

Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči

Edita Slunjski
Visoka učiteljska škola u Čakovcu
Mirjana Šagud
Visoka učiteljska škola u Petrinji
Andreja Brajša-Žganec
Institut društvenih znanosti „Ivo Pilar” u Zagrebu

Sažetak

U radu se razmatra problem kompetencija učitelja/odgojitelja i mogući pristupi u njihovu postizanju unutar organizacije koja uči. Pedagoška kompetencija praktičara kompleksan je mozaik različitih područja znanja i vještina koja su nužno uključena u praktično područje svakog profesionalca. Stoga autorice naglašavaju važnost holističkog pristupa u njihovu razvoju i usavršavanju te smatraju da samo cjelovit model raznovrsnih kompetencija učitelja/odgojitelja može voditi mijenjanju tradicionalne odgojno-obrazovne ustanove. U tom smislu put mijenjanja odgojno-obrazovne prakse, kao i razvoja ustanove u organizaciju koja uči, pretpostavlja poticanje unutarnjih pomaka u vrijednostima ljudi, njihovim stajalištima i načinima razmišljanja, a s tim u vezi i s promjenama njihova ponašanja i načina rada. Učenje karakteristično za organizaciju koja uči podrazumijeva mnogo više od stjecanja novih informacija, tj. znanja. Učenje u organizaciji koja uči odnosi se na osvještavanje vlastitih i tuđih točaka gledišta, stajališta i mišljenja te učenje putem zajedničke rasprave s drugima. Prezentirani rezultati empirijskog istraživanja govore kako postoje statistički značajne razlike u kompetencijama odgojitelja koji sudjeluju u akcijskom istraživanju za razliku od onih koji ne sudjeluju u njima. To se posebno odnosi na onu razinu njihove kompetencije koja je vezana za sposobnost propitivanja i procjenjivanja vlastitih stajališta, tj. za njihovu refleksivnost.

Ključne riječi: profesionalna kompetencija učitelja/odgojitelja, organizacija koja uči, akcijsko istraživanje, refleksivni praktičar, timsko učenje

1. Uvod

U literaturi susrećemo vrlo različita određenja pojma kompetencija učitelja/odgojitelja, kao i mnogobrojne modele njihova ostvarivanja.

Kako bismo pobliže odredili specifične kompetencije učitelja/odgojitelja u odgojno-obrazov-

noj ustanovi, navest ćemo nekoliko tumačenja samog pojma kompetencije. Anić u *Velikom rječniku hrvatskoga jezika* (2003) definira kompetenciju kao „priznatu stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže” (isto, 596), dok Mijatović (2000) u *Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova* pod kompeten-

cijom razumijeva „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” (isto, 158).

Pedagoška kompetentnost je „profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobraženosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem. Pedagoška kompetentnost je suprotnost pedagoškom voluntarizmu, improvizacijama i neprofesionalizmu, a upotrebljava se i kao sinonim za pedagoški profesionalizam” (isto, 158).

Postoji nekoliko načina određivanja ili definiranja profesionalne kompetencije učitelja/odgojitelja, tvrdi autorica Bredekamp (1994). Često se pri tome koristimo procjenama akademske zajednice koja u sklopu svoje profesionalne pripreme definira očekivane ishode učenja i potrebne vještine, ili se pak orijentiramo na procjenu praktičara o znanjima, vještinama i sposobnostima potrebnim za uspješno obavljanje profesionalne zadaće. No recipročna povezanost teorije i prakse implicira potrebu istodobnog respektiranja prosudbi eksperata i praktičara kao podloge za izgradnju novih kompetencija praktičara i podizanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse.

Neki autori (Olson, 1994; Bolton, 2001; Schon, 1990; Coldron i Smith, 1999) smatraju da je kompetencija budućeg učitelja/odgojitelja određena njegovim poznavanjem znanosti, ali i načinom na koji obavlja svoju profesionalnu zadaću. To znači da se od njega očekuje da bude dobro obrazovan pojedinac solidnoga općeg obrazovanja i kvalitetne profesionalne pripreme (Spodek i Saracho, 1990). Glede znanja, većina se autora (Goffin i Day, 1994; Kramer, 1994; Olson 1994) slaže da osnovu znanja budućeg odgojitelja trebaju činiti teorije djetetova razvoja i učenja (poznavanje psihologije) i predškolskog kurikulumu, organizacija okruženja, sposobnosti pravilne procjene djetetovih potreba i umijeća dobre komunikacije. Način na koji on uči ili poučava druge odražava njegovu socijalnu pozadinu, biografiju, nade, aspiracije ili frustracije te moguću potporu, ili pak nedostatak potpore kolega (Smyth, 1995). Učinkoviti praktičar trebao bi znati identi-

ficirati djetetove individualne potrebe, poznavati putove i načine učenja, organizaciju procesa učenja, procjenu djetetova uspjeha, alternativne strategije učenja i njihove učinke na razvoj i odgoj djeteta (Ross, Bondy, Kyle, 1999).

Olson (1994) razlikuje nekoliko područja koja određuju profesionalnu kvalitetu učitelja/odgojitelja. To su znanja o djetetovu razvoju i teorijama učenja, o razvojnom pristupu kurikulumu, i o tome kako kreirati zdravu, sigurnu i poticajnu sredinu te razvijena sposobnost promatranja djece i kvalitetna komunikacija. Posebice ističe važnost prepoznavanja djetetova interesa koji znači početak aktivnosti, a to se može ostvariti promatranjem djetetova ponašanja (ne samo gledanja) i dokumentiranja njegovih akcija. Jer, dobro razumijevanje djeteta podloga je svih kvalitetnih intervencija učitelja/odgojitelja. Prema istom autoru, svaki učitelj/odgojitelj svoje bi profesionalne kompetencije trebao razvijati istraživanjem, provjeravanjem, procjenjivanjem i stalnim dograđivanjem vlastite prakse.

Osim različitosti u određenju i značaju profesionalnih kompetencija učitelja/odgojitelja, u literaturi se nude i različiti modeli njihova ostvarivanja. Primjerice, Chivers (1996) drži da razvoju profesionalnih kompetencija odgojitelja/učitelja valja pristupiti holistički. Naime, pedagoška kompetencija odgojitelja/učitelja čini kompleksan mozaik različitih područja znanja i vještina koja su nužno uključena u praktično područje svakog profesionalca. Spomenuti autor ističe da pri procjeni potrebne kompetencije unutar različitih pristupa moramo stvoriti cjelovite, dinamičke i koherentne elemente koji će tvoriti holistički model. U tom smislu navodi da se promišljanje o tom problemu kretalo od modela u kojemu se prioritet usmjerava na razvijanje pojedinačnih (nerijetko izoliranih) vještina potrebnih za uspješno obavljanje specifičnih profesionalnih zadaća. Sljedeći je model, pak, polazio od stajališta da osobne (personalne) karakteristike odgojitelja/učitelja dominantno određuju njegovo profesionalno ponašanje te da one velikim dijelom oblikuju njegovu odgojno-obrazovnu praksu. Nijedan od navedenih modela sam nije jamstvo kompetentnosti jer u profesionalnoj praksi teško doživljava sintezu.

Sljedeći pristup prema Chiversu (1996) jest model obrazovanja *refleksivnog praktičara*, koji je prije

njega razvio Schon (1990). Potreba razvoja novih, složenih kompetencija odgojitelja/učitelja proizlazi iz činjenice da tradicionalna škola, prepoznatljiva po statičnosti, fragmentiranom prenošenju informacija i redukcioniističkom tumačenju svijeta, zasigurno ne može odgovoriti na kompleksne zahtjeve suvremenog odgoja i obrazovanja. Redukcionistički mentalni sklop, čiji razvoj potiče tradicionalna odgojno-obrazovna ustanova, ne može koristiti u snalaženju s kompleksnim i dinamičnim fenomenima prirodne i društvene realnosti čovjeka novog doba. Naime, atributi suvremenog doba nisu pravocrtnost, predvidivost i linearnost, nego raznovrsnost, neodređenost, nestabilnost, nepredvidivost, kompleksnost i multidimenzionalnost, ističu brojni autori (Capra, 1986; Fullan, 1993; Riley, 2003). Škola se treba kontinuirano razvijati i mijenjati, kako bi mogla pripremati nove generacije za nesigurnost postmodernog doba, smatraju Stoll i Fink (2000). To znači da bi se identitet suvremene odgojno-obrazovne ustanove ponajprije trebao graditi na pristupu koji „omogućuje razvoj onih ljudskih sposobnosti koje čovjeku mogu omogućiti prilagođavanje uvjetima radikalne i dugotrajne nesigurnosti, nepredvidivosti i promjenjivosti” (Barnett i Hallam, 1999, 142), što znači traženje strategija kontinuiranog i fleksibilnog usklađivanja s neočekivanim i neplaniranim situacijama. U tom smislu spremnost učitelja/odgojitelja na prihvaćanje rizika, snalaženje u nepredvidivim situacijama i mogućnost prilagođavanja promjenama, bitno određuju ukupnu razinu njegove profesionalne kompetentnosti. Tu razinu kompetentnosti moguće je razvijati u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja se razvija u smjeru organizacije koja uči jer je to „organizacija koja djeluje u trajnom stanju učenja, stvarajući promjene” (Senge, 2003, 330).

Razinu ukupne kompetentnosti učitelja/odgojitelja, svakako određuje i sposobnost sustavnog razmišljanja, čiju važnost posebno naglašavaju Senge i sur. (2002). Sustavno razmišljati za spomenutog autora znači razvijati osjetljivost za suptilnu i dinamičku međusobnu povezanost koja živim sustavima daje njihov jedinstveni karakter. Naime, sustavno razmišljanje nudi jezik koji započinje preustrojem načina razmišljanja ljudi, a sve promjene potrebne za stvaranje organizacije koja uči „odnose

se na promjene razmišljanja – od sagledavanja dijelova prema sagledavanju cjeline, od viđenja ljudi kao bespomoćnih objekata koji samo reagiraju prema tome da ih se vidi kao aktivne sudionike u oblikovanju svoje stvarnosti, od reagiranja na sadašnjost prema stvaranju budućnosti” (isto, 75).

Kako je kompetentnost učitelja/odgojitelja razvojna, a ne statična kategorija, mogli bismo reći kako nju uvelike određuje i spremnost na cjeloživotno istraživanje i učenje. Shvaćanje učenja kao cjeloživotnog procesa ujedno je i jedna od najvažnijih ideja organizacije koja uči. Stav o nužnosti cjeloživotnog učenja dijele mnogi autori, među kojima i Young (1999, 6), koji tvrdi: „Svaki pojedinac treba postati cjeloživotni učenik, a svaka organizacija, privatna i državna, treba postati organizacija koja uči”, objašnjavajući to kontinuiranom potrebom čovjeka za učenjem, koja nije odraz njegove nekompetentnosti, već obratno, dokaz njegove osviještenosti. Primjerice, Senge (2003, 146) smatra da je osobno usavršavanje doživotna disciplina, i da su „ljudi s visokom razinom osobnog usavršavanja akutno svjesni svog neznanja i svojih nekompetencija”. Stoga je u odgojno-obrazovnoj ustanovi potrebno stvarati ozračje u kojemu će svatko osjećati potrebu za kontinuiranim učenjem. Jer, u postmodernom je društvu svaki pojedinac odgovoran za promjene, a u tome učitelji/odgojitelji imaju vodeću ulogu jer pripremaju ostale članove društva da sudjeluju u tim promjenama (Fullan, 1993).

Pripremati odgojitelja/učitelja za prihvaćanje promjena kao sastavnog dijela njihove pedagoške prakse, znači „odbaciti ideju znanja kao već izgrađene istine, nepromjenjive, linearne i statične te ga gledati kao složeni sustav dinamičkih odnosa koji je u izgradnji” (Barth, 2004, 85). Drugim riječima, organizacija koja uči poučavanje preusmjerava na kontinuirano učenje, na samostalno konstruiranje i sukonstruiranje znanja, pri čemu se posebno cijeni sposobnost refleksije i samorefleksije svoje prakse, što učitelja – posrednika znanja pretvara u aktivnog stvaratelja znanja. U tom se procesu mijenja način razmišljanja praktičara i stvaraju nove strategije u odgojno-obrazovnoj praksi. Jer, kako naglašavaju Senge i dr. (2002), u razvoju organizacije nije dovoljno promijeniti strategije, strukture i sustave, nego *treba mijenjati i načine razmišljanja koji su ih*

proizveli. Naime, „svaka je organizacija u svojoj biti proizvod razmišljanja i interakcija njenih članova” (Ross i sur., 2002, 36). U tom smislu put mijenjanja odgojno-obrazovne prakse, kao i razvoja ustanove u organizaciju koja uči, podrazumijeva mijenjanje unutrašnjih stavova i vrijednosti ljudi, njihovih načina razmišljanja, a povezano s tim, i njihova ponašanja i načina rada.

Slično stajalište zastupa i Senge i sur. (2002), koji ističu da je bit organizacije koja uči tzv. duboki krug učenja, a on se ne odnosi samo na razvoj novih sposobnosti nego i na fundamentalni pomak u svijesti, i to na individualni i kolektivni. Duboki krug učenja podrazumijeva razvoj novih vještina i sposobnosti ljudi koje im omogućuju da realnost vide na drukčiji način te da počnu oblikovati nova shvaćanja i pretpostavke, što omogućuje daljnji razvoj vještina i sposobnost. Jer, ljudi mogu mijenjati smo ono što mogu razumjeti. Duboki krug učenja, prema spomenutom autoru, tako postaje ključem održavanja trajne promjene.

Zbog svega toga učenje karakteristično za organizaciju koja uči podrazumijeva mnogo više od stjecanja novih informacija, znanja, vještina i sl. Učenje u organizaciji koja uči odnosi se na osvještavanje vlastitih i tuđih stajališta, stavova i mišljenja te učenje putem istraživanja, rasprava i komunikacije ili, kako kaže Senge (2003), osvještavanjem mentalnih modela. Mentalni modeli, tj. jednostavne generalizacije svakog čovjeka koje određuju način na koji se on ponaša, nastavlja Senge, neće se mijenjati ako ostanu neosvijesteni i neistraženi, a uloga grupnih rasprava upravo je u tome što se u njoj mentalni modeli svakog člana, „predaju na razmatranje” ostalim članovima (isto, 189). Praksa otvorenih rasprava, tj. dijaloga, pomaže svakom članu da uvidi raskorak „između njegove proklamirane teorije (onoga što govori) i njegove teorije u primjeni (teorije koja je u pozadini njegova djelovanja)” (isto, 199), što može pomoći smanjivanju tog jaza. Takvo prepoznavanje ili „kristalizacija” teorije u praksi ne događa se uvijek, jer učitelj/odgojitelj nerijetko deklarativno prihvaća određenu teoriju, a sasvim drugu primjenjuje u svojoj praksi, a da toga uopće nije svjestan. Na moguće kontradikcije između onoga što želimo činiti i onoga što stvarno činimo, između intencije i akcije, upozoravaju mnogi autori

(Schon, 1990; Russel i Bullock, 2001; Ross, Bondy, Kyle, 1999), a podvojenost između ta dva stanja traje sve dok ne osvijestimo ili kritički procijenimo što zapravo radimo i s kojim motivima. „Mnogi učitelji/odgojitelji nisu svjesni rascjepa između svoje progresivne retorike i prakse” (Elliot, 1998, 25). Za osvještavanje tog rascjepa potrebno je postići kontekst grupnih rasprava, tj. slobodnu razmjenu mišljenja putem dijaloga, što im omogućuje da dođu do spoznaja do kojih pojedinci ne bi mogli doći. U tom kontekstu u literaturi se često spominje sintagma *refleksivni prijatelj* ili *prijatelj-kritičar* (Elliott, 1991; Cohen i sur., 1996; Kemmis, 1999; Stoll i Fink, 2000). Ona se odnosi na percepciju kolega kao osoba s kojima se može otvoreno razgovarati, kojima se može sve reći i čija se mišljenja ili kritike mogu prihvatiti kao pomoć vlastitom (profesionalnom) razvoju, umjesto da ih se smatra prijetnjom. „Refleksivni je prijatelj netko u koga ste sigurni, kome možete sve reći i nadati se da će vam moći pružiti podršku ili uputiti kritiku koja će vam omogućiti da se poboljšate” (Stoll i Fink, 2000, 133). Senge (2003, 200) takvu osobu naziva „nemilosrdno suosjećajnim partnerom”, a njegova je uloga u osvještavanju i razvijanju sposobnosti razmišljanja svakog pojedinca izuzetno važna. Takav partner pomaže pojedincu shvatiti određeni problem i iz druge, šire perspektive od vlastite, s obzirom da „oko ne vidi samo sebe”. Zato razvoj praktičara prema refleksivnoj praksi smatramo izuzetno važnim smjerom njegova profesionalnog usavršavanja, a *refleksivnost temeljnom kompetencijom učitelja/odgojitelja*.

Posebice je važno učitelja/odgojitelja osposobiti za timsko učenje koje Senge (2003, 229) određuje kao „proces poznavanja i razvijanja kapaciteta tima da bi se došlo do rezultata koje njegovi članovi doista žele”.

Osnovnim disciplinama timskog učenja Isaacs (2002) i Senge (2003) smatraju svladavanje vještina dijaloga i diskusije unutar ustanove. „Disciplina timskog učenja počinje *dijalogom* (...) Dijalog je slobodna razmjena mišljenja u skupini, što omogućava skupini da dođe do spoznaja do kojih pojedinac u skupini ne bi mogao doći sam” (Senge, 2003, 23). Različito od diskusije, „u kojoj se tema od zajedničkog interesa može analizirati i raščlaniti s mnogih stajališta pa čak i djelomično prihvatiti

tuđe stajalište, ali u osnovi je nastojanje pojedinca da prevlada upravo njegovo stajalište (...), dijalog je slobodan tijek misli među ljudima, u smislu struje koja teče između dvije obale” (isto, 233). Isti autor naglašava da dijalog omogućuje ljudima da postanu promatrači vlastitog razmišljanja, a „svrha je dijaloga otkrivanje nedosljednosti naših misli” (Senge, 2003, 234).

Drugim riječima, učeći zajedno u odgojno-obrazovnoj ustanovi – organizaciji koja uči, praktičari imaju priliku zajednički graditi, tj. sukonstruirati dublje razumijevanje svoje prakse i sukonstruirati višu razinu znanja. Vještina zajedničkog učenja (Senge, 2003) ključni je instrument stvaranja organizacije koja uči. Praksa zajedničkog istraživanja odgojno-obrazovne prakse, individualne i grupne refleksije, kao i zajedničkog učenja i istraživanja putem rasprave i diskursa, zapravo vodi razvoju učitelja/odgojitelja kao refleksivnog praktičara. To je novi konceptualni i metodološki pristup praksi koji se najčešće temelji na *akcijskom istraživanju* kao pristupu proučavanju i unapređivanju procesa učenja i poučavanja, a koji se pojavljuje kao opozicija tehničkom i racionalnom (tradicionalnom) modelu stručnog usavršavanja praktičara i unapređivanja odgojno-obrazovne prakse. Izravno mijenjanje svakodnevnih odgojno-obrazovnih praksi na osnovi kontinuirane samorefleksije i zajedničke refleksije vodi odgojitelje/učitelje novim uvidima i boljem razumijevanju, što pak rezultira kvalitativnim pomacima njihove prakse. Jer „akcijsko istraživanje je istovremeno i akcija i istraživanje, proces mijenjanja prakse i konstrukcija znanja” (Pešić, 1998, 23). Zato je ono autentičan način uvida u praksu koji praktičarima omogućuje bolje razumijevanje, integraciju i prepoznavanje znanja, razvoj određenih vještina simultanim učenjem u realnom kontekstu (u vlastitoj odgojno-obrazovnoj ustanovi). Akcijsko je istraživanje sustavni proces uključivanja učinkovitih i inovativnih rješenja u odgojnu praksu, pri čemu se istraživanje, učenje, poučavanje i provjera promatraju kao komplementarni elementi. U njemu se konstantno kreiraju nova znanja koja transformiraju učitelja/odgojitelja, pa on, u suradnji s kolegama, ostvaruje konceptualne promjene. U tom smislu u akcijskom istraživanju praktičar kontinuirano razvija više razine svojih profesionalnih kompetencija.

1.1. Problem i cilj istraživanja

U sklopu proučavanja kompetencija odgojitelja predškolske djece i načina na koji ih je moguće razvijati provedeno je šire empirijsko istraživanje s temom *Dimenzije kompetencija odgojitelja u vrtiću*. Cilj istraživanja bio je, između ostaloga, ustanoviti postoje li razlike u kompetencijama odgojitelja potrebnima za kvalitetan odgojno-obrazovni rad s djecom, i to između onih odgojitelja koji su bili uključeni u akcijsko istraživanje i onih koji nisu bili uključeni u nj.

1.2. Polazne pretpostavke

Cilj istraživanja utemeljili smo na pretpostavci kako se akcijskim istraživanjem kao izravnim suradničkim, refleksivnim istraživanjem i mijenjanjem odgojno-obrazovne prakse može efikasnije podizati ukupna razina kompetencija odgojitelja, posebice njihova samokritičnost i refleksivnost, nego što se to može postići tradicionalnim, poučavateljskim pristupom njihovu stručnom usavršavanju.

2. Metodologijski pristup

2.1. Uzorak

Istraživanjem su obuhvaćena ukupno 164 odgojitelja iz različitih vrtića sjeverozapadne Hrvatske. Osim samih odgojitelja, u istraživanju su sudjelovali i stručni suradnici istih vrtića. Od 164 odgojitelja koji su sudjelovali u ovom istraživanju 89 njih bilo je uključeno u akcijsko istraživanje, dok za 64 odgojitelja imamo podatak da nisu bili uključeni u akcijsko istraživanje (za ostalih 11 nismo dobili podatak jesu li sudjelovali u akcijskom istraživanju ili ne). Prikupljeni su podaci o procjeni 119 odgojitelja od stručnih djelatnika (za njih 108 imamo podatak jesu li sudjelovali u akcijskom istraživanju ili ne). Zbog svega navedenoga, a i stoga što svi sudionici ovog istraživanja nisu u potpunosti ispunili sve primijenjene skale (broj odgojiteljskih procjena prema pojedinoj dimenziji, ovisno o podatku sudjelovanja u akcijskom istraživanju ili ne, kreće se od 147 do 150), broj ispitanika razlikuje se od analize do analize te je uz svaku analizu zasebno naveden.

2.2. Instrumenti

Za potrebe ovog istraživanja ispitanici su procjenjivali kvalitetu vlastitoga odgojno-obrazovnog rada mjerenu *Skalom procjene kompetencija odgojitelja*, tj. skalom procjene kvalitete prostorno-materijalnog okruženja, fleksibilnosti organizacije vremena, kvalitete komunikacije i suradnje s djecom i suradnicima te razine njihove osposobljenosti za zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa (s kolegama) i, napokon, skalom procjene sposobnosti propitivanja i osvještavanja vlastitih vrijednosti i stavova, tj. razine vlastite reflektivnosti.

Kako bismo dobili procjene i samoprocjene četiri navedenih dimenzija odgojno-obrazovnog rada s predškolskom djecom u vrtiću, skale procjene ispunjavali su sami odgojitelji i stručni suradnici za svakoga pojedinog odgojitelja. Skale procjene i samoprocjene sastojale su se od 20 tvrdnji. Skala o kvaliteti njihova prostorno-materijalnog okruženja sadržavala je tvrdnje tipa: „Odgojitelj je osmislio prostorno-materijalno okruženje sobe tako da promovira autonomnost aktivnosti djece”, skala fleksibilnosti organizacije vremena tvrdnje poput ove: „Ne postoji ritualizacija aktivnosti, odgojitelj je u svom odgojno-obrazovnom radu s djecom otvoren za snalaženje u nepredvidivim situacijama.” Skala o kvaliteti komunikacije i suradnji s djecom i suradnicima sadržavala je tvrdnje tipa: „Koristi se različitim strategijama boljeg razumijevanja djece, djecu kontinuirano sluša i promatra, a njihove aktivnosti dokumentira”, a skala osposobljenosti za propitivanje i osvještavanje vrijednosti i stavova sadržavala je npr. ovakve tvrdnje: „Odgojitelj zajednički s drugim odgojiteljima i stručnim timom promišlja vlastiti odgojno-obrazovni rad s djecom.” Skale samoprocjene sadržavale su iste tvrdnje, samo u prvom licu jednine. Pri tome su odgojitelji odnosno stručni djelatnici procjenjivali tvrdnje na skali od 1 do 5 (1 – nikad; 5 – uvijek). Kako bismo provjerili latentnu strukturu svake skale, provedene su faktorske analize glavnih komponenata, i to posebno za samoprocjene te za procjene odgojitelja od stručnih djelatnika. Svaka od četiri skale ima jednofaktorsku strukturu. Svaka se skala sastoji od pet čestica, pri čemu je samo skala procjene kvalitete komunikacija i suradnje naknadno skraćena na četiri čestice zbog njezinih boljih metrijskih obilježja. Stoga smo sve prosječne rezultate prikazane u poglavlju o rezulta-

tima za svaku pojedinu skalu izražavali u jedinicama skale, dakle u rasponu od 1 do 5. Izračunati su koeficijenti unutarnje pouzdanosti (Cronbach alfa) za svaku pojedinu skalu. Pouzdanosti su zadovoljavajuće i kreću se u rasponu od 0,86 do 0,95 za procjene i od 0,54 do 0,76 za samoprocjene.

2.3. Postupak istraživanja

U radu se uspoređuju neke od kompetencija odgojitelja, i to posebno odgojitelja koji su sudjelovali u akcijskom istraživanju i onih koji nisu sudjelovali u njemu. Odabir dimenzija kompetencija odgojitelja koje će se ispitivati temeljio se na suvremenom pristupu odgoju i učenju djeteta u predškolskoj ustanovi, koji ulogu odgojitelja fokusira na stvaranje raznovrsnih, stimulativnih uvjeta u kojima će dijete imati priliku s vršnjacima i odraslima oko sebe aktivno učiti, tj. konstruirati i sukonstruirati svoje znanje i ukupan razvoj (Gandini, 1998; Malaguzzi, 1998; New, 1998; Miljak, 2005).

U tom smislu ispitivane su ove dimenzije kompetencija odgojitelja:

- uspješnost osmišljavanja kvalitetnoga prostorno-materijalnog okruženja
- uspostavljanje fleksibilne organizacije vremena u predškolskoj ustanovi
- kvaliteta komunikacije i suradničkih odnosa s djecom i suradnicima (razinu njegove osposobljenosti za zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa)
- sposobnost propitivanja i osvještavanja vlastitih vrijednosti i stavova (razinu njegove reflektivnosti).

Prilikom empirijskog istraživanja, s ciljem prikupljanja podataka, primijenjene su *Skale procjena kompetencija odgojitelja*, tj. skale samoprocjena odgojitelja, i skale procjene odgojitelja od stručnih suradnika, konstruirane posebno za tu svrhu.

Uspoređivale su se samoprocjene odgojitelja o navedenim dimenzijama njihovih kompetencija kako bi se ustanovilo ima li razlika u tim kompetencijama s obzirom na sudjelovanje odgojitelja u akcijskom istraživanju. Kako bismo izbjegli moguću subjektivnost samoprocjena odgojitelja, zanimala su nas i procjene odgojitelja od stručnih suradnika, i to za svaku pojedinu dimenziju posebno. Usporedba procjena odgojitelja (od stručnih suradnika) i samoprocjena odgojitelja, poslužila nam je za

ustanovljavanje razine samokritičnosti odgojitelja, koju smo također željeli istražiti.

Istraživanje je, kako smo istaknuli, provedeno u sklopu većeg istraživanja usmjerenoga na proučavanje kompetentnosti odgojitelja i mogućnosti njihova razvijanja u smislu poboljšanja odgojno-obrazovne prakse dječjih vrtića. Kvalitativnom metodologijom, tj. akcijskim istraživanjem (u trajanju 3-4 godine), nastojala se postupno podizati razina odgojno-obrazovne prakse i potaknuti kontinuirani razvoj kompetencija odgojitelja, a kvantitativnom metodologijom, tj. primjenom *Skale procjena kompetencija odgojitelja* željela se ispitati dosegnuta razina tih kompetencija.

3. Dobiveni rezultati i rasprava

U prvom dijelu izložit ćemo kvantitativne rezultate provedenog istraživanja te upozoriti na različite dobivene među pojedinim podskupinama. Nakon toga dobivene ćemo nalaze komentirati u širem kontekstu, tj. razmotriti mogućnosti razvoja različitih kompetencija odgojitelja te njihovu međusobnu povezanost i interaktivno međudjelovanje.

Uvidom u matricu interkorelacija (tabl. 1) svih ispitanih varijabla povezanosti pojedinih dimenzija odgojiteljske kompetentnosti što su ih procjenjivali stručni djelatnici mogu se uočiti visoke povezanosti pojedinih dimenzija. Budući da je riječ o kompe-

TABLICA 1. INTERKORELACIJE SVIH VARIJABLI – PEARSONOVI KOEFICIJENTI KORELACIJE (N = 164)

	Uspješnost osmišljavanja prostora (procjena suradnika)	Uspostavljanje fleksibilnog vremena (procjena suradnika)	Kvaliteta komunikacije i suradnje (procjena suradnika)	Sposobnost osvještavanja vlastitih stavova (procjena suradnika)	Uspješnost osmišljavanja prostora (samoprocjena odgojitelja)	Uspostavljanje fleksibilnog vremena (samoprocjena odgojitelja)	Kvaliteta komunikacije i suradnje (samoprocjena odgojitelja)
Uspostavljanje fleksibilnog vremena (procjena suradnika)	.58**						
Kvaliteta komunikacije i suradnje (procjena suradnika)	.73**	.84**					
Sposobnost osvještavanja vlastitih stavova (procjena suradnika)	.64**	.84**	.92**				
Uspješnost osmišljavanja prostora (samoprocjena odg.)	.46**	.24**	.31**	.24*			
Uspostavljanje fleksibilnog vremena (samoprocjena odg.)	.20*	.26**	.18	.13	.31**		
Kvaliteta komunikacije i suradnje (samoprocjena odg.)	.24*	.16	.16	.16	.55**	.46**	
Sposobnost osvještavanja vlastitih stavova (samoprocjena odg.)	.35**	.21*	.21*	.19*	.55**	.46**	.52**

p < 0,01** p < 0,05*

TABLICA 2. ARITMETIČKE SREDINE, STANDARDNE DEVIJACIJE I BROJ ISPITANIKA ZA UKUPNI UZORAK ISPITANIKA (4 dimenzije kompetentnosti – procjena stručnih suradnika i samoprocjena odgojitelja)

	Uspješnost osmišljavanja prostora		Uspostavljanje fleksibilnog vremena		Kvaliteta komunikacije i suradnje		Sposobnost osvještavanja vlastitih stavova	
	Samo-procjene	Procjene	Samo-procjene	Procjene	Samo-procjene	Procjene	Samo-procjene	Procjene
X	4.34	3.83	4.05	3.63	4.44	3.51	4.28	3.55
s	0.42	0.79	0.58	0.77	0.42	0.78	0.50	0.86
N	157	119	161	119	159	119	161	119

TABLICA 3. RAZLIKE IZMEĐU PROCJENA I SAMOPROCJENA – T-TESTOVI ZA ZAVISNE UZORKE

	T-test	Df (stupnjevi slobode)	Stupanj značajnosti
Kvaliteta prostorno-materijalnog okruženja	-7,37	112	p < 0,01
Fleksibilnost organizacije vremena	-7,53	115	p < 0,01
Kvaliteta komunikacije i suradnje s djecom i suradnicima	-12,46	114	p < 0,01
Sposobnost osvještavanja vlastitih stavova	-9,56	115	p < 0,01

TABLICA 4. ARITMETIČKE SREDINE, STANDARDNE DEVIJACIJE I BROJ ISPITANIKA ZA DVIJE PODSKUPINE (da – sudjelovanje u akcijskom istraživanju; ne – nesudjelovanje u akcijskom istraživanju)

	Akcijsko istraživanje	N (broj ispitanika)	X (aritmetička sredina)	s (standardna devijacija)
Uspješnost osmišljavanja prostora (procjena suradnika)	da	65	4,20	,71
	ne	43	3,22	,54
Uspostavljanje fleksibilnog vremena (procjena suradnika)	da	65	3,85	,64
	ne	43	3,27	,89
Kvaliteta komunikacije i suradnje (procjena suradnika)	da	65	3,81	,73
	ne	43	3,00	,68
Sposobnost osvještavanja vlastitih stavova (procjena suradnika)	da	65	3,87	,79
	ne	43	3,07	,83
Uspješnost osmišljavanja prostora (samoprocjena odgojitelja)	da	88	4,41	,42
	ne	57	4,27	,41
Uspostavljanje fleksibilnog vremena (samoprocjena odgojitelja)	da	87	4,06	,63
	ne	63	4,02	,53
Kvaliteta komunikacije i suradnje (samoprocjena odgojitelja)	da	85	4,45	,43
	ne	63	4,44	,41
Sposobnost osvještavanja stavova (samoprocjena odgojitelja)	da	89	4,37	,49
	ne	61	4,16	,48

tencijama odgojitelja visoke povezanosti, procjene pojedinih dimenzija su logične jer stručni suradnici pretežno zauzimaju opći stav prema pojedinom odgojitelju pa ga u svim dimenzijama procjenjuju kao kompetentnoga ili manje kompetentnoga. Nešto niže, ali značajne povezanosti dobivene su pri samoprocjeni. Procjene dimenzija kvalitete, komunikacije i suradnje te sposobnost osvještavanja vlastitih stavova nisu statistički značajno povezane sa samoprocjenama dimenzija kvalitete komunikacije i suradnje te s uspostavljanjem fleksibilnog vremena. Povezanosti procjena i samoprocjena dimenzije kvalitete komunikacije i suradnje nisu statistički značajne.

U tablici 2. prikazane su aritmetičke sredine i standardne devijacije za ukupni uzorak ispitanika. Prosječne procjene stručnih djelatnika svake od dimenzija kompetencija odgojitelja (organiziranja kvalitetnoga prostorno-materijalnog okruženja, uspostavljanja fleksibilne organizacije vremena, kvalitete komunikacije i suradnje s djecom i suradnicima i osposobljenosti za zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa te sposobnosti propitivanja i osvještavanja vlastitih vrijednosti i stavova, tj. razine refleksivnosti), izražene u jedinicama skale, nešto su niže od samoprocjena istih dimenzija. To potvrđuju i dobivene statistički značajne ra-

zlike između procjena i samoprocjena za sve četiri dimenzije prikazane u tablici 3 (kvaliteta prostorno-materijalnog okruženja $t = -7,37$, $p < 0,01$; fleksibilnost organizacije vremena $t = -7,53$, $p < 0,01$; kvaliteta komunikacije i suradnje s djecom $t = -12,46$; $p < 0,01$; sposobnost osvještavanja vlastitih stavova $t = -9,56$; $p < 0,01$).

Kako bismo odgovorili na pitanje postoje li razlike između četiri dimenzije kompetencija odgojitelja (organiziranja kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja, uspostavljanja fleksibilne organizacije vremena, kvalitete komunikacije i suradnje s djecom i suradnicima i osposobljenosti za zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa te sposobnosti propitivanja i osvještavanja vlastitih vrijednosti i stavova, tj. razine refleksivnosti odgojitelja) s obzirom na provođenje akcijskog istraživanja u predškolskim ustanovama, provedeni su zasebni T-testovi za utvrđivanje statistički značajnih razlika u pojedinim podskupinama. Pri tome su posebno rađeni t-testovi za samoprocjene odgojitelja te za procjene odgojitelja koje su dali stručni djelatnici. Deskriptiva statistika za procjene i samoprocjene pojedinih dimenzija, i to s obzirom na uključenost ili neuključenost u akcijsko istraživanje prikazana je u tablici 4, a t-testovi i statističke značajnosti u tablici 5.

TABLICA 5. RAZLIKE U PROCJENAMA I SAMOPROCJENAMA UNUTAR DVIJE PODSKUPINE (da – sudjelovanje u akcijskom istraživanju; ne – nesudjelovanje u akcijskom istraživanju); – T-testovi za nezavisne uzorke

	T-test	Df (stupnjevi slobode)	Stupanj značajnosti
Uspješnost osmišljavanja prostora (procjena suradnika)	7,7	106	$p < .01$
Uspostavljanje fleksibilnog vremena (procjena stručnih suradnika)	3,88	106	$p < .01$
Kvaliteta komunikacije i suradnje (procjena stručnih suradnika)	5,86	106	$p < .01$
Sposobnost osvještavanja vlastitih stavova (procjena stručnih suradnika)	5,00	106	$p < .01$
Uspješnost osmišljavanja prostora (samoprocjena odgojitelja)	1,93	145	Ns
Uspostavljanje fleksibilnog vremena (samoprocjena odgojitelja)	0,43	148	Ns
Kvaliteta komunikacije i suradnje (samoprocjena odgojitelja)	0,35	146	Ns
Sposobnost osvještavanja vlastitih vrijednosti i stavova (samoprocjena odgojitelja)	2,57	148	$p = .01$

Utvrđena je statistički značajna razlika za sve četiri dimenzije procjena od stručnih suradnika između grupe odgojitelja koji sudjeluju u akcijском istraživanju te grupe odgojitelja koji u njemu ne sudjeluju. Pri tome za kategorije kvalitetnog prostorno-materijalnog okruženja ($t = 7,7$; $p < .01$), fleksibilne organizacije vremena ($t = 3,88$; $p < .01$), kvalitete komunikacije i suradnje s djecom i suradnicima i osposobljenosti za zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa ($t = 5,86$; $p < .01$) te sposobnost propitivanja i osvještavanja vlastitih vrijednosti i stavova ($t = 5$; $p < .01$), stručni djelatnici procjenjuju odgojitelje kompetentnijima ako su uključeni u akcijsko istraživanje.

Za samoprocjene odgojitelja utvrđena je statistički značajna razlika ($t = 2,57$; $p = .01$) samo za četvrtu dimenziju, tj. za sposobnost propitivanja i osvještavanja vlastitih vrijednosti i stavova, pri čemu su odgojiteljske samoprocjene te dimenzije više u skupini odgojitelja koji su uključeni u akcijsko istraživanje u vrtićkom okruženju nego u skupini koja nije sudjelovala u akcijskom istraživanju. Za ostale tri dimenzije pri samoprocjeni odgojitelja nisu utvrđene statistički značajne razlike, što znači da se grupa odgojitelja uključena u akcijsko istraživanje i grupa koja nije uključena u samoprocjenama kvalitete prostorno-materijalnog okruženja, fleksibilne organizacije vremena, kvalitete komunikacije i suradnje s djecom i suradnicima i osposobljenosti za zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa ne razlikuju.

4. Zaključak

Rezultati dobiveni empirijskim istraživanjem upućuju nas na nekoliko zaključaka. Utvrđene su statistički značajne razlike u procjenama kompetencija odgojitelja uključenih u akcijsko istraživanje i onih koji nisu uključeni u takav oblik stručnog usavršavanja. Pokazalo se kako su odgojitelji uključeni u akcijsko istraživanje kompetentniji u organiziranju poticajnoga prostorno-materijalnog okruženja vrtića, čime djecu potiču na raznovrsne istraživačke aktivnosti i druženje, a time im omogućuju učenje čineći i surađujući, tj. konstruiranjem i sukonstruiranjem znanja. Jednako tako, uspješnije uspostavljaju fleksibilnu organizaciju vremena u predškolskoj ustanovi, čime podržavaju individualnu različitost ritmova učenja djece. Uspješniji su i u komunikaciji i suradnji s djecom i suradnicima,

što je također izuzetno važno za promišljanje i naknadnu procjenu ukupne kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

Međutim, istraživanje je pokazalo kako postoji nesklad u samoprocjeni odgojitelja s obzirom na način na koji ih procjenjuju stručni suradnici. Dobiveni rezultati pokazuju da odgojitelji sebe procjenjuju pozitivnije nego što ih procjenjuju stručni suradnici. Možemo pretpostaviti da je nedostatak objektivnosti odgojitelja u procjeni kvalitete vlastitog odgojno-obrazovnog rada s djecom povezan s niskom razinom njihove samokritičnosti, što može biti povezano s uzrokom neuspjeha onih oblika stručnog usavršavanja koji se temelje samo na poučavanju, tj. informiranju odgojitelja o poželjnim oblicima rada s djecom, kojima se ne mijenjaju njihovi stavovi i temeljna uvjerenja. Upravo u tome vidimo i osnovnu prednost akcijskog istraživanja jer se ono velikim dijelom temelji upravo na propitivanju i zajedničkim raspravama odgojitelja o vlastitim vrijednostima i stavovima, kao i o razvoju njihove samokritičnosti i refleksivnih umijeća.

S obzirom na to da mu je prioritetni cilj osposobljavanje odgojitelja za bolje razumijevanje i na tim osnovama za postupno mijenjanje vlastite odgojno-obrazovne prakse, akcijsko istraživanje sadržava i transformacijski, a ne samo informacijski potencijal. No paralelno s povećanjem kvalitete različitih dimenzija odgojno-obrazovne prakse (kvalitetnije prostorno-materijalno okruženje, fleksibilnija organizacija vremena, kvalitetna komunikacija i suradnja odgojitelja i djece), što je rezultat razvoja novih kompetencija odgojitelja, raste i razina njegove samokritičnosti. Bolje razumijevanje pedagoške prakse i osvještavanje kvalitete vlastitih odgojno-obrazovnih intervencija u radu s djecom, istodobno povisuju i stupanj samokritičnosti odgojitelja, kao i razinu njegovih očekivanja od samoga sebe. Upravo zato što je istraživanje evidentno i pokazalo, rad odgojitelja uključenih u akcijsko istraživanje stručni suradnici procjenjuju bolje nego što odgojitelji sami procjenjuju svoj odgojno-obrazovni rad. Drugim riječima, na temelju dobivenih rezultata provedenog istraživanja možemo pretpostaviti da viša razina znanja odgojitelja uključenih u akcijsko istraživanje i dublji uvid u kvalitetu vlastitoga odgojnog rada s djecom istodobno rezultiraju kvalitetnim pomacima odgojne prakse i porastom samokritičnosti i refleksivnosti odgojitelja. Zato od-

gojitelji svoj rad (u dimenzijama prostora, vremena i komunikacije) nakon nekoliko godina sudjelovanja u akcijskom istraživanju procjenjuju slično kao što svoj rad procjenjuju odgojitelji koji u njemu ne sudjeluju. Nasuprot tome, stručni suradnici rad odgojitelja uključenih u akcijsko istraživanje procjenjuju znatno bolje nego rad odgojitelja koji nisu bili uključeni u nj.

Međutim, istraživanje je pokazalo kako su odgojiteljske samoprocjene vlastitih sposobnosti propitivanja i osvještavanja svojih vrijednosti i stavova, tj. refleksivnih umijeća u skupini odgojitelja koji su uključeni u akcijsko istraživanje, više od onih koji nisu uključeni u nj. Drugim riječima, odgojitelji uključeni u akcijsko istraživanje svjesni su porasta vlastite samokritičnosti, no upravo ih ona sprečava da sami sebe bolje procjenjuju u ostalim kompetencijama (organiziranju prostora, uspostavljanju fleksibilnog vremena i kvaliteti komunikacije i suradnje). Zato zaključujemo da je refleksivnost odgojitelja njihova temeljna kompetencija jer čini okosnicu postupnog razvoja svih ostalih kompetencija.

S tom se konstatacijom slažu i brojni suvremeni autori, npr. Bowman i Stott (1994), Barth (2004) i drugi. Oni ističu kako su refleksivne strategije

nužne za proces razumijevanja i reorganiziranja načina na koji odgojitelji razmišljaju o procesu odgoja i obrazovanja, tj. za razumijevanje svog ponašanja i ponašanja djece u tom procesu. Naime, da bi mogli izgraditi nove ideje i nove vrijednosti potrebne za nove prakse, odgojitelji prije svega trebaju restrukturirati svoje dosadašnje razumijevanje i sustave znanja. To znači da trebaju početi drukčije gledati na odgojno-obrazovnu stvarnost zasjenjenu vlastitim „osobnim slijepim točkama” (Bowman i Stott, 1994). Jer, ako ne uspiju restrukturirati svoje „slijepe točke”, nikakve moderne ideje ni nove informacije s kojima se susreću neće osnažiti njihovo razumijevanje, kao što ni oni neće mijenjati svoju praksu.

Sve navedeno upućuje na potrebu kontinuiranog razvoja odgojitelja u refleksivnog praktičara (od stručnog obrazovanja do permanentnoga stručnog usavršavanja), a od dječjeg vrtića zahtijeva pretvorbu od tradicionalno organizirane ustanove u organizaciju koja uči. Jer, kontinuirano zajedničko istraživanje i refleksivno, suradničko učenje svih sudionika moguće je postići isključivo u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja se razvija u smjeru organizacije koja uči.

Literatura

- Anić, V. (2003), Veliki rječnik hrvatskoga jezika. Zagreb: Novi Liber.
- Barnet, R., Hallam, S. (1999), Teaching for Super-complexity: A Pedagogy for Higher Education. In: Mortimore, P. (Ed.), (1999), Understanding Pedagogy and its Impact on Learning. London: Paul Chapman Publishing, 137 – 154.
- Barth, B. M. (2004), Razumjeti što djeca razumiju. Zagreb: Profil International.
- Bolton, G. (2001), Reflective Practice, Writing and Professional Development. London: Paul Chapman Publishing.
- Bowman, B. T., Stott F. M. (1994), Understanding Development in a Cultural Context – The Challenge for Teachers. In: Mallory, B. L., New, R. S., Diversity and Developmentally Practices. New York: Teachers College Columbia University, 119 – 134.
- Bredekamp, S. (1994), The Competence of Entry-Level Early Childhood Teachers. In: Goffin, S. G., Day, D. (Eds.), New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate. New York: Teachers College, 59 – 64.
- Capra, F. (1986), Vrijeme preokreta – znanost, društvo i nastupajuća kultura. Zagreb: Globus.
- Chivers, G. (1996), Towards a holistic model of professional competence. Journal of European Industrial Training, 20 (5), 20 – 31.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996), A Guide to Teaching Practice. London: Routledge.
- Coldron, J., Smith, R. (1999), Active location in teacher's construction of their professional identities. Journal of Curriculum Studies, 31 (6), 711 – 726.

- Elliott, J. (1991), http://fehps.une.edu.au/f/s/edu/tMaxwell/Spera_paper_Final.pdf
- Elliott, J. (1998), *The Curriculum Experiment, Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Forman, G. (Ed.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 161 – 178.
- Fullan, M. (1993), *Change Forces*. London: Falmer Press.
- Gandini, L. (1998), Educational and Caring Spaces. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing Corporation, 161 – 178.
- Goffin, S. G., Day, D. (1994), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College.
- Isaacs, W. (2002), *Dijalog*. U: Senge, P., *Peta disciplina u praksi strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga, 282 – 287.
- Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2003), *The Theory & Practice of Learning*. London: Kogan Page.
- Kemmis, S. (1999), *Action Research*. In: Keeves, J. P., Lakomski, G., *Issues in Educational Research*. New York: Pergamon, 150 – 160.
- Kramer, J. F. (1994), *Defining Competence as Readiness to Learn*. In: Goffin, S. G., Day, D. (Eds.), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College, 29 – 36.
- Malaguzzi, L. (1998), *History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, 49 – 97.
- Mijatović, A. (2000), *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
- Miljak, A. (2005), *Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja*. Zagreb: Pedagojska istraživanja 2 (1), 235 – 250.
- New, R. S. (1998), *Theory and Praxis in Reggio Emilia: They Know What They Are Doing, and Why*. In: Edwards, C. P., Gandini, L., Forman, G. (Eds.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing, 261 – 284.
- Olson, G. (1994), *Preparing Early Childhood Educators for Constructivist Teaching*. In: Goffin, S. G., Day, D. (Eds.), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College, 37 – 47.
- Pešić, M. (1998), *Pedagogija u akciji – metodološki priručnik*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Riley, L. (Ed.) (2003), *Learning in the Early Years – a Guide for Teachers of Children 3-7*. London: Paul Chapman Publishing.
- Ross, D. D., Bondy, E., Kyle, D. W. (1999), *Reflective Teaching for Student Empowerment, Elementary Curriculum and Methods*. New Jersey: Upper Sadlle River.
- Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (2002), *Temeljni pojmovi o učenju u organizacijama*. U: Senge i sur., *Peta disciplina u praksi – strategije i alati za izgradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga, 36 – 40.
- Russel, T., Bullock, S. (2001), *Discovering our Professional knowledge as teachers: critical dialogues about learning from experience*. In: Soler, J., Craft, A., Burgess, H. (Eds.), *Teacher development: Exploring our own practice*. London: Paul Chapman Publishing, 88 – 104.
- Schon, D. (1990), *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Josey-Bass.
- Senge, P. M., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. B., Smith, B. J. (2002), *Peta disciplina u praksi – strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Senge, P. M. (2003), *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Smyth, J. (1995), *Critical Discourses on the Teacher Development*. London: Cassell.
- Spodek, B. and Sarcho, N. (1990), *Preparing early childhood teachers*. In: Spodek, B. and Sarcho,

- N. (Eds.), *Early childhood teacher preparation*. New York: Teachers College, 23 – 44.
- Stoll, L., Fink, D. (ur.) (2000), *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
- VanAredell, M. (1994), *Preparing Early Childhood Teachers for Careers in Learning*. In: Goffin, S. G., Day, D. (Eds.), *New Perspectives in Early Childhood Teacher Education: Bringing Practitioners into the Debate*. New York: Teachers College, 86 – 94.
- Young, M. (1999), *Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future*. London: Institute of Education University of London.

Summary

Teacher's/educator's competences in a learning organization

Edita Slunjski
Teaching College Čakovec, Croatia
Mirjana Šagud
Teaching College Petrinja, Croatia
Andreja Brajša-Žganec
Institut of social sciences Ivo Pilar, Zagreb, Croatia

This paper studies the problem of teacher's/educator's competences and the possible approaches of accomplishing those competences in a learning organization. What we mean by the pedagogical competence of practitioners is a complex mosaic of various fields of knowledge and skills, which are essential for the practical application of theory for every professional. Hence, the authors emphasise the importance of the holistic approach in developing and perfecting the aforementioned competences, and claim that only a coherent model of diverse teacher/educator competences could lead to the changing of the traditional educational facility. Therefore, the way to change the educational practice, as well as the development of a facility into a learning organization, implies encouragement of every individual's inner values, their attitudes and worldviews, and also, following that, breakthroughs in their behaviour and way of working. It is because of all this that the kind of studying characteristic for a learning organization implies much more than just acquiring new information, i.e. knowledge. The kind of studying in a learning organization means becoming aware and tolerant of one's own and other people's standpoints, attitudes and opinions, as well as discussing those in groups. The presented results of the action research demonstrate that there are statistically significant differences in the competences of those educators who participate in an action research, when compared to the ones that do not participate, especially when it comes to that level of their competence connected to the ability to question and evaluate their own attitudes, i.e. their own reflexivity.

Key words: professional competence of teachers/educators, learning organization, action research, reflexive practitioner, team studying