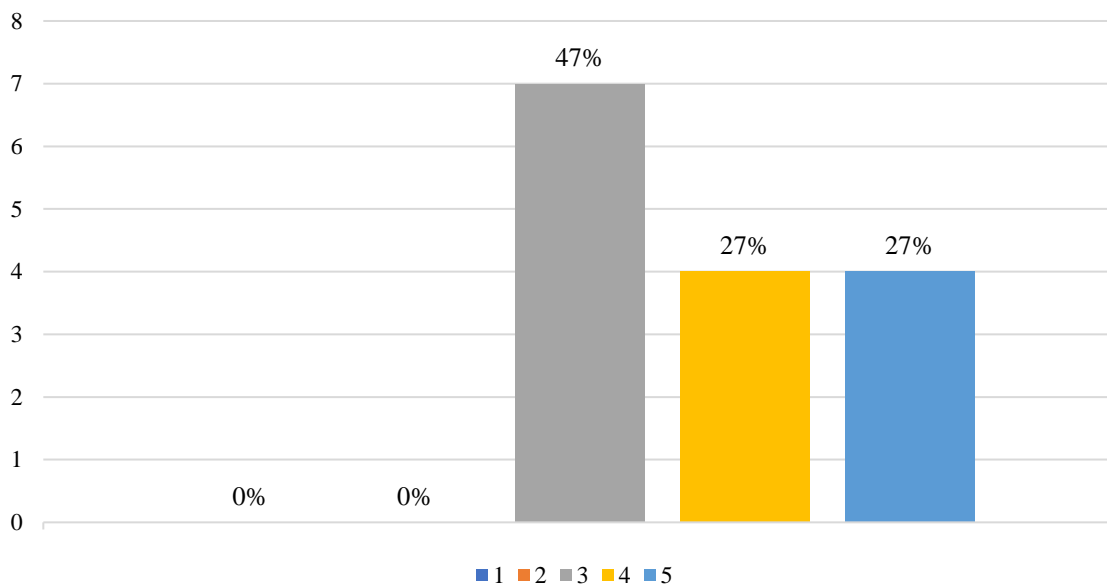


Slika 5. Razina obrazovanja ispitanika

Stavovi o odnosima u radnoj okolini

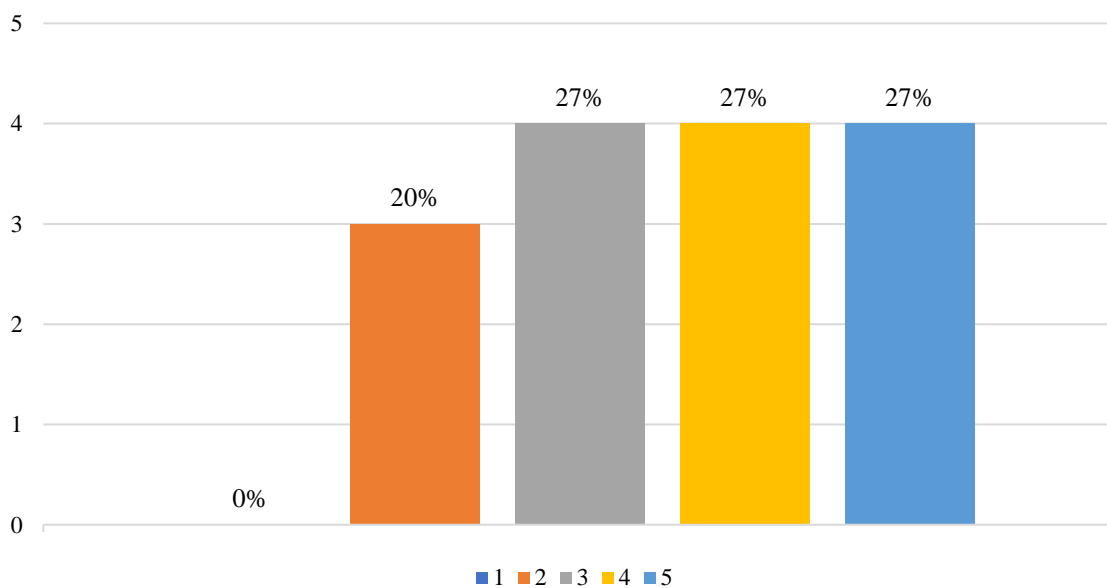
U kategoriji pitanja, koja je imala za cilj istražiti stavove o odnosima u radnoj okolini, ispitanici su Likertovom skalom morali označiti stupanj slaganja s određenom tvrdnjom.

4. Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika



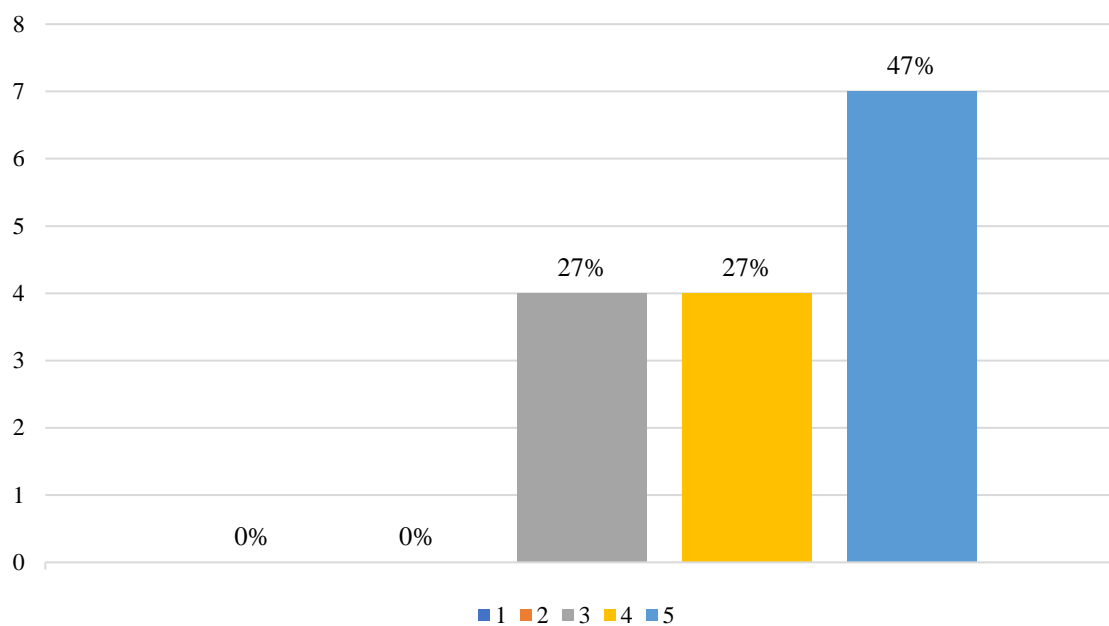
Slika 6. Podrška i pomoć stručnih suradnika

5. Stručni se suradnici prema odgajateljima odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao oni koji kontroliraju i podučavaju.



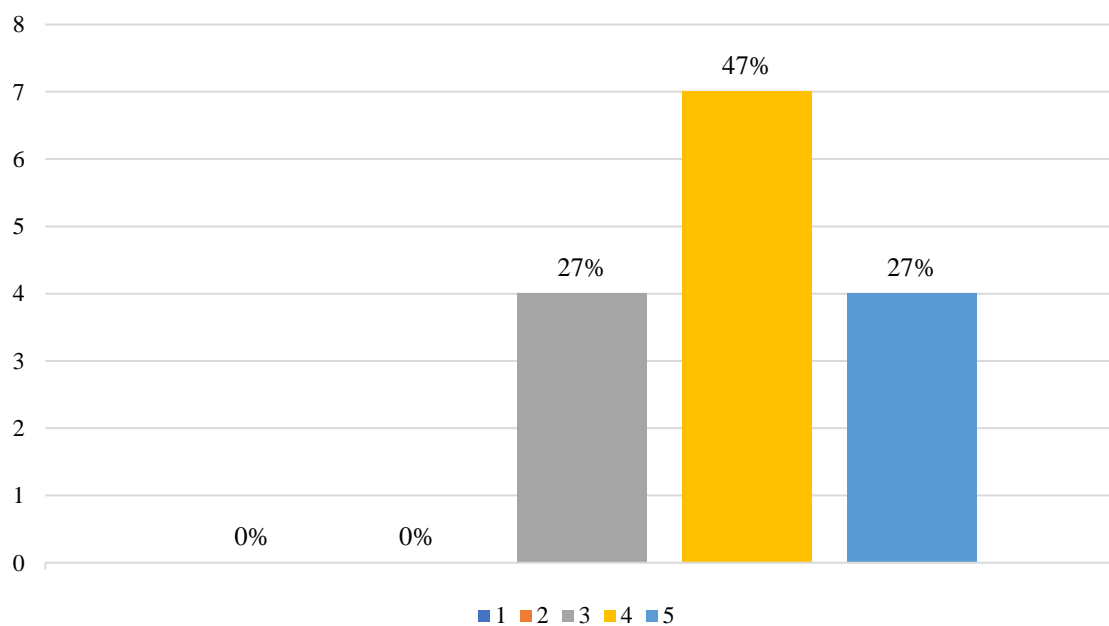
Slika 7. Odnos stručnih suradnika prema odgajateljima

6. U kolektivu se svi međusobno podržavaju i cijene.



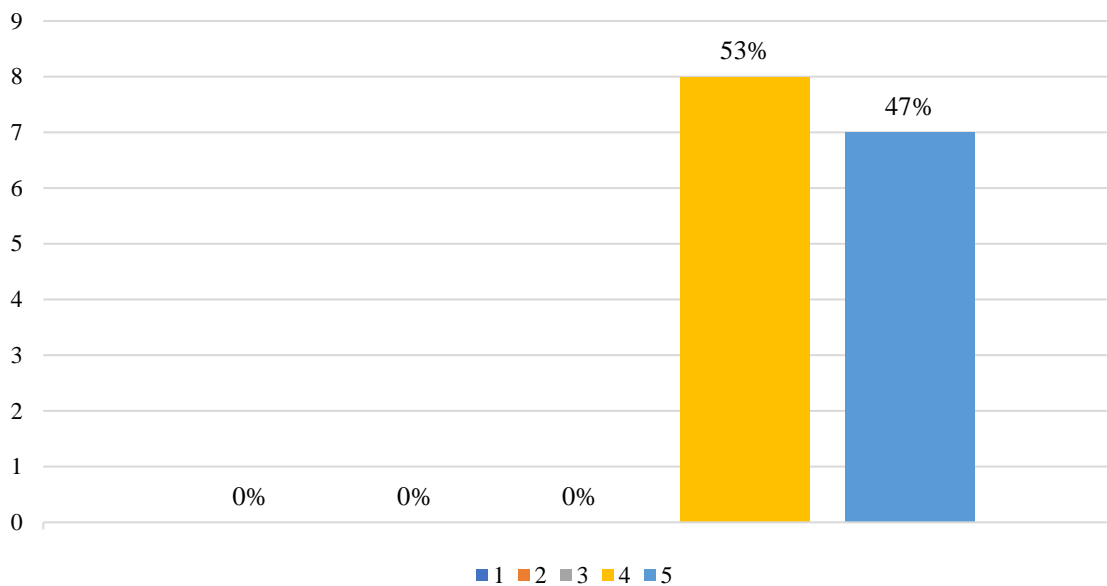
Slika 8. Odnos između djelatnika u kolektivu

7. U kolektivu se poštuje tuđe mišljenje.



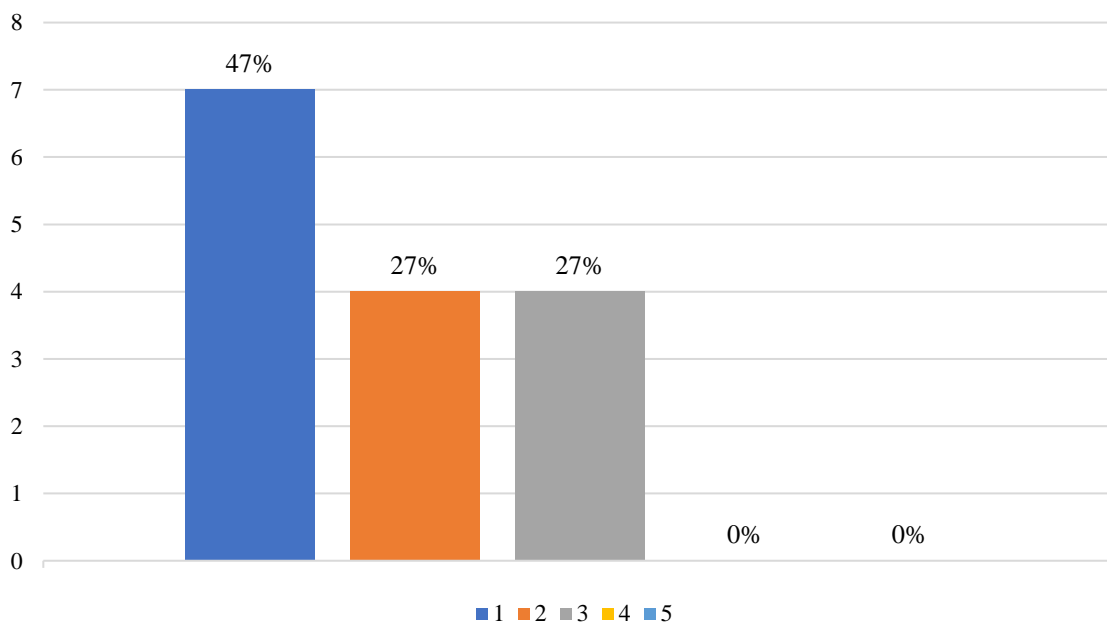
Slika 9. Odnos prema tuđem mišljenju u kolektivu

8. Odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez osjećaja ljutnje i povrijeđenosti.



Slika 10. Spremnost na prihvaćanje konstruktivne kritike

9. U kolektivu vlada manjak komunikacije.



Slika 11. Komunikacija unutar kolektiva

Tvrđnju *Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika* 47% odgajatelja zauzelo je neutralan stav, 27% je označilo da se slaže, dok preostalih 27% označilo je da se u potpunosti slaže. U sljedećoj tvrdnji *Stručni se suradnici prema odgajateljima odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao oni koji*

kontroliraju i podučavaju mišljenja su bila podijeljena. 20% odgajatelja uglavnom se ne slaže s navedenom tvrdnjom, 27% je zauzelo neutralan stav, dok se preostali slažu ili u potpunosti slažu s navedenom tvrdnjom (27%). Zatim je uslijedila tvrdnja *U kolektivu se svi međusobno podržavaju i cijene* te se 47% odgajatelja u potpunosti slaže, a ostatak odgajatelja se slaže ili zauzima neutralan stav (27%). 74% odgajatelja smatra da se u kolektivu poštuje tuđe mišljenje, a čak 47% njih smatra da odgajatelji znaju u potpunosti primiti i uputiti konstruktivnu kritiku bez osjećaja ljutnje i povrijeđenosti. Na posljednju tvrdnju *U kolektivu vlada manjak komunikacije* 27% ispitanika zauzelo je neutralan stav, dok ostatak smatra da u kolektivu ne vlada manjak komunikacije te su njome zadovoljni.

Stavovi o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnicima

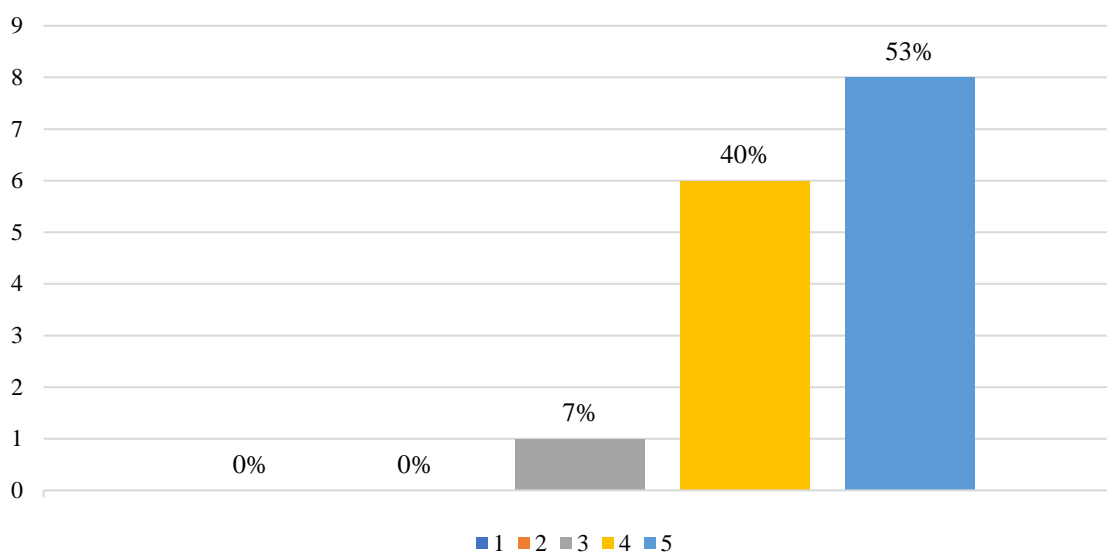
10. Uspješan i kompetentan odgajatelj je onaj koji...



Slika 12. Karakteristike uspješnog i kompetentnog odgajatelja

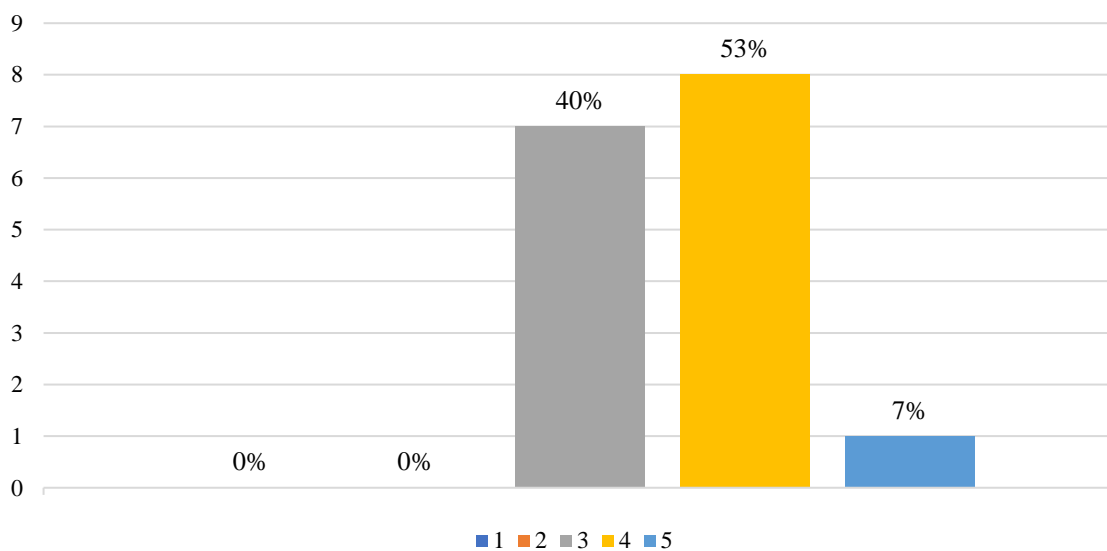
Sljedeća kategorija pitanja odnosila se na stavove o vlastitoj profesiji i suradnji sa stručnim suradnicima. Prvo pitanje odnosilo se na stavove ispitanika o tome tko je za njih uspješan i kompetentan odgajatelj te je bilo ponuđeno više odgovora. 93% odgajatelja smatra da je to onaj odgajatelj koji promišlja, reflektira i raspravlja s drugima o vlastitoj praksi i praksi svojih kolega; često sudjeluje na profesionalnim usavršavanjima; čita stručnu literaturu; suraduje i komunicira s kolegama o vlastitoj praksi; dokumentira svoj odgojno - obrazovni rad te kontinuirano mijenja svoju odgojno - obrazovnu praksu ne zadržavajući zastarjele koncepte. Zanimljivo je što samo jedan odgajatelj smatra da je uz sve navedeno bitno i više godina iskustva.

11. Zajedničko istraživanje odgojno - obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika temelj je za razumijevanje, mijenjanje i unapređivanje vlastite prakse.



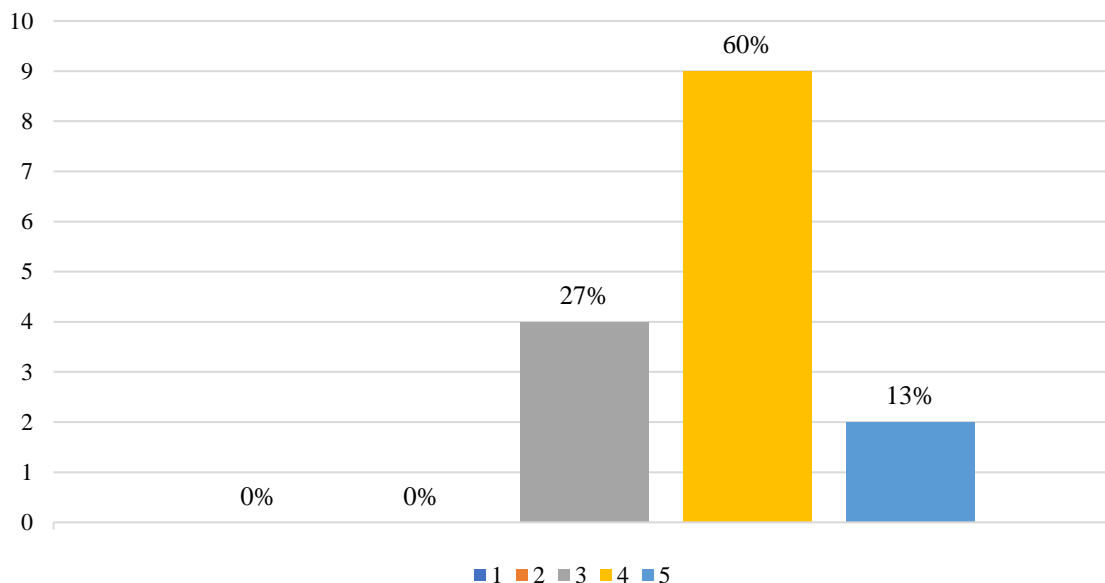
Slika 13. Zajedničko istraživanje odgojno - obrazovne prakse

13. Oblici stručnog usavršavanja, seminari i predavanja na kojima imam prilike prisustvovati odgajatelju daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreću u svojoj praksi.



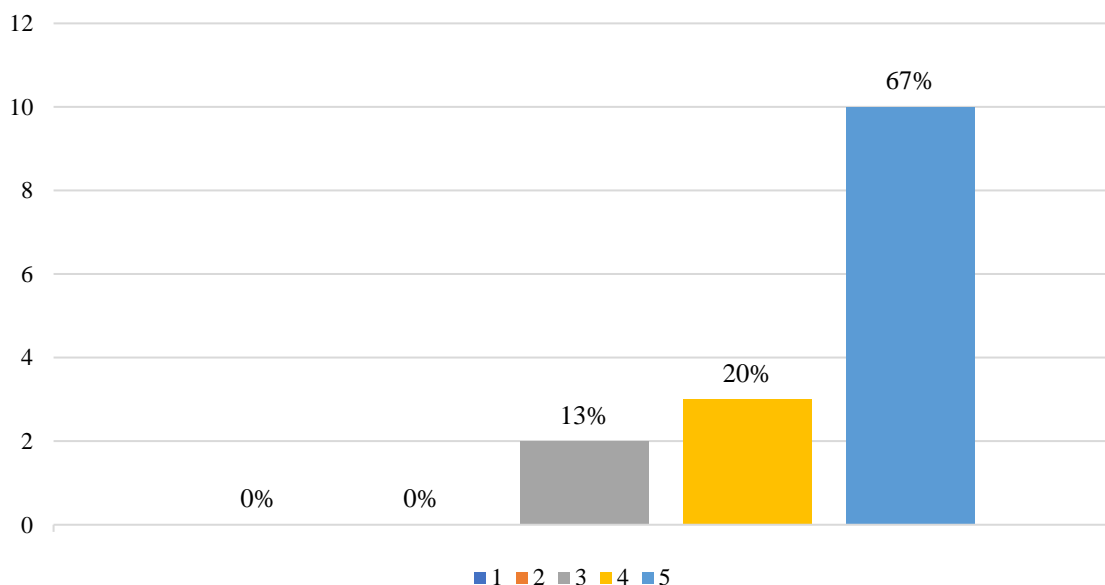
Slika 14. Korisnost stručnog usavršavanja, seminari i predavanja

14. U mom kolektivu odgajatelji kontinuirano zajednički istražuju, planiraju i raspravljaju o vlastitoj praksi i praksi svojih kolega.



Slika 15. Zajedničko istraživanje, planiranje i raspravljanje među odgajateljima

15. U mom kolektivu odgajatelji često sudjeluju na različitim oblicima usavršavanja kao što su seminari, radionice, predavanja i sl.



Slika 16. Sudjelovanje na su seminarima, radionicama i predavanjima

Sljedećih pet pitanja je obuhvaćalo različite tvrdnje te su ispitanici Likertovom skalom morali odrediti ponovno stupanj slaganja s određenom tvrdnjom. 93% odgajatelja slaže se da je *Zajedničko istraživanje odgojno - obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika temelj za razumijevanje, mijenjanje i unapređivanje vlastite prakse*. Na tvrdnju

Oblici stručnog usavršavanja, seminari i predavanja na kojima imam prilike prisustvovati odgajatelju daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreću u svojoj praksi 40% odgajatelja zauzelo je neutralan stav te se nije moglo odlučiti što o tome misle, dok se ostali odgajatelji slažu s određenom tvrdnjom te smatraju da stručna usavršavanja, seminari i predavanja koja polaze daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreću u svome radu. 73% odgajatelja u potpunosti smatra da u kolektivu odgajatelji kontinuirano zajednički istražuju, planiraju i raspravljaju o vlastitoj praksi i praksi svojih kolega, dok je 27% zauzeo neutralan stav. 87% odgajatelja označilo je da se slažu ili u potpunosti slažu s tvrdnjom da svi odgajatelji često sudjeluju na bilo kakvim oblicima stručnih usavršavanja, dok je 13% ostalo neutralno na ovo pitanje.

Posljednja tri pitanja od odgajatelja su zahtijevala njihov vlastiti odgovor i promišljanje o profesionalnom usavršavanju te o ulozi pedagoga. Odgajatelji smatraju da profesionalno usavršavanje obuhvaća čitanje stručne literature, dokumentiranje odgojno – obrazovnog procesa, polaganje različitih edukacija, stručnih skupova i rad na sebi te rad na vlastitom profesionalnom portfoliju. Na pitanje o tome što smatraju koju bi po njima pedagog trebao imati ulogu u dječjem vrtiću naglašavali su podršku odgajatelju u svakodnevnom radu i osmišljavanju aktivnosti, u komunikaciji s roditeljima, pružanju stručnih mišljenja i ideja, pohvala i konstruktivnih kritika. Osim toga, pedagoga vide kao osobu koja bi trebala poticati stručna usavršavanja odgajatelja, istraživanje rada i održavanje refleksivnih sastanaka. Na pitanje što smatraju kakvu ulogu ima pedagog u njihovom vrtiću odgovori su se prepolovili te uglavnom smatraju da je pedagog u njihovom vrtiću onaj koji daje ideje, stručna mišljenja, pohvale i kritike o radu te je zadužen za organizacijske procedure u sklopu raznovrsnih zbivanja, konzultiranje u vezi pedagoških mjera u sklopu odgojno - obrazovnog procesa, održavanje sastanaka vezanih uz refleksiju i sl. Nijedan odgovor nažalost nije uključivao ulogu pedagoga kao onog koji će poticati stručna usavršavanja, istraživanja njihova profesionalna razvoja te nuditi načine za poboljšanje i unapređivanje rada.

Nakon ispunjenih upitnika te njihove analize, na kratki intervju pristale su četiri odgajateljice. Sve odgajateljice bile su u dobi od 30 do 35 godina. Tri odgajateljice imaju završen diplomski studij dok jedna stručni studij. Intervju sa svakom odgajateljicom trajao je pola sata te mu je cilj bio dobiti detaljnije odgovore te dublje ući u samu problematiku. Intervju je obuhvaćao pitanja iz upitnika o radnoj okolini i vlastitom profesionalnom usavršavanju te ulozi pedagoga u tome. Iz razgovora s odgajateljicama dalo se zaključiti kako su zadovoljne suradnjom s ostalim odgajateljima te kako među njima vlada dobra

kommunikacija i vedra atmosfera. Sve su se složile kako uvijek mogu računati na pomoć i podršku pedagoginje te kako se prema odgajateljima odnosi kao prema ravnopravnim partnerima za što znaju da nije uvijek slučaj. Svi odgajatelji redovito sudjeluju na različitim oblicima stručnih usavršavanja za koje tri odgajateljice ne smatraju da uvijek daju konkretne odgovore na ono s čime se moraju nositi u svojoj praksi jer takvi oblici ne doprinose znatno poticanju promjena jer se učiteljima nudi teorija, umjesto iskustava i mudrosti proisteklih iz njihove prakse.

Jedna odgajateljica izjavila je kako smatra da bi pedagog trebao malo više poticati različita istraživanja i pružiti odgajateljima konkretnija rješenja u praksi: *U ovom kolektivu situacija je takva da imamo sreće što imamo pedagoginju koja je stvarno jedan naš prijatelj, ali možda nedovoljno i kritički prijatelj. Ja sam vrlo samokritična osoba te često mogu uočiti svoje pogreške koje mi možda ona ne kaže, odnosno ne zna kako bi ili da me ne bi povrijedila. I to je u redu, ali smatram da bi pedagog definitivno trebao biti i onaj koji će davati konstruktivne kritike, nove načine i prijedloge za poboljšanje rada odgajatelja, zato je i tu, a ovako imam više osjećaj da se nema što mijenjati, pa zašto se i truditi ako je stručni suradnik s tvojim radom zadovoljan. Kod nas je pozitivno to što su odgajatelji veoma motivirani sami po sebi, stoga rade na sebi, ali što je s onima koji nisu. Najčešće je to tako u vrtićima da se njih najčešće i ne „dura“ jer i tako se možda ne može utjecati na njih. No, vjerujem da im treba možda ipak malo „vjetra u leđa“, a i onima koji stvarno rade na sebi, kako ne bi gubili motivaciju.* Jedna odgajateljica je rekla kako na kraju godine imaju ankete u kojima odgajatelji osim rada vrtića, ocjenjuju i rad stručnih suradnika. Odgajatelji su znali davati povratne informacije kako je pedagoginja rijetko u skupini te kako bi voljeli da je češće.

5.8. Rasprava

Iz izloženih rezultata istraživanja proizlazi kako ispitanici odgajatelji smatraju kako je u njihovom kolektivu većina odgajatelja spremna na vlastiti profesionalni razvoj te redovito polaze stručna usavršavanja. Svjesni su te prepoznaju važnost kontinuiranog rada na sebi. U kolektivu vlada prijateljska, vedra, suradnička atmosfera na čemu pedagoginja najviše radi. Odgajateljima pruža osjećaj sigurnosti, podršku i pomoć u njihovom radu, potiče stalne refleksije i rasprave što dovodi do zdrave komunikacije među odgajateljima i aktivnog slušanja. Iz istraživanja proizlazi kako pedagoginja shvaća svoju ulogu u profesionalnom razvoju odgajatelja, ali prema odgovorima odgajatelja, ne provodi je u cijelosti kada se radi o tom području. Daje se zaključiti kako pedagoginja s odgajateljima razgovara iz pozicije

savjetnika te im pruža nove informacije ili ideje i objašnjava zašto je došlo do raskoraka između planiranih ciljeva i ostvarenih rezultata, iako sve više smatra kako su odgajatelji sposobni i sami to uvidjeti te je njena uloga u njihovom radu prvotno uloga suradnika. Ona s odgajateljima zajedno analizira situaciju te im pomaže pri unapređivanju kvalitete rada ako za to pokažu interes. S onim odgajateljima koji su spremni na poboljšanje kvalitete rada, ona s njima dolazi do novih spoznaja, informacija, ideja. Pruža im podršku te zajedničku analizu mogućih rješenja, donošenja odluka i refleksije. Takav odnos omogućuje odgajatelju i pedagogu učenje, razvoj i obostrano poštovanje jer se u takvom odnosu obje strane slušaju, parafraziraju, stvaraju nova rješenja, itd.

Međutim, prema odgovorima odgajatelja može se zaključiti kako odgajateljima ipak nedostaje i uloga pedagoga koji djeluje iz pozicije voditelja kako bi im pomogao da započnu akciju koja će im pomoći pri razvoju vještina planiranja, reflektiranja, rješavanja problema i donošenja odluka. Profesionalni razvoj je prvotno individualni proces napredovanja, no to je i istovremeno proces mijenjanja cjelokupne kulture ustanove u kojemu bi svi trebali sudjelovati te tako činiti zajednicu koja uči. Ispitani odgajatelji nisu sigurni daju li stručna usavršavanja, koja imaju prilike polaziti, zbilja konkretne odgovore njihovoj praksi jer im takvo znanje nije dovoljno za rješavanje svakodnevnih profesionalnih problema čije uspješno rješavanje uvelike ovisi o specifičnom karakteru situacije u kojoj se javljaju. U takvim situacijama za koje nema jasnih odgovora važnija su rješenja koja pronalaze sami praktičari polazeći od svog pedagoškog umijeća. Unatoč svojem umijeću, praktičari teško mogu procijeniti vode li takva kreativna rješenja željenom smjeru i intenzitetu, stoga se mogu „vrtjeti u krug“. Upravo zato, u njihovom profesionalnom razvoju i preuzimanju ulogi istraživača, potrebna je i uloga pedagoga kao lidera. U vrtiću se nikada nisu provodila akcijska istraživanja koja odgajateljima pružaju mogućnost praćenja i objavljivanja rezultata svog djelovanja unapređujući pri tome svoju odgojnu praksu te bogateći pedagošku teoriju novim stvaralačkim rješenjima. No, upravo sudjelovanje u akcijskim istraživanjima, spremnost za kontinuirano profesionalno učenje i napredovanje, sposobnost samorefleksije te refleksije tuđe prakse vrlo su značajne komponente razvoja profesionalne kompetencije odgajatelja.

Nakon provedenih intervjua s odgajateljicama i analize njihovih odgovora iz upitnika ponovno je proveden kratki razgovor s pedagoginjom o odgovorima odgajatelja. Pedagoginja smatra kako je njen odnos s odgajateljima vrlo dobar što se vidi i po samim odgovorima odgajatelja, kao i o cjelokupnoj atmosferi u vrtiću. Na pitanje što misli o tome da bi odgajatelji voljeli da češće boravi u skupinama i da dobivaju više konstruktivnih kritika i

poticaja za poboljšanje svoga rada odgovorila je kako se neke stvari vide i sa strane bez samog ulaska u skupinu te kako smatra da je to za odgajatelje bolje jer nemaju osjećaj konstantnog kontroliranja pošto ne želi kod odgajatelja stvoriti osjećaj straha koji ne donosi plodove. Ako netko reagira loše na dijete, pedagoginja ga odmah upozori kako takav način možda nije primjeren, ali u pravilu pozove odgajatelja nakon smjene te u miru porazgovaraju o situaciji pri čemu se trudi razumjeti osobu te razlog njenog viđenja te situacije i reagiranja te uvijek razgovori završe pozitivno jer odgajatelji shvaćaju neprimjerenost njihova reagiranja u određenoj situaciji. Ono što je naglasila je kako svatko ima priliku napredovati u svome radu, a one koji to ne žele ne može prisiliti. Nikada nisu provodili akcijska istraživanja, ali će se svakako potruditi potaknuti odgajatelje da se usavršavaju i tako.

6. ZAKLJUČAK

U suvremenim obrazovnim sustavima na inicijalno obrazovanje gleda se kao na temeljno polazište za budući trajni profesionalni razvoj i cjelovit pristup učenju tijekom života. To je jedini način kako postići unapređenje odgojno-obrazovnog procesa s obzirom na konstantne i ubrzane društvene promjene. Promjene se u organizaciji ne prihvaćaju uvijek lako jer ugrožavaju postojeće navike te unose nesigurnost. One nužno uključuju učenje, razvoj novih razumijevanja i umijeće rada na novi način. Međutim, mnogim je odgajateljima teško napustiti tradicionalne metode i navike te se okrenuti nečemu novom. Kvaliteta obrazovne prakse obično ostaje nepromijenjena jer ne postoji stvarna želja za promjenom i unapređenjem. No, činjenica je da kvalitetna odgojno – obrazovna praksa ne postoji bez kompetentnih odgajatelja. Oni su pravi provoditelji promjena jer će se kvaliteta prakse promijeniti tek tada kada odgajatelji postanu svjesni da su oni ti koji ju moraju mijenjati te ju razumjeti.

Pedagog kao član stručnog tima ima vrlo bitnu ulogu u profesionalnom razvoju odgajatelja jer će njihova unutarnja motivacija za napredovanjem samo rasti ako osjećaju da ih podržava pedagog. Njegov je zadatak pratiti, istraživati, analizirati rad odgajatelja te predlagati nove načine i sadržaje za unapređivanje i poboljšanje njihova rada te im na tome putu mora biti podrška kako bi postali svjesni kako jedino djelujući mogu razviti svoje profesionalno znanje i kompetencije, a djelovanje će postati učenje tek kada postane povezano s refleksijom, samorefleksijom, istraživanjima i raspravama s kolegama. Sudjelovanje u raspravama može pomoći praktičarima razumjeti probleme, djecu, svoju ulogu u odgojno – obrazovnom procesu, imati priliku za slobodnu razmjenu mišljenja i stavova pomoću dijaloga kako bi se došlo do novih spoznaja do kojih pojedinci ne bi mogli doći samostalno.

Osim toga, svoje mjesto u unapređivanju svoga rada ima i dokumentiranje procesa učenja koje uključuje promatranje, promišljanje, bilježenje, prikupljanje različitih informacija i materijala, iznošenje vlastitih ideja i komunikacije s dugima kako bi se objasnila neka pedagoška pojava iz odgojno - obrazovne prakse. Dokumentacija omogućava dodatno interpretiranje i objašnjenje nekih postupaka i ona je istovremeno sredstvo refleksije pa ima vrlo važno mjesto tijekom zajedničkog diskursa s drugima. Dnevnicima koje praktičar vodi tijekom svoga rada u velikoj su mjeri usmjereni na proces „učenja o učenju“ te razvijaju sposobnosti samopromatranja, odnosno osvješćivanja vlastite prakse te izdvajanje bitnih od

nebitnih elemenata. Nadalje, odgajatelj tako može bolje upoznati sebe temu biti omogućena bolja organizacija i razumijevanje iskustva i znanja.

U Republici Hrvatskoj najčešći modeli profesionalnih usavršavanja uključuju seminare i radionice, stručno – razvojne centre, profesionalne zajednice učenja i dr. Neki su oblici profesionalnih usavršavanja korisniji od drugih, tj. ako imaju izravni utjecaj na mijenjanje prakse, odnosno rezultiraju podizanjem njene kvalitete. Profesionalni razvoj odgajatelja ne može biti definiran samoinicirajućim povremenim intervencijama, nego sustavnim i kontinuiranim aktivnostima koje su istovremeno usmjerene na osobno, ali i kolektivno mikroistraživanje i čine značajan dio individualnog i specifičnog profesionalnog i akademskog razvoja. Često samo sudjelovanje na profesionalnim usavršavanjima ne garantira unapređenje odgojno – obrazovne prakse. Ako se zahtijeva od praktičara da sudjeluju na njima bez obzira na njihovu stvarnu potrebu za unapređenjem, ako programe vode osobe s manje stručnosti ili ako se nakon takvih programa odgajateljima ne pruži prikladna podrška i pomoć za ostvariti ono što su naučili, takvo će profesionalno usavršavanje rezultirati s ne prevelikom promjenom u odgojno – obrazovnom procesu (Cole, 2013). Profesionalno usavršavanje imat će najveći utjecaj na odgojno – obrazovnu praksu ako je blisko povezano s inicijativom praktičara za unapređenjem, ako će praktičari dobiti mogućnost za isprobavanjem novostečenih znanja i teorija te ako će imati prilike za istraživanje i rasprave o svome radu i radu kolega (Grant, et al., 2009).

Nadalje, pedagog se na tome putu susreće s brojnim izazovima kao što su nekvalitetni odnosi u ustanovi, odustajanje od promjene pri prvoj prepreci, stari načini razmišljanja, strah od novih metoda i teorija i dr. Postavljaju se pitanja kako učiniti da pedagog ima svoje mjesto i ulogu u vrtiću koji bi trebalo odgovarati njegovoj funkciji, pedagoškog lidera, znanstvenog praktičara, akcijskog istraživača itd., a ne administratora? Uloga koju pedagog ima u organizaciji procesa odgoja i obrazovanja putem akcijskih istraživanja presudna je u stvaranju okruženja za kvalitetno življenje djece i odraslih. Nema recepta kakvo će biti to okruženje, nego se ono posebno izgrađuje akcijskim istraživanjem u svakom vrtiću ponaosob. Međutim, valja znati da nije svako istraživanje akcijsko, (kako se često shvaća). Akcijsko istraživanje ima za cilj emancipaciju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, oslobađanje od prevelike dominacije ili ovisnosti o ravnatelju i stjecanje kompetencije za samostalno i/ili u zajednici s drugim članovima ili sudionicima, odlučivanje o onome što se ili što će se poduzimati u praksi te istodobno valja htjeti i moći preuzeti odgovornost za postignute rezultate u praksi.

Nažalost još uvijek važnost refleksije, samorefleksije i akcijskih istraživanja postoji samo u teoriji te se nedovoljno razumije unutar populacije praktičara koji su nužni za novi pristup radu i za kontinuirani profesionalni rast. Dolazimo do pitanja je li to sve samo utopija. Za odgovor na to pitanje treba se prisjetiti riječi Malaguzzija koji je isticao da, ako se nije sanjala takva utopija, nikad se ne bi ostvarila! Malaguzzi je naglašavao kako je u odgojno-obrazovnom procesu samo jedna trećina poznata, dok je ostalo nepoznato te zahtjeva uvijek novo istraživanje i otkrivanje.

LITERATURA

- Bognar, B. (2006 a). *Akcijska istraživanja u školi*. Filozofski fakultet. Osijek
- Cole, P. (2013). *Aligning professional learning, performance management and effective teaching*. Seminar Series 207. Melbourne: Centre for Strategic Education.
- Fleming, J., Kleinhenz, E. (2007). *Towards a Moving School*. Camberwell: Australian
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. Teachers College Press Council for Educational Research
- Grant, M., C. et al. (2009). *Secondary Lenses on Learning*. Corwin. A SAGE Company. London
- Jurić, V. (2004). *Metodika rada školskog pedagoga*. Zagreb: Školska knjiga.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Persona. Velika Gorica (Zagreb).
- Mušanović, M., Staničić, S., Jurić, V. i Vrgoč, H. (2002.). *Razvojna pedagoška djelatnost. U Konceptija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj* (str. 218-225). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH i Prosvjetno proljeće.
- Puževski, V., Strugar, V. (2009). *Škola danas za budućnost*. Nakladnička kuća „Tonimir“, Varaždinske toplice, Hrvatski pedagoško – književni zbor Ogranak Bjelovar i Ogranak Križevci
- Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Mali profesor. Zagreb
- Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić – zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Spektar media d.o.o. Zagreb
- Slunjski i suradnici (2016). *Izvan okvira 2 -Promjena, od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Element. Zagreb
- Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Visoka učiteljska škola. Petrinja
- Šagud, M. (2011). *Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja*.

Maleš, D. *Noveparadigme ranogodgoja*, (str.267-291), Zagreb: FilozofskifakultetSveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju

Winter, R., Munn – Giddings, C. (2001). *A handbook for action research in health and social care*. Routledge: London

Članci iz časopisa

Bognar (2006 b). *Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja*. Izvorni znanstveni članak. Filozofski fakultet u Osijeku

Bognar (2009). *Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja*. U: *Odgojne znanosti*, Vol. 11 No. 2 (18)

Miljak, A. (2001). *Akcijsko istraživanje i tvorba gradbene teorije*. U: *Teorijsko – metodološka utemeljenost pedagogijskih istraživanja*, Rijeka: Filozofski fakultet, str.100 - 105.

Slunjski, E., Šagud, M., Brajša Žganec, A. (2006). *Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči*. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45 – 58 (2006). Institut društvenih znanosti „Ivo Pilar” u Zagrebu

Slunjski, E. (2008). *Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika*. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 22 – 35. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu

Slunjski, E., Burić, H. (2014). *Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja*.

Slunjski, E. (2016). *Change in the Kindergarten Educational Practice and Curriculum as a Process of Continuous Evolution – Croatian Experiences*. *Journal of Education and Human Development*, American Research Institute for Policy Development, vol. 5, no. 1, pp.134 - 141

Staničić, S. (1999.). *Upravljanje, rukovođenje i interni razvoj u hrvatskom školstvu*. *Napredak* 140 (1), 45-59.

Šagud (2011). *Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj*. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 259 – 269 (2011). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vuković (2011). *Izazovi školskom pedagogu*. Napredak 152 (3-4), 551-568.

Yan, C. (2015). *We can't change much unless the exams change: Teachers' dilemmas in the curriculum reform in China*. Improving Schools, vol. 18 (1) 5-19, SAGE Publications.