

UDK: 37.018.3-051
Pregledni rad

KOMPETENCIJE ODGAJATELJA DJEČJIH DOMOVA

Irena Sovar

*Centar za pružanje usluga u zajednici Svitanje, Koprivnica
Republika Hrvatska
irena.sovar@gmail.com*

SAŽETAK

U radu se nastoji pojasniti pojam kompetencija i sagledati kompetencije iz različitih pristupa koji su dominirali na tom području tijekom njihova razvoja. Različiti pristupi doprinijeli su utemeljenju kompetencija kao multidimenzionalom konstruktu koji se sastoji od niza povezanih dimenzija, kognitivne, funkcionalne, osobne i vrijednosti. Takvo polazište nužno je u razmatranju kompetencija odgajatelja dječjih domova obzirom na kompleksnost područja i posla kojim se ti stručnjaci bave, iako njihova uloga i značaj nisu u znanstvenim krugovima dovoljno prepoznati. Rasprave o tome je li to tek zanimanje ili profesija traju, no još nisu dobile epilog. Odgajatelji u dječjim domovima mogu biti profesionalci različitoga formalnog obrazovanja poput edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti, socijalnoga rada, psihologije, pedagogije, logopedije, kako studij za ovo zanimanje ne postoji. Kompetencije odgajatelja sagledane su iz perspektive odgovornosti odgajatelja i umreženosti u rad, potom kroz generičke kompetencije, odnosno šira specifična područja rada odgajatelja te temeljne principe rada. Sagledavaju se i osobne kompetencije te je naznačena nužnost refleksije profesionalne prakse. Posljednje poglavlje sagledava kompetencije u kontekstu pandemije Covid-19. Uočavajući poteškoće povezane s kompetencijama odgajatelja nužno se nameće potreba osiguravanja kontinuiranoga stručnog usavršavanja i daljnjega razvoja baznih znanja odgajatelja kao stručnjaka koji rade s djecom i mladima u dječjim domovima.

Ključne riječi: dječji dom, kompetencije, odgajatelji, pandemija Covid-19.

UVOD

Kompetencije su predmet znanstvenoga promišljanja od sredine 20. stoljeća, a poticaj kompetencijskom pristupu dolazi iz poslovnoga svijeta i prohtjeva za sve većom efikasnosti radnika. Značaj kompetentnosti određuje White 1959. godine pri čemu ju drži pokretačem pojedinaca u nastojanju stjecanja znanja, razvijanja vještina i istraživačkoga učenja (Mulder i sur., 2009). Prijedlog da se umjesto inteligencije testira kompetentnost dao je McClelland 1973. godine.

Weinert (1999) je uočio mnoga značenja termina kompetencija te navodi da su to sposobnosti i vještine, naslijeđene osobine (predispozicije), naučena znanja i vještine, individualna potreba za učinkovitošću (motivacija), subjektivna samoprocjena, sveobuhvatne kognitivne, motivacijske i društvene pretpostavke za uspješno djelovanje (akcijska kompetencija). Uz termin kompetencija vežu se značenja stručnost, sposobnost, pozvanost, vještina, kvalificiranost (Šarić, Wittschen, 2003). Kompetencije se odnose na privatni, poslovni i društveni aspekt čovjekova života. Mogu obuhvaćati ono što pojedinci znaju i mogu ili bi trebali znati i moći raditi (Baranović, 2006).

Schneckenberg i Wildt (2006) drže da je kompetentan pojedinac onaj koji u određenom kontekstu reagira na način da riješi postavljeni izazov ili zadatak. Pojedinac koji je u stanju iskoristiti vlastite potencijale i povoljne poticaje iz okoline može tako postići dobre razvojne rezultate i smatra se kompetentnim (Katz, McClellan, 2005). Kako bi pojedinci mogli baratati novim znanjima nužno je stalno razvijanje vlastitih kompetencija, prilagođavanje promijenjenim okolnostima, kontinuirano usavršavanje i razumijevanje onoga što se uči tako da se može uspješno prilagoditi novom kontekstu. To se odnosi i na odgajatelje zaposlene u dječjim domovima koji obavljaju kompleksan posao s djecom i mladima bez odgovarajuće roditeljske skrbi.

KOMPETENCIJSKI PRISTUPI

Tri dominantna kompetencijska pristupa su bihevioristički, generički i kognitivni (Norris, 1991; Mulder i sur., 2006). Kognitivni model podrazumijeva intelektualne potencijale koji omogućuju pojedincima stjecanje znanja s jedne strane te uspješno rješavanje radnih zadataka (Weinert, 1999). Začetnik biheviorističkoga pristupa je McClelland čiji se pristup temelji na promatranju i usporedbi pojedinaca u izvršavanju zadataka i dužnosti posla (Norris, 1991). Bihevioristička orijentacija poseban naglasak stavlja na ponašanje koje se može promatrati, ali pri tome su zanemareni internalni procesi u čovjeku, a oni su važan

aspektat njegova funkcioniranja (Bezinović, 1988). U literaturi se ovaj model naziva još i osobna kompetencija (Cheetham, 1999). Međutim, osobna kompetencija može podrazumijevati i samopouzdanje, izdržljivost, orijentiranost na ishod kao i druge osobine pojedinca.

Generički ili opći model kompetencija temelji se na empirijskim pokazateljima i trebao bi omogućiti otkrivanje univerzalnih sposobnosti pojedinaca koje će doprinosti uspješnijem obavljanju radnih zadataka (Mulder i sur., 2006). U Tuning projektu kompetencije se dijele u dvije skupine, od kojih su opće ili generičke jedne od njih, dok potonju skupinu čine područne kompetencije. U projektu se ističe potreba razvoja općih kompetencija koje su ovdje definirane kao multifunkcionalne prenosive vještine. Pri tome se razlikuju tri vrste općih ili generičkih kompetencija: a) Instrumentalne kompetencije; b) Interpersonalne kompetencija; c) Sistemske kompetencije.

Cheetham (1999) osim što naglasak stavlja na osobne kompetencije, govori o još dva pristupa. Prvi od njih je funkcionalni pristup gdje je fokus na zadacima koje je potrebno izvršiti. Nedostatak ovoga pristupa ogleda se u neavljenju samim procesom, međutim, model predstavlja uporabljiv okvir za artikulaciju radnih uloga, zadataka te potreba. Drugi pristup je Schönov model reflektivne kompetencije. Ključna kompetencija koju profesionalci trebaju posjedovati je refleksija (Cheetham, 1999).

Dvije su vrste refleksije: 1. znanje koje se stvara tijekom akcije, odnosno tijekom aktivnosti koja se provodi, 2. znanje o akciji, odnosno ono koje nastane nakon provedene aktivnosti (Schön, 1983). Pristup refleksivnoga praktičara (prema Schön, 1983) temelji se na vjeri kako teorija nije jedini niti glavni način kako profesionalci rješavaju probleme, ne oslanjaju se isključivo na teoriju, već koriste formu tacitnoga znanja (prešutnoga znanja). To znanje povezano je sa specifičnim aktivnostima koje naziva „*knowing-in-action*“, znanje u akciji. Refleksija u akciji može poremetiti tijek aktivnosti koju profesionalac praktičar vodi, no isto tako smatra da je moguća dvostruka vizija (*double vizion*), kapacitet da se praktičar koncentrira na ono što radi i promatranje toga procesa. Za odgajatelja u dječjem domu Schönov koncept jedan je od ključnih načina stjecanja kompetencija.

Cheetham (1999) navodi i metakompetencije koje doprinose razvoju ostalih kompetencija. Obuhvaćaju analiziranje, kreativnost, samorazvoj, rješavanje problema, komunikaciju. Jednaku važnost imaju sve komponente: znanje, funkcije, osobna te etička kompetencija (Cheetham, 1999). Rad s korisnicima, s djecom u domu uz nužna usvojena kognitivna znanja i funkcionalnu kompetenciju odgajatelja pretpostavlja i visoku razvijenu etičku kompetenciju.

Kako bi se prilagodio, pojedinac mora razviti svoju kompetentnost. Stvarna kompetentnost ovisi o nizu okolnosti u kojima se razvija kao i o njegovim specifičnim sposobnostima i interesima. Razvojem kompetentnosti, pojedinac razvija i svoju autonomiju, nezavisnost i relativnu slobodu u odnosu na izvanjski svijet. Osjećaj kompetentnosti povezan je s osjećajem zadovoljstava samim sobom (Bezinović, 1988).

Iako se o kompetencijama odgajatelja raspravljalo (manje u Hrvatskoj) to je složen i donekle problematičan koncept.

PROFESIONALNA POZICIJA I OBRAZOVANJE ODGAJATELJA

U mnogim državama ne postoje specijalizirani studiji na kojima bi studenti mogli stjecati specifična znanja nužna za rad s korisnicima u dječjem domu. Heckman i Rodwell (1985) navode da je takav slučaj prisutan u Americi. U alternativnim oblicima rade odgajatelji koji su primarno po struci psiholozi, socijalni radnici ili sociolozi, ali i slabije kvalificirani zaposlenici koji nemaju fakultetsko obrazovanje, a rad u domu za njih je uglavnom privremen. U Engleskoj većina odgajatelja od 62% ima kvalifikacije na razini NVQ 3 što znači da zaposleni imaju određena znanja i vještine za samostalno obavljanje posla, no to je ispod razine koju imaju odgajatelji na kontinentalnom dijelu Europe, minimalan je broj onih koji posjeduju adekvatne kvalifikacije primjerice u odgoju, obrazovanju ili socijalnom radu (Berridge i sur., 2012). Nizozemski odgajatelji, njih 85% ima kvalifikacije na razini prvostupnika (Bastiaanssen i sur., 2014) što autori smatraju zadovoljavajućim, osobito jer su i pedagoški osposobljeni. Zahtjevi privatnih domova u Kanadi odnose na posjedovanje 2 godine obrazovanja nakon srednje škole u području socijalnoga rada, kriminologije, psihologije. Osim tih zahtjeva potrebni su certifikati iz područja prve pomoći, sigurnosti hrane, kriznih intervencija, suicidalnih intervencija (Jaswal, 2012).

Kao i u većini zemalja u svijetu, ni u Republici Hrvatskoj ne postoji jedinstveni studij za zanimanje odgajatelj u dječjem domu. Odgajatelji mogu biti osobe koje su završile fakultet iz područja društvenih znanosti – polja edukacijsko-rehabilitacijskih znanosti, socijalne djelatnosti, kineziologije, logopedije, pedagogije i psihologije (Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o minimalnim uvjetima za pružanje socijalnih usluga NN 28/2021, čl. 13).

U brojnim državama ne postoji predstavničko tijelo odgajatelja, a profesija je marginalizirana (Parry i sur., 2021). Postojanje stručnih udruženja jedna je od karakteristika profesije, a njezina uloga jest da štiti ugled, profesionalni razvoj i licenciranje (Chatham, 1999). Odgajatelji nisu zadovoljni svojim statusom te su

potplaćeni, mnogi od njih napuštaju zanimanje (Berridge i sur., 2012; Charles, Garfat, 2009). Nadalje, zanimanje je nedovoljno zastupljeno u istraživanjima i nedovoljno profesionalno potpomognuto, a odgajatelji su svjesni svoga slabog profesionalnog identiteta (Parry i sur., 2021) iako je njihova uloga u domu esencijalna. Knorth i suradnici (2010) smatraju da odgajatelji zaslužuju veći status te smatraju kako je potreban snažniji profesionalni identitet odgajatelja. U nedostatku adekvatnoga specijaliziranog formalnog obrazovanja, odgajatelji se u radu s korisnicima u domu doživljavaju kao vlastiti priručnik za rad (Parry i sur., 2021). Navedeno znači da odgajatelji trebaju biti reflektivni praktičari i u velikoj mjeri oslanjati se na vlastito iskustvo rada.

Proteklih godina vodile su se brojne rasprave o tome je li skrb o djeci i mladima profesija ili disciplina (Charles, Garfat, 2009). Pokret prema profesionalizaciji područja suočava se mnogobrojnim i kompleksnim problemima konceptualizacije i praktične organizacije uloga, programa i osoblja (Beker, 2002). Zagovornici profesije, ili barem profesije u razvoju, argumentiraju isto s jedinstvenosti posla koji se obavlja s korisnicima. Anglin (1999, prema Charles, Garfat, 2009) vjeruje da je skrb o djeci i mladima jedinstvena po tome što se prvenstveno usredotočuje na rast i razvoj djece; bavi se cjelokupnim funkcioniranjem djeteta; ima bazu društvenih kompetencija; temelji se na svakodnevnom radu s djecom, ali nije ograničen na njega; i uključuje razvoj peutičkog odnosa s djecom.

S druge strane, Gaughan i Gharabaghi (1999 prema Charles, Garfat, 2009) tvrde da, iako se sposobnost osoblja za brigu o djeci i mladima da radi u svakodnevnom životu djece razlikuje od drugih profesija kao što su psihologija ili socijalni rad, to samo po sebi nije dovoljno da briga o djeci i mladima postane profesija. Oni sugeriraju da brizi o djeci i mladima nedostaje disciplinarna epistemologija u kojoj to područje proizvodi jedinstveno znanje. Umjesto toga, tvrde, da je *znanje* za brigu o djeci i mladima posuđeno iz drugih disciplina. Također sugeriraju da postoji nedostatak razlike u ulogama s drugim profesionalnim disciplinama. Ovi argumenti upućuju na to da skrb o djeci i mladima nema kontrolu nad posebnom ili specifičnom bazom znanja i stoga zapravo nije profesija (Charles, Garfat, 2009).

Iako se načelno možemo složiti s tvrdnjom kako ovo zanimanje nije profesija upravo zbog činjenice nepostojanja specifične baze znanja. Ipak, epistemologija profesionalne prakse može biti i razumijevanje kako profesionalci rade ono što rade (Chetham, 1999). Radi se o jedinstvenom zanimanju koje ima dugu tradiciju i podrazumijeva brigu i skrb o djeci i mladima s izrazito kompleksnim potrebama i poteškoćama. Već i sama činjenica da briga koja uključuje 24/7 skrb, *kad god i uvijek*, uvelike razlikuju ovo zanimanje od psihologa ili socijalnoga radnika u dječjem domu. Odgajatelj svojim vještinama i pozicijom sagledava cjelovito

dijete u njegovom sveukupnom životnom okruženju. Za razliku od ostalih struka zastupljenih u domu koje ga nastoje sagledati iz svoje profesionalne pozicije i parcijalno vršiti tretman. Odgajatelj je integrator fragmentiranoga života korisnika koji je uvijek tu, kad god i na koji god način mu je potreban (Forster i sur., 1988). Stoga je zanimanje potrebno sagledavati zasebno, kao profesiju, a što proizlazi iz kompleksnosti samoga rada na praktičnoj razini.

ODGAJATELJ U DJEČJEM DOMU

Odgajateljski posao u dječjem domu je svakodnevni neposredni rad s korisnicima i predstavlja najvažniju i najutjecajniju disciplinu (Harder i sur., 2012.; Knorth i sur., 2010). Odgajatelji neposredno brinu i skrbe o korisnicima koji mogu biti djeca bez roditelja, poznati pod nazivom „*true orphans*” i oni koji imaju živućega jednog ili oba roditelja, no zbog različitih razloga roditelji nisu u mogućnosti ili nemaju želju brinuti o biološkoj djeci tzv. „*social orphans*” (Groark, McCall, 2011). Korisnici dječjih domova imaju kompleksne potrebe i zahtijevaju stručna znanja i skrb (Jaswal, 2012). Kao ranjiva skupina, ova djeca u doba pandemije još su izloženija negativnim utjecajima (Jones i sur., 2020). Odgajateljski posao je pod stalnim pritiskom i stresom, a zaposlenici imaju više zdravstvenih problema (Valle i sur., 2007) i u uvjetima koji ne podrazumijevaju dodatni stres kao što je pandemija.

Autori odgajateljima dodjeljuju naziv *roditelji*, Bastiaanssen i suradnici (2014) govore o profesionalnim roditeljima dok ih Shealy (1996) naziva terapeutski roditelji.

Odgajateljima koji rade u domovima zajedničko je da: rade u timu s drugim stručnjacima poput psihologa, socijalnih radnika, terapeuta i drugih; brinu za sigurnost određenoga broja korisnika u svakom trenutku, odgovorni su za korisnike u domu, nadgledaju ih, brinu o ispunjavanju njihovih dužnosti i disciplini korisnika, pružaju emocionalnu potporu, pružaju pomoć u obrazovanju, održavaju cjelokupnu strukturu programa; provode početne procjene i intervjuje s korisnicima; rješavaju nastale krize u domu (Bertolino, Thompson, 1999). Iz navedenoga je razvidno da odgajatelji imaju višestruke uloge.

Bertolino i Thompson (1999) napominju kako se tijekom povijesti perspektiva rada s korisnicima u alternativnim oblicima skrbi temeljila na deficitima, a osnovno pitanje je bilo *Što ne valja s korisnikom?* Takvo poimanje odgajatelje je dovelo u nepovoljni položaj, odnosno od korisnika su umjesto najboljeg, izvlačili najgore. Pomak s problema i deficita koji se dogodio u psihoterapiji doprinio je istom pomaku i u radu s djecom i mladima, odnosno zamijenjen je kompetencijskim

pristupom pri čemu se korisnici promatraju kao oni koji imaju snage (Bertolino, Thompson, 1999). Fokus na kompetencije korisnika stavlja Durrant (1993) vjerujući kako je potrebno pomaknuti fokus s problema na snage korisnika. Autor i za odgajatelje iznosi sličnu tezu vjerujući kako su ključna komponenta uspješnosti programa odgajatelji koje sebe doživljavaju kao vrijedne i podržane, odnosno kompetentni odgajatelji.

KOMPETENCIJE ODGAJATELJA U DOMU

Sagledavajući postojeću literaturu o kompetencijama odgajatelja koji rade s korisnicima u alternativnim oblicima skrbi nailazimo na nekoliko pristupa kojima se nastoje definirati njihove nužne kompetencije.

Pristup ocjenjivanju koji se temelji na kompetencijama sagledava njihovu kategorizaciju kroz dvije dimenzije. Prva se odnosi na područja, odnosno vrste znanja, vještina i stavova nužnih za uspješno obavljanje posla. Najčešće sadrži liste nužnih znanja i vještina potrebnih za obavljanje posla. Druga dimenzija počiva na razini kompetencija, odnosno stupnju, obično od visokoga do niskoga ili nikakvoga (Curry, Rybicki, 1995). U nastavku rada naglasak će biti na prvoj dimenziji, odnosno, kompetencijama koje se odnose na znanja, vještine i stavove nužne odgajateljima za rad u dječjem domu.

Heckman i Rodwell (1985) nastojale su razviti kurikulum treninga odgajatelja koji rade s korisnicima u alternativnim oblicima skrbi s mentalnim i emocionalnim problemima. Njihov koncept temelji se na kompetencijama i usvajanju stavova, vještina i znanja koja su organizirana u područja odgovornosti odgajatelja. Profesionalne kompetencije definiraju se u skladu sa zadacima koje neka profesija mora obavljati što doprinosi izgradnji profesionalnoga identiteta stručnjaka koji joj pripadaju (Buljevac i sur., 2020). I drugi autori kompetencije promatraju kroz umreženost u rad, primjerice Jurčić (2012) pedagoške kompetencije suvremenoga učitelja. Kompetencije odgajatelja kroz šest područja rada koje se smatraju najznačajnijima s korisnicima navodi Department for Education (2010) te navode komunikaciju, razvoj djece i mladih, čuvanje i promociju dobrobiti, tranziciju/promjene, timski rad – informiranje i dijeljenje informacija. Međutim, Jaswel (2012) napominje kako je važno ne pomiješati poslove kao kompetencije, iako njihovo razgraničenje nije uvijek sasvim jasno pozicionirano.

Rycus i Hughes (1994) u svojoj raspravi navode kako razvoj kompetencija neminovno počiva na kompromisu između potrebe da sveobuhvatno i detaljno razgraniči znanja i vještine potrebne za određeno područje, ali i potrebe da lista kompetencija bude svedena na praktično prihvatljivu mjeru (prema Curry,

Rybicki, 1995). Heckman i Rodwell (1985) u inicijalnom stupnju procjenjivanja kompetencija obuhvaćaju više od 100 kompetencija koje su kasnije reducirane na njih 43 ukupno. Kompetencije su organizirane u 6 cjelina za koje vjeruju da predstavljaju ključne odgovornosti profesije brige o djeci u skrbi:

1. Temeljne kompetencije koje se odnose na komunikaciju, procjenjivanje, planiranje i evaluaciju;
2. Odgovornost prema sebi koja je nužna radi daljnje profesionalnog rasta i razvoja odgajatelja, a podrazumijeva primjerice samosvjesnost, upravljanje stresom;
3. Odgovornost prema djetetu podrazumijeva neposredni individualni rad s korisnikom, obuhvaća kompetencije poput savjetovanja djeteta ili poučavanja životnih vještina;
4. Odgovornost prema grupi podrazumijeva aktivnosti grupnoga rada, vještine rješavanja problema, grupnoga učenja i sl.;
5. Odgovornost prema ustanovi (agenciji) podrazumijeva zadatke povezane s upravljanjem resursima, standardima i dijeljenjem informacija;
6. Odgovornost prema zajednici, a obuhvaćaju poznavanje zakona, odnose sa zajednicom kao i poznavanje sustava skrbi (Heckman, Rodwell, 1985).

Iako su spomenute kompetencije starijega datuma, njihova aktualnost je neupitna. Navedene temeljne kompetencije nedvojbeno su nužne odgajateljima. Komunikacija je preduvjet svakoga rada s korisnicima, a napose s djecom i mladima. Polazište odgoja su komunikacija i odnos. Komunikacija se može promatrati kao metakompetencija ili kao dio pedagoške kompetencije. Procjenjivanje, planiranje i evaluaciju potrebno je shvatiti kao pedagoške kompetencije obzirom da se radi o temeljnim područjima odgajateljeva rada. Jurčić (2012) slično promatra pedagoške kompetencije suvremenoga učitelja. Procjenjivanje i planiranje preteča su organizacije neposrednoga odgojnog rada s grupom korisnika i individualnoga rada što Heckman i Rodwell (1985) imenuju kao odgovornost prema djetetu, odnosno odgovornost prema grupi. Promatranje i evaluacija cijeloga procesa podrazumijeva refleksiju vlastite prakse i uvid u procese rada. Način na koji konkretan rad odgajatelja doprinositi postavljenim ciljevima sugerira odgajatelju u kojoj je mjeri praksu moguće unaprjeđivati. Autorice iznose i odgovornost prema zajednici i ustanovi što uz pridržavanje socijalnih normi i zakona podrazumijeva suradnju s drugima unutar i izvan ustanove.

Navedene kompetencije, bilo da se radi o temeljnim kompetencijama ili odgovornostima u pregledu prema Heckman i Rodwell (1985) u kontekstu odgojnoga rada odgajatelja u domu, možemo jednim imenom nazvati pedagoške

kompetencije koje čine znanja u području: procjene i planiranja, organizacije neposrednoga odgojnog rada s grupom i individualnoga rada, praćenje i evaluaciju tretmana te suradnju s drugima, a komunikacijsku kompetenciju možemo smatrati metakompetencijom.

Nešto drugačiji pristup kompetencijama nudi Jaswal (2012) koristeći generički model kompetencija koje su široko utemeljene i lako im je pristupiti, te kvalitativni pristup koji uključuje pregled literature, osobno iskustvo, povratne informacije zaposlenika i korisnika kao i preporuke raznih dionika. Autor je identificirao 5 specifičnih širih područja kompetencija zaposlenih u alternativnim oblicima skrbi, a ona uključuju: znanje, timski rad, izgradnju odnosa, upravljanje konfliktima i vodstvo. Ukratko će biti sagledano svako od područja prema autoru.

Znanje podrazumijeva razumijevanje kompleksnih ponašajnih i razvojnih uvjeta koji su prisutni kod korisnika, primjerice: poremećaj fetalnoga alkoholnog spektra (FASD), bipolarni poremećaj, PTSP i trauma, poremećaj privrženosti, poremećaj pažnje i hiperaktivnosti (ADHD), upravljanje bijesom. Važnost ovih znanja nameće činjenica prisutnosti navedenih poremećaja kod korisnika. Odgajatelji nužno rade s korisnicima koji su tijekom života bili višestruko traumatizirani iz čega proizlaze brojne poteškoće kasnijega funkcioniranja korisnika u domu. Trauma je tek jedan segment iz čega proizlaze poteškoće. A njezino razumijevanje može doprinijeti boljem reagiranju na učinke traume.

Timski rad podrazumijeva uspostavu i održavanje smislenih odnosa s kolegama, promicanje i održavanje profesionalnoga ponašanja, pregovaranje i rješavanje sukoba kad se pojave, uvažavanje individualnih razlika i međusobnu podršku između zaposlenika. Nužna je izgradnja *timskoga duha* i kohezije među članovima tima kao i aktivna zajednička participacija u organizaciji aktivnosti. Kohezija među članovima tima doprinosi konzistentnosti ciljeva i cjelokupne filozofije rada organizacije/doma što su nužni preduvjeti uspješnoga rada i dobrobiti korisnika. Svakodnevna suradnja podrazumijeva dijeljenje relevantnih informacija i ideja. Važan aspekt timskoga rada je prepoznavanje vrijednosti drugih, uočavanje kvalitete i davanje na važnosti drugima unutar tima, kao i predstavljanje čitavoga tima unutar i izvan doma. Posljednji važan aspekt timskoga rada podrazumijeva davanje povratnih informacija timu od strane voditelja kao i traženje mišljenja tima o odlukama koje je potrebno donijeti.

Izgradnja odnosa uključuje napore da se izgrade odnosi s djecom i mladima/korisnicima, a pri tome su odgajateljima nužne osobne karakteristike koje doprinose odnosima poput iskrenosti, pouzdanosti, tolerancije, fleksibilnosti, suosjećanja. Odnosi u skrbi o djeci i mladima podrazumijevanju brižnost, svrhovitost, usmjerenost cilju i terapijski učinak na korisnike. Odnos koji se

ostvaruje između korisnika i odgajatelja važan je faktor ishoda u skrbi. Odnos je definiran kao emocionalna ili kognitivna povezanost u skladu sa zadacima i ciljevima tretmana (Harder i sur., 2012).

Uspostava i održavanje odnosa za odgajatelje znači i postavljanje granica, ali i izgradnju odnosa s dionicima u zajednici.

Upravljanje konfliktima za odgajatelje u domu važno je radi održavanja sigurnosti korisnika. Doprinos tome daje uspostava jasnih, dosljednih i predvidljivih očekivanja od djece i mladih, odnosno uspostavljena jasna struktura programa i pravila. Prevencija nastanka problema počiva na planiranju, rješavanju sukoba, osnaživanju korisnika, svijesti o okruženju i samokontroli. Potencijalni problemi ili oni u početnim fazama trebaju biti prepoznati, a odgajatelj treba uvijek imati na umu njihovu multiperspektivnost. Rješavanje već nastalih konflikata, od odgajatelja zahtijeva sposobnosti poput aktivnoga slušanja i promicanja međusobnoga razumijevanja. Razne tehnike razgovora s korisnicima nužne su za kasnije sagledavanje nastalih situacija, svojevrsnu evaluaciju događaja. Konflikt je potrebno promatrati kao mogućnost pozitivnih promjena i rasta.

Vodstvo podrazumijeva pozicioniranje u ulogu vođe. Vodstvo podrazumijeva da su misija, ciljevi i procedure podupirane od strane kolega, uvjeti i struktura s jasnim smjernicama, timska efikasnost i komunikacija s razmjenom informacija, efikasno korištenje resursa tima, pravednost i pravičnost, poštovanje zakona i normi, odgovornost i radna etika, preuzimanje odgovornosti u rješavanju timskih sukoba, entuzijizam i predanost.

Autor je stava da razvoj nekih od navedenih kompetencija doprinosi kvaliteti rada odgajatelja, boljoj izvedbi zadataka i moralu, ali i smanjuje odlaske odgajatelja iz struke (Jaswal, 2012).

Ovdje je kao veoma značajno i potrebno istaknuti kompetencije koje se odnose na upravljanje konfliktima. Imajući u vidu prisutne konflikte i nasilje koje je sastavni dio domske kulture odgajatelji trebaju ovu kompetenciju razvijati i posjedovati. Autor također sugerira kao važan aspekt odnose, odnosno pri tome navodi nužne osobne kompetencije odgajatelja: iskrenost, pouzdanost, toleranciju, fleksibilnost, suosjećanje. Drugi autori od osobnih kompetencija navode empatiju te usklađenost s djecom (Parry i sur., 2021). Postizanje dobrih veza s korisnikom uvjetuje odgajateljeva empatija, fleksibilnost, iskrenost, poštovanje prema djeci, pouzdanost i prijateljsko raspoloženje (Harder i sur., 2012). Odgajatelj u grupnom radu treba biti predvidljiv, konzistentan i nenasilan (Shealy, 1996). Solis MMC

Children`s Services¹ navode motiviranost, predanost, lojalnost, odlučnost, samosvjesnost, osjećajnost, entuzijazam, kreativnost, kao i već spomenute empatiju i fleksibilnost. Sagledavajući popis samo osobnih karakteristika koje je poželjno imati, možemo utvrditi kako se radi o zanimanju koje uspješno mogu raditi samo izuzetni pojedinci s nizom kvaliteta na osobnoj razini.

Pristup kompetencijama razvijen u CARE (*Children and Residential Experiences*) multikomponentnom programu (Holden i sur., 2010) oslanja se na *teoriju promjene (Theory of change)*. Tijekom treninga odgajatelja program je fokusiran na 6 ključnih principa rada (Holden i sur., 2010):

1. Razvojna orijentiranost koja podrazumijeva normalan razvoj djece, pri čemu je odgajateljeva dužnost pomoći djeci savladati deficite putem učenja novih vještina i stvaranja okruženja gdje se korisnici osjećaju uspješno te time razvijaju i stječu kompetencije važne za život. Odgajatelj u ovom području i sam treba posjedovati niz životnih vještina koje će u interakciji i zajedničkom radu s djecom dijeliti s njima.
2. Uključenost obitelji – bez obzira na neprilike i deficite koje obitelj ima, nužna je. Uključenost roditelja u plan tretmana i planiranje povratka djeteta u obitelj dva su faktora *uspješnog domskog odgoja*.
3. Odnosi su ključni za stvaranje značajnih odnosa, izgradnju povjerenja, privrženosti, rješavanje problema, odnosno stjecanje socijalne kompetencije. Dobrim odnosom odgajatelj je u mogućnosti vršiti pozitivniji utjecaj na dijete (Hubble i sur., 1999 prema Holden i sur., 2010).
4. Kompetencijska usmjerenost – orijentiranost na ishod podrazumijeva poticanje i pomoć u stjecanju kompetencija kako bi se korisnici nosili sa svakodnevnim izazovima ili onima koji ih tek čekaju.
5. Informacije o traumi – činjenica povijesti traume, nasilja, zlostavljanja i zanemarivanja uzrokuje deficite zdravom rastu i razvoju djece.
6. Ekološka orijentacija – neprestana interakcija djece s okolinom može pomoći djeci prevladati poteškoće potaknuti zdrav rast i razvoj ukoliko su prisutne povoljne okolnosti, a zadaća je odgajatelja stvoriti takvo okruženje.

Značaj ovoga modela ogleda se u naglasku na: 1. uključenosti obitelji, pri čemu je za odgajatelje nužno imati kompetencije suradnje s obitelji. Međutim,

1 Internet stranice Solis MMC Children`s Services, irski pružatelj usluga skrbi o djeci u dobi 13-17 godina, pri čemu se usluge pružaju u manjim stambenim jedinicama (dostupno: 1.12.2014.).

roditelji mogu biti u otporu spram suradnje, biti neprijateljski raspoloženi odnosno nedobrovoljni korisnici/partneri što otežava suradnju; 2. ekološka orijentacija – pri tome cjelokupno okruženje treba biti podređeno zdravom rastu i razvoju korisnika. Eccles i Gootman (2002) navode 8 karakteristika programa koji doprinose pozitivnom razvoju djece i mladih: 1. fizička i psihička sigurnost; 2. konzistentna struktura i nadgledanje odraslih; 3. podupiruće veze (emocionalna i moralna potpora); 4. osjećaj pripadnosti; 5. pozitivne socijalne norme; 6. potpora učinkovitosti djece; 7. prilike za razvijanje vještina; 8. integracija obitelji, škole i zajednice.

Odgajateljeva uloga jest osiguravanje i stvaranje upravo takvog okruženja što pripada domeni funkcionalnih kompetencija. Pridodamo li nužnim osobnim karakteristikama odgajatelja još i nužna znanja te potrebne funkcionalne kompetencije, možemo uvidjeti da se radi o jedinstvenom zanimanju te da ima temelje postati profesija.

KOMPETENCIJE U VREMENU PANDEMIJE COVID-19

U kontekstu trenutka i vremena u kojemu se nalazimo potrebno je istaknuti i nove zahtjeve koji se postavljaju pred odgajatelje. Uzimajući u obzir nastavu na daljinu i pandemiju izazvanu virusom Covid-19 položaj odgajatelja i korisnika pogoršan je. U doba pandemije Covid-19 došlo je do *zatvaranja*. Brojna izvješća navode da je uz pojavu općeg zatvaranja došlo i do pojave zatvaranja dječjih domova na globalnoj razini, a korisnici su vraćeni u svoje zajednice bez adekvatne pripreme, nadgledanja tranzicije i potpore (Goldman i sur., 2020). Više od 1,53 milijarde djece i mladih u 184 zemlje svijeta na neki način osjetilo je posljedice pandemije u svom obrazovanju (Nayak i sur., 2021), što je promijenilo načine učenja i poučavanja, nastava se *preselila* u virtualno, *online* okruženje i postala nastava na daljinu. I u uvjetima koji ne podrazumijevaju dodatne poteškoće poput pandemije, djeca u skrbi imaju 5 puta češće izgleda da budu isključena iz škole od svojih vršnjaka (Bazalgette i sur., 2015).

U doba pandemije pogoršana je psihička dobrobit djece i mladih korisnika dječjih domova, udomiteljskih i srodničkih obitelji u odnosu na 2017. godinu. Mogući utjecaj na to imalo je zatvaranje škola i nemogućnost posjećivanja od strane obitelji (Vallejo-Slocker i sur., 2020). Djeca u dječjim domovima i njihovi odgajatelji izloženi su većoj emocionalnoj i fizičkoj opasnosti (Crowley i sur., 2020). Kompetencije odgajatelja postaju presudne za odgovor i prilagodbu na nastalu situaciju i uspješno nošenje s izazovima koje su donijele novonastale okolnosti.

Za zdravlje djece u institucijama nužno je da se odgajatelje koji brinu o ovoj ranjivoj skupini djece kontinuirano podupire tijekom i nakon pandemije zbog prisutnih čimbenika rizika koji bi se mogli i pogoršati (Parry i sur., 2021). Goldman i suradnici (2020) navode kako je u vrijeme pandemije potrebno da domovi slijede smjernice javnoga zdravstva. Odgajateljima je nužno osigurati potporu koja im je potrebna kako bi oni mogli osiguravati sigurnost i zaštitu djece i svoju vlastitu zaštitu. Ta potpora uključuje edukaciju odgajatelja i djece o korištenju i važnosti mjera fizičkoga distanciranja, o znakovima zaraze i o odgovarajućim higijenskim mjerama. Holden i suradnici (2010) navode da trening i pružanje potpore odgajateljima može poboljšati ekološko okruženje i međusobne interakcije te direktno poboljšati sliku korisnika o sebi.

Odgajatelj u domu u doba pandemije kada su posjeti korisnicima ograničeni, te ih ni biološki roditelji ne mogu posjećivati, postaju u još većoj mjeri *roditelji* djetetu, a kad korisnici ne pohađaju ni nastavu, postaju i *učitelji*. Tako je u ulogu odgajatelja integrirano i roditeljstvo i učiteljstvo. Odgajatelji pri tome mogu postati i opterećeniji nego ranije. Opterećenje može povećati brojnost korisnika u dječjem domu kao i njihova niža kronološka dob u navedenim okolnostima. Istraživanje Kolaka i suradnika (2020) govori kako roditelji s manjim brojem djece iskazuju i niži stupanj opterećenosti u doba nastave na daljinu, dok je veća uključenost i opterećenost roditelja dokazana u početnim razredima razredne nastave. To proizlazi iz nemogućnosti učenika nižih razreda da uvijek bez pomoći odraslih odgovore na postavljene zadatke nastave na daljinu. I korisnicima u domu potrebna pomoć odgajatelja. Nadalje, istraživanje Višnjic-Jevtić i Visković (2021) govori da su roditelji tijekom zatvaranja svjesni važnosti međusobnih obiteljskih odnosa, međutim samoprocjene roditelja ukazale su na to da su roditelji imali teškoću u održavanju dosljednosti te tada „roditelji pomiču granice odgoja: ignoriraju situacije u kojima se dijete ne ponaša prema pravilima i dopuštaju djetetu veću slobodu izbora ponašanja“ (Višnjic-Jevtić, Visković, 2021, 28).

Navedeno nas može navesti na zaključak kako se i odgajatelji u dječjem domu nose sa sasvim novim i nepoznatim izazovima, a koji su posljedica pandemije, zatvaranja i nastave na daljinu. Izazovi za odgajatelja mogu biti:

1. Organizacijski – kako i kada ispuniti sve postavljene zadatke za više korisnika u grupi vezanih uz nastavu na daljinu.
2. Tehnologijski – odnosi se s jedne strane na uporabu tehnologije odnosno znanja koja odgajatelji posjeduju ili bi trebali posjedovati kako bi uspješno odgovorili na zahtjeve nastave na daljinu i pomogli korisnicima, a s druge strane i dostatnost tehničkih resursa unutar doma.

3. Pedagoški – *kako odgajati u datom kontekstu i gdje je granica odgoja?*
4. Mogu li i na koji način zadovoljiti emocionalne i socijalne potrebe korisnika u vremenu *zatvaranja?*

Navedeni izazovi od odgajatelja zahtijevaju dodatne kompetencije prvenstveno one osobne, primjerice sposobnost prilagodbe i fleksibilnost, izuzetne organizacijske vještine, strpljenje, ali i kompetencije koje se odnose na uporabu informacijako-komunikacijskih tehnologija. Razvoj digitalnih kompetencija za odgajatelje u ovoj specifičnoj situaciji postaje nužan i nameće potrebu cjeloživotnoga učenja (Ivanković, Igić, 2021).

ZAKLJUČAK

Pregledom znanstvene literature o kompetencijama nameće se zaključak kako su kompetencije složen i multidimenzionalan konstrukt koji počiva na integraciji znanja, funkcija, stavova i osobnosti profesionalca. Kompetencije odgajatelja, uz složenost koja proizlazi iz same prirode kompetencija, složenije su i obzirom na kompleksnost zanimanja. Nedovoljna potpora koja se pruža odgajateljima, nepostojanje tijela koje bi brinulo o profesionalnom razvoju uz nepostojanje specijaliziranoga formalnog obrazovanja kao i upitnost dostupnosti kontinuiranoga stručnog usavršavanja, dovodi odgajatelje u izrazito nepovoljan položaj koji je nastalom pandemijom još i pogoršan.

Odgajateljima je nužno osigurati kontinuirano stručno usavršavanje te superviziju što je također oblik stručnoga usavršavanja i podrške. Bazna znanja odgajatelja kao stručnjaka raznih struka, koji su u Republici Hrvatskoj visokoobrazovani, nužno je razvijati u područjima koja su u manjoj mjeri stekli tijekom formalnoga obrazovanja ovisno o završenom studiju. Kontinuirano stručno usavršavanje može/treba obuhvaćati znanja ponašajnih i razvojnih poremećaja, pedagoških kompetencija, funkcionalnih kompetencija koje se odnose na okruženje usmjereno pozitivnom rastu i razvoju korisnika, digitalne kompetencije. Jedino kompetentni i podržani stručnjaci mogu odgovoriti na izazove koje donose budući izazovi u radu s korisnicima u dječjim domovima.

LITERATURA

1. Baranović, B. (2006). Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: Različite perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
2. Bazalgette, L., Rahilly, T., Trevelyan, G. (2015). Achieving emotional wellbeing for looked after children: A whole system approach. Preuzeto 12.10.2021. s: nspcc.org.uk
3. Bastiaanssen, I. L. W., Delsing M. J. M. H., Geijsen, L., Kroes, G., Veerman, J. W, Engels, R. C. M. E. (2014). Observations of Group Care Worker-Child Interaction in Residential Youth Care: Pedagogical Interventions and Child Behavior. *Child Youth Care Forum*. 43: 227-241.
4. Beker, J. (2002). Development of a professional identity for the child care worker. *Child and Youth Care Forum*, 30(6): 345-354.
5. Berridge, D., Biehal, N., Henry, L., (2012). *Living in Children`s Residential Homes*.
6. London: Department for Education.
7. Bertolino, B., Thompson, K. (1999). *The residential Youth Care Worker in Action. A collaborative Competency-Based Approach*. The Howorth Mental Health Press. New York.
8. Bezinović, P. (1988). Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopojmanja. [Doktorska disertacija], Fiozofski fakultet Zagreb.
9. Buljevac, M., Opačić, A., Podobnik, M. (2020). Profesionalne kompetencije socijalnih radnika: Temelj identiteta jedne pomažuće profesije. *Ljetopis socijalnog rada*, 27(1): 31-56.
10. Charles, G., Garfat, T. (2009). Child and youth care practice in North America: Historical roots and current challenges. *Relational Child and Youth Care Practice*, 22(2): 17-28.
11. Cheetham G. (1999). *The acquisition of professional competence*. University of Sheffield: Division of Adult Continuing Education.
12. Crawley, E., Loades, M., Feder, G., Logan, S., Redwood, S., Macleod, J. (2020). Wider collateral damage to children in the UK because of the social distancing measures designed to reduce the impact of COVID-19 in adults. *BMJ Paediatrics Open*, 4(1): 14. Preuzeto 3.10.2021 s: <https://doi.org/10.1136/bmjpo-2020-000701>
13. Curry, D., Rybicki, S. M. (1995). Assessment of child and youth care worker trainer competencies. *Journal of Child and Youth Care Work*, 10: 61-73. Preuzeto 23.8.2019. s: <http://acypjournal.pitt.edu/ojs/jycyw/article/view/231>
14. Department for Education (2010) *Common core of skills and knowledge for the childrens and young people`s workforce*. Preuzeto 2.5.2012. s: <https://foundationyears.org.uk/>
15. Durrant, M. (1993). *Residential treatment: A Cooperative, Competency-based Approach to Therapy and program design*. W. W. Northon & Company. New York.
16. Eccles, J., Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. National Academies Press.
17. Forster, M., Linton, T. E., Roderick, Durkin, R. (1988). The Promotion of Competence U S. *Residential Care, Residential Treatment for Children & Youth*, 5(2): 95-112.
18. Goldman, P. S., van Ijzendoorn, M. H., Sonuga-Barke, E. J. S. (2020). The implications of COVID-19 for the care of children living in residential institutions. *Child and Adolescent Health*, 4(6): e12. [https://doi.org/10.1016/S2352-4642\(20\)30130-9](https://doi.org/10.1016/S2352-4642(20)30130-9)

19. Groark, C. J., McCall, R. B. (2011). Implementing changes in institutions to improve young children's development. *Infant mental health journal*, 32(5): 509-525. <https://doi.org/10.1002/imhj.20310>
20. Harder, A. T., Knorth, E. J., Kalverboer, M. E. (2012). A secure base? The adolescent-staff relationship in secure residential youth care. *Child & Family Social Work*, 17(3): 1-13.
21. Heckman, I., Rodwell, M. (1985). *The Task Approach to Child Care Competency: An Advanced Level Training Curriculum for Residential Child Care Workers*. School of Applied and Continuing Education Washburn University of Topeka.
22. Holden, M. J., Izzo, C., Nunno, M., Smith, E. G., Endres, T., Holden, J. C., Kuhn, F. (2010). Children and residential experiences: A comprehensive strategy for implementing a research-informed program model for residential care. *Child Welfare*, 89(2): 131-149.
23. Ivanković, I., Igić, I. (2021). Stavovi roditelja osnovnoškolskih učenika grada Zagreba o uporabi IKT u nastavi na daljinu tijekom pandemije bolesti Covid-19. *Metodički ogledi*, 28(1): 39-62.
24. Jaswal, J. (2012). *The construction of employee competency developmental plans for a private residential youth care facility*. University of Northern British Columbia.
25. Jones, B., Woolfenden, S., Pengilly, S., Breen, C., Cohn, R., Biviano, L., Johns, A., Worth, A., Lamb, R., Lingam, R., Silove, N., Marks, S., Tzioumi, D., Zwi, K. (2020). COVID-19 pandemic: The impact on vulnerable children and young people in Australia. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 56(12): 1851-1855.
26. Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
27. Katz, L. G., McClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
28. Knorth, E. J., Harder, A. T., Huyghen, A. N., Kalverboer, M. E., Zandberg, T. (2010). Residential Youth care and treatment research: Care workers as key factor in outcomes? *International Journal of Child & Family Welfare*, (13)1-2: 49-67.
29. Kolak, A. Markić, I., Horvat, Z. (2020). Kad dom postane škola (roditelj kao zamjenski učitelj). U V. Strugar, A. Kolak, I. Markić (ur.), *Školovanje od kuće i nastava na daljinu u vrijeme HR-COVID-19* (47-86). Zagreb, Bjelovar: HAZU Zavod za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru, Hrvatsko pedagoško društvo, Element.
30. McClelland, D. (1973). Testing for Competence Rather than for Intelligence. *American Psychologist*, 28(1): 1-14.
31. Mulder, M., Weigel, T., Collins, K. (2006). The concept of competence in development of vocational education and training in selektion EU member states – a critical analysis. *Journal of Vocational Education and Training*, 59(1): 65-85.
32. Mulder, M., Gulikers, J. T. M., Biemas, H. J. A., Wesselink, R. (2009). The new competence concept in higer education: error or enrichment? *Journal of European Industrial Training*, 33(7/8): 755-770. <https://doi.org/10.1108/03090590910993616>
33. Nayak, J., Mishra, M., Naik B., Swapnarekha, H., Cengiz, K., Shanmuganathan, V. (2021). An impact study of COVID_19 on six different industries: Automobile, energy and power, agriculture, education, travel and tourism and consumer alactronics. *Expert Systems* 1-32. <https://doi.org/10.1111/exsy.12677>

34. Norris, N. (1991). The trouble with competence. *Cambridge Journal of Education*, 21(3): 331-341.
35. Parry, S., Williams, T., Oldfield, J. (2022). Reflections from the forgotten frontline: The reality for children and staff in residential care during COVID-19. *Health & social care in the community*, 30(1): 212-224.
36. Pravilnik o izmjenama i dopunama Pravilnika o minimalnim uvjetima za pružanje socijalnih usluga. NN28/2021, čl. 13.
37. Schneckenberg, D., Wildt, J. (2006). The Challenge of a Competence in Academic Staff Development. NN.Y., CELT Preuzeto 22.2.2013. s: www.ecompetence.info/uploads/media/ch3.pdf
38. Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*.
39. London: Maurice Temple Smith Ltd.
40. Shealy, C.N. (1996). The "Therapeutic Parent": A Model for the Child and Youth Care Profession. *Child & Youth Care Forum*, 25(4): 211-271.
41. Šarić, Lj., Wittschen, W. (2003). Rječnik sinonima. Bremen-Oldenburg i Zagreb: Universitätsverlag Asehenbeck & Isensee i Neretva d.o.o.
42. Tuning projekt – general brochure Croatian Version (2006). Uvod u projekt: Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi. Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi. Preuzeto 2.6.2017. s: unideusto.org
43. Valle, J. F., Lopez, M., Bravo, A. (2007). Job stress and burnout in residential child care workers in Spain. *Psicothema*, 19(4): 610-615.
44. Vallejo-Slocker, L., Fresneda J., Vallejo, M. A. (2020). Psychological Wellbeing of Vulnerable Children During the Covid-19 Pandemic. *Psicothema*, 32(4): 501-507.
45. Višnjić-Jevtić, A., Visković, I. (2021). Roditeljstvo u vrijeme pandemije Covid-19:
46. Perspektiva roditelja djece rane i predškolske dobi. *Metodički ogleđi*, 28 (1): 11-38.
47. Weinert F. (1999). Definition and Selection of Competencies Concept of Competence. Max Planck Institute.

COMPETENCIES OF EDUCATORS IN CHILDREN'S HOMES

ABSTRACT

The paper endeavours to clarify the concept of competencies and looks at competencies from different approaches that have dominated the field during their development. Different approaches have contributed to the establishment of competencies as a multidimensional construct consisting of a number of related dimensions: cognitive, functional, personal and moral. Such a starting point is necessary in considering the competencies of children's home educators, taking into account the complexity of the field and domain of work of these experts, although their role and importance are not sufficiently recognized in scientific circles. Discussions whether that is just an occupation or a profession have not yet received an epilogue. Educators employed in a children's home can be professionals of different formal education such as educational and rehabilitation sciences, social work, psychology, pedagogy and speech therapy, as the study programme preparing individuals to work in children's homes does not exist. Educators' competencies are viewed from the perspective of educators' responsibilities and interactions, through generic competencies, broader specific areas of educators' work and basic principles of work. Personal competencies are also considered, and the necessity of reflecting on professional practice is indicated. The last chapter looks at competencies in the context of the Covid-19 pandemic. Noticing the difficulties related to the competencies of educators, there is a need to ensure continuous professional development and further development of educators' basic knowledge since they are professionals who work with children and young people in children's homes.

Keywords: children's home, competencies, Covid-19 pandemic, educators.