

Profesionalni razvoj vzgojitelja kot način zagotavljanja kakovosti v vrtcu

Martina Žnidaršič

Profesionalnost in značilnosti profesionalnega razvoja

V *Slovarju slovenskega knjižnega jezika* (2008) je pojem profesionalnost pojasnjen takole: profesionalnost kot lastnost za značilnost profesionalnega, profesionalca pa kot poklicen, npr. profesionalni razvoj sodelavcev. Podobno je z izrazi profesionalizacija, profesionalizem in profesionalizirati:

- profesionalizacija je pojav, da postane kaj poklicno;
- profesionalizem pomeni poklicno ukvarjanje s čim oziroma poklicno dejavnost;
- profesionalizirati pomeni delati, da postane kaj poklicno, npr. profesionalizirati amaterske dejavnosti;
- profesija pomeni enako kot poklic, npr. po profesiji je vzgojitelj, profesionalca pa je ta, ki se poklicno ukvarja s čim oziroma kdor strokovno in dobro opravlja svoje delo.

Profesionalizacija je vseživljenjski proces učenja, kjer ima, po mnenju številnih avtorjev, izkustveno učenje z refleksijo izkušeni pomembno vlogo. Zato je izredno pomemben cilj izobraževanja vzgojiteljev za spremembe spodbujanje sposobnosti vrednotenja in refleksije. Profesionalni razvoj Caulfield (1997) razlaga kot nepretrgan napor, ki ga namenjamo procesu postajanja profesionalca. Nanaša se na vrednote, etični kodeks, znanje in odgovornosti, ki usmerjajo naša razmišljanja in ravnanja (Jalongo in Isenberg 2000). Profesionalni razvoj pojmuje kot proces, v katerem lahko dosežemo uravnoteženost v uresničevanju vseh dimenzij profesionalnosti in s tem tudi višjo kvaliteto vzgojiteljevega dela ter zadovoljstva pri delu. Jedro profesionalnega razvoja Barth vidi v razvoju zmožnosti za opazovanje in analiziranje posledic uporabe različnih učnih pristopov, materialov in pojmovanj za otroke in stalnega prilagajanja svojih dejanj na osnovi sporočil, ki jih dobivamo od otrok in staršev (Vonta 2009). Razmišljujoče učenje iz prakse, ki je značilno za profesionalce, raziskovanje in soočanje subjektivnih, implicitnih teorij, postaja v procesu zago-

tavljanja višje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja vse bolj potrebno in pomembno, saj zagotavlja proces vseživljenjskega učenja (Vonta 2009, 167). V današnjem sodobnem času je še vedno prisotno vztrajanje pri starih vzorcih obnašanja – vzgojitelji v oddelku počnejo to, kar počnejo zaradi pričakovanj drugih. Vse to pa se prepleta z otrokom, ki je tako majhen, da se tako ali tako ne more učiti, ampak se le igra in vzgojitelji ga varujejo (Vonta 2009, 167).

Vzgojitelja profesionalca po Niemijevi in Kohonenu (Kalin 2004) označujejo profesionalna avtonomija, etični kodeks odgovornosti in prizadevanje za »klientovo« dobro ter ustrezna in specifična temeljna znanja.

Za »profesionalce« je značilno, da se znajo na poseben, razmišljujoč način učiti iz svoje prakse. Po mnenju Marentič-Požarnikove (2000) profesionalni vzgojitelj deluje kot »razmišljujoči praktik«, po mnenju Valenčič-Zuljananove (2001) pa tudi kot »kritični profesionalec«.

Kot *razmišljujočega praktika* označujemo oz. pojmujeemo vzgojitelja, ki se poklicno ukvarja z vzgojo in izobraževanjem in ki sproti *razčlenjuje svoje vsakdanje poklicne izkušnje ter se iz njih uči*. Tak učitelj je ustvarjalen in poskuša vedno kaj novega. Svoje *subjektivne teorije* o poučevanju, odnosih v razredu, vzrokih raznih pojavov (nedisciplina, slabo znanje ipd.) *stalno sooča z znanstvenimi teorijami*. Premišljeno ravna tako v vsakdanjih situacijah (pri načrtovanju, izvajanju, vrednotenju pouka) kot tudi v netipičnih, konfliktnih situacijah. V celoti zna izkoristiti in celo širiti manevrski prostor, ki mu je na razpolago. Stalno izpolnjuje svoja znanja in spretnosti. Skrbi za kakovostno opravljanje svojega dela, kar je pogojeno z obvladovanjem stroke, ustrezno stopnjo strokovne izobrazbe in delovnimi izkušnjami. Pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa ima strokovni pristop in si prizadeva za dosledno uresničitev učnih vsebin, tako po obsegu kot tudi po kakovosti. Na kakovost učiteljevega dela vpliva tudi to, v kolikšni meri uporablja sodobne učne oblike, metode in učna sredstva ter koliko je pri svojem delu sistematičen, razumljiv in ustvarjalen.

Vzgojitelj kot »kritični profesionalec« na izobraževalnem in širšem družbenem področju se zaveda odgovornosti svojega poklica na ravni posameznika in celotne družbe. Kritični profesionalec je sposoben *kritičnega razmišljanja* tako o svoji praktični dejavnosti kot o kontekstu dela. Ima razvito implicitno razumevanje praktične situacije in širšega konteksta, ki ga je težko ubesediti. Profesionalci – eksperti na višjih stopnjah poklicnega delovanja so spo-

sobni ob *opazovanju in refleksiji* rekonstruirati in artikulirati znanje, pridobljeno na podlagi izkušenj. V konceptu kritičnega profesionalca se povezujeta *učinkovitost in odgovornost* kot neločljivo povezani kompetenci poklicnega ravnanja.

Vplivi na profesionalni razvoj vzgojitelja predšolskih otrok

Raziskav o profesionalnem razvoju vzgojiteljev je veliko manj kot tistih, ki se usmerjajo na profesionalni razvoj učiteljev. Vendar pa lahko te posplošimo tudi na vzgojitelje predšolskih otrok, ki kot strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju doživljajo podoben profesionalni razvoj. Javornik Krečič omenja, da na profesionalni razvoj vzgojitelja vplivajo različni dejavniki, ki jih lahko razdelimo na (Ivanuš Grmek in Lepičnik Vodopivec 2008):

- notranje, v katere uvrščamo učiteljevo prepričanje, razumevanje, subjektivne teorije;
- zunanje, v katere uvrščamo različne oblike formalnega izobraževanja in usposabljanja, uvajanja novosti, spremembe v šolskem sistemu ter neformalne vplive, kot so klima na šoli, vpliv staršev ...

Izpostavimo lahko štiri dimenzije, ki definirajo profesionalnost oz. profesionalni nivo vzgojitelja (Darling-Hammond in Sykes 1999):

- *jedro specializiranih znanj in spretnosti*, ki jih običajna javnost nima;
- *participacija* v postopkih, ki vodijo k licenci, certifikatu in je motivirana s strani profesionalcev samih;
- *avtonomija* praksa, da uporabi in aplicira svoje profesionalno znanje v raznolikih situacijah, sprejema odločitve, se odloča, presoja in razmišlja o svoji praksi;
- *prestiž in ugled* v širši skupnosti.

Kakovost vzgojitelja predšolskih otrok

Zagotovo se v današnji sodobni družbi, v sodobnih procesih na področju predšolske vzgoje ne moremo izogniti vprašanju o kakovosti vzgojiteljevega dela. Napredek vrtca je odvisen od kakovostnega dela vzgojitelja (kako in kaj dela v oddelku pa tudi izven njega v vrtcu, v javnosti, kako pojmuje svoje delo in vlogo). Spremenjena vloga vzgojitelja ter evalviranje kakovosti dela vzgojitelja naj bi prispevala k njegovemu profesionalnemu razvoju (Vonta

2009). Prehod iz tradicionalnega tovarniškega modela institucije v institucijo kot ustvarjalno delavnico ter iz transmisijskega kurikula k transformacijskemu kurikulu, ki vključuje učenje in spreminjanje vseh – ne samo otrok, je močno zaznamoval vlogo vzgojitelja ter spremenil poglede na to, kaj je kakovost in kakovostni vzgojitelj. Eden od razlogov za spremembe so gotovo spremembe v sodobni družbi, ki zahtevajo človeka s povsem drugačnimi kompetencami kot pred desetletji. V zadnjih dvajsetih letih mora vzgojitelj razmišljati tudi o tem, kako pomagati otrokom pri razvijanju kritičnega mišljenja, odzivanju na spremembe v družbi, reševanju problemov, prepoznavanju in spoštovanju razlik ... Sodobno pojmovanje vzgojiteljeve vloge pojmuje kot vodenje otroka v smeri proti ciljem in nudenje ustrezne pomoči ob težavah ter spodbujanje rasti in razvoja s primernimi viri, izkušnjami, spodbudami, ki jih pripravi vzgojitelj (Vonta 2009).

In kakšne vloge se danes pričakujejo od vzgojitelja? Sodobni pristopi vzgojitelju nalagajo drugačne vloge v oddelku, v vrtcu in v javnosti, Jalongo in Isenbergova navajata naslednje (Vonta 2009):

- zagovornik otrok,
- reflektivni praktik,
- specialist za otrokov razvoj,
- razvijalec kurikula,
- oblikovalec okolja,
- evalvator,
- načrtovalec izobraževanja,
- partner družinam,
- vodja oziroma upravljavec,
- posredovalec in model,
- profesionallec.

Vzgojiteljevo delo je kompleksno in zahtevno. Samo v oddelku, če je to osredotočeno na otroke, je njegova vloga povezana z različnimi drugimi vlogami (Vonta 2009): odločanje, olajševanje in spodbujanje učenja, modeliranje, opazovanje in sledenje otrokovemu učenju. Raziskave vse bolj poudarjajo pomen neprestane profesionalne rasti vzgojiteljev, stalnega dograjevanja znanj in spretnosti v skladu s spremembami v družbi ter znanstvenimi spoznanji na področju pedagoških znanosti. V zadnjih tridesetih letih se je nakopičilo veliko novega znanja o tem, kako lahko razumemo učinkovit sistem profesionalnega razvoja vzgojiteljev. Da-

nielsonova in McGreal menita, da so najbolj učinkoviti programi profesionalnega razvoja tisti, ki (Vonta 2009):

- temeljijo na trenutno doseženi stopnji spoznanj o učenju in razvoju, zato naj bi dober strokovni razvoj modeliral principe konstruktivistično pojmovanega učenja in poučevanja;
- stimulirajo in podpirajo iniciative, ki nastajajo v praksi;
- nudijo intelektualno, socialno in emocionalno zaposlitev z idejami, materiali in ljudmi (predvsem kolegi);
- kažejo in udeležujejo spoštovanje do vzgojiteljev kot strokovnjakov in odraslih te stroke;
- nudijo dovolj časa in neprekinjeno podporo vzgojiteljem, da osvojijo nove vsebine in strategije in jih integrirajo v svojo prakso.

Okolje za takšno učenje v praksi mora biti načrtovano in spoštovano. Elementi slednjega pa nam kažejo, da je izjemnega pomena sodelovanje in povezovanje med sodelavci; vloga vodje je usmerjena k temu, da je učenje vzgojitelja namenjeno izboljšanju in učenju otrok in njihovega počutja, v čemer se verjetno najbolj kažejo sodobni, na otroka osredotočeni pristopi; poudariti pa velja, da so v današnjem času mladi vzgojitelji žal obremenjeni s statusom zaposlitve za določen čas, kar učinkuje na njihovo pripravljenost za strokovno tveganje (Vonta 2009).

Kako omogočiti vzgojitelju, da bo čim boljše pripravljen na izzive novih vlog, ki se jim ne more izogniti (Vonta 2009):

1. Vzgojitelja ni mogoče pripraviti na vse potrebno za njegov poklic v času študija – študij je šele priprava na vseživljenjsko učenje. Razlogi za to so:
 - *Kompleksnost opravil:* noben program usposabljanja ne more pripraviti vzgojitelja na vse podrobnosti funkcioniranja v zelo različnih in zelo zapletenih situacijah.
 - *Spremembe:* tudi če bi vzgojitelja v času študija lahko pripravili na vse, kar je njegova vloga danes, bo jutrišnji dan prinesel novo razumevanje in potrebo po novem znanju in spretnostih.
 - *Fleksibilnost:* izhodišče študija sloni na prepričanju, da se vzgojitelj ne bo le prilagodil razmeram, ampak bo težil k izboljšanju in profesionalnemu razvoju.
 - *Obstaja potreba po razvijanju profesionalne odgovornosti.*

2. Obstaja izrazita potreba po zavezanosti za vseživljenjsko izobraževanje in s tem za profesionalni razvoj.

Vpliv evalvacije vzgojitelja na njegov profesionalni razvoj

Bobbet in Ellet opozarjata, da je v sodobnih postopkih evalvacije potrebno usmeriti našo pozornost predvsem na aktivni proces učenja otrok (Vonta 2009). Opazovanje naj bi bilo usmerjeno na učenje in poučevanje otrok, na interakcijo med vzgojiteljem in otrokom in interakcijo med otroki. Gre za preobrat razmišljanja o kakovosti vzgojitelja, ki se vsekakor kaže v usmerjanju pozornosti na to, kaj vzgojitelj dela, da bi omogočil učenje otrok, kako se ti učijo, kako razumejo in spreminjajo življenje v oddelku. Poudariti moramo, da so zelo pomemben del kakovosti vzgojitelja predvsem pogoji za proces učenja otrok.

Evalvacijski sistemi, ki podpirajo in spodbujajo vzgojiteljev profesionalni razvoj, pripeljejo do višjega zadovoljstva vzgojiteljev, boljše refleksije in višje strokovne odgovornosti vzgojitelja. Evalvacija in profesionalni razvoj sta neprekinjena procesa, nista statični kategoriji. Sodobna spoznanja, predvsem pa izkušnje, do katerih so prišli na osnovi sodelovanja v evalvacijskih procesih, kažejo, da je profesionalni razvoj na mnogo višjem nivoju, če je vzgojitelj aktivno vključen in igra aktivno vlogo v tem procesu. Vzgojitelj npr. vodi samoocenjevanje, zbira dokumentacijo o njegovem delu (vodi svoj listovnik) ... Definiranje zgledne, vzorne prakse z nivoji uresničevanja lahko pospešuje profesionalni razvoj. Vzgojitelj, ki ve, kaj je dobra praksa in kako se ta kaže v različnih pogojih, je že vključen v strokovno razpravo in običajno reflektira tudi svojo prakso. Od vseh elementov sistema evalvacije vzgojiteljev prav ti postopki najbolj prispevajo k strokovni rasti vzgojiteljev.

Vprašanje oblikovanja sistema evalvacije vzgojiteljev postaja eno od osrednjih vprašanj profesionalnega razvoja. Če želimo, da vzgojitelji kot del procesa prispevajo k svoji strokovni rasti, moramo od slednjih zahtevati odgovore na vprašanja, ki zahtevajo refleksijo oziroma razmišljanje, ali če zahtevamo, da izbere dela otrok, ki evidentirajo njihove dosežke, potem se bo vzgojitelj zanesljivo tudi nekaj naučil iz tega procesa. Poleg samoevalvacije, neposrednega opazovanja v oddelku in razgovora z vzgojiteljem naj bi vzgojitelji priskrbeli tudi konkretne dokaze o tem, da so se otroci nekaj naučili, tudi po svojem delu, ki ga izvajajo zunaj oddelka (evalvacija vzgojno-izobraževalnega dela). Če je evalva-

cijski sistem dobro oblikovan, potem vzgojitelj prevzame v njem aktivno vlogo in se v tem procesu uči z lastno participacijo (Vonta 2009, 145).

Združevanje zagotavljanja kakovosti in profesionalnega razvoja vzgojitelja

Ko govorimo o sistemu evalvacije vzgojitelja, se nam odpira vprašanje, kakšne značilnosti naj bi imel le-ta proces, da bi zadovoljil potrebe po zagotavljanju kakovosti in njihov profesionalni razvoj. Profesionalna kariera vzgojitelja v času aktivnega dela ima različne cikle (novinec, začetnik, usposobljeni vzgojitelj, uspešni vzgojitelj, ekspert). Ravno zato pa naj bi bili različni tudi postopki evalvacije vzgojitelja v različnih ciklih njihove strokovne kariere. Opredelitev vzgojiteljevega učenja izhaja iz teorije nujenja zidarskega odra (scaffolding), ki jo je podal Vigotski. V tem primeru ga bolj razvit kolega lahko potegne navzgor oziroma mu pomaga priti na višjo raven profesionalnega razvoja. To pa pomeni, da postopki, ki jih načrtujemo, ne smejo biti enaki za vse vzgojitelje, ampak se morajo prilagajati različnim nivojem oziroma stopnjam v doseženi profesionalni karieri vsakega posameznika (Vonta 2009). Tu pa ne moremo mimo ravnateljev, ki bi morali poznati vsakega posameznega vzgojitelja, njegov nivo v profesionalnem razvoju in tako načrtovati primerna izobraževanja, nikaikor pa ne nuditi enakih izobraževanj za vse. Najnovejši pristopi k evalvaciji in profesionalnemu razvoju zahtevajo, da vzgojitelj sodeluje v samoevalvaciji, postavi cilje svojega profesionalnega razvoja.

Vzgojiteljeva profesionalna rast močno vpliva na kakovost izhodnih kazalcev kakovosti, to je na razvoj sposobnosti, samozaupanja, samostojnosti, sodelovalne naravnosti, sposobnosti izbiranja in odločanja otrok ipd. Najverjetneje pa noben faktor v vzgojno-izobraževalni instituciji ne vpliva na otroke bolj kot osebna in profesionalna rast vzgojitelja. Jedro profesionalnega razvoja Barth vidi v razvoju zmožnosti za opazovanje in analiziranje posledic uporabe različnih učnih pristopov, pojmovanj in materialov za otroke in stalnega prilagajanja svojih dejanj na osnovi sporočil, ki jih dobivamo od otrok in staršev (Vonta 2009). Vzgojitelji morajo biti sposobni postaviti svojo implicitno pedagogiko oziroma svoje obnašanje in pojmovanje o tem, kaj delajo, kaj se dogaja v njihovem oddelku in zakaj, v odnos s tem pa vključiti tudi pojmovanja drugih vzgojiteljev in tudi to, kar od njih pričakuje

vodstvo vrtca, lokalna skupnost, država ... Razmišljujoče učenje iz prakse, ki je značilno za profesionalce, raziskovanje in soočanje subjektivnih, implicitnih teorij, postaja v procesu zagotavljanja višje kakovosti na področju vzgoje in izobraževanja vse bolj potrebno in pomembno (Vonta 2009, 167), saj zagotavlja proces vseživljenjskega učenja. V praksi se pogosto dogaja, da vzgojitelji počnejo v oddelku to, kar počnejo zato, ker so to počeli včeraj, ali ker mislijo, da to drugi od njih pričakujejo, da bodo počeli. Gre za neke vrste vztrajanje pri starih vzorcih obnašanja. Ta značilnost pa je še posebej izpostavljena v procesih spreminjanja oziroma reformiranja na področju vzgoje in izobraževanja, kar na nek način ohranja nespremenjeno stanje prakse. Še zlasti pa je ta pojav zaskrbljujoč, če se poveže s prepričanjem, da je vrtec prostor, kjer se učijo otroci, odrasli pa jih poučujejo. Ta značilnost je prisotna tudi na nivoju vrtca, čeprav se na tem nivoju povezuje še z romantičnem gledanjem na otroka, ki je majhen in se tako ali tako ne more resno učiti, ampak se ga samo varuje in se samo igra (Vonta 2009, 167).

Delitev vzgojiteljev glede na strokovni razvoj

Po mnenju Bartha (Vonta 2009, 141–142) lahko vzgojitelje razdelimo v tri skupine glede na raven njihovega strokovnega razvoja:

- V prvo skupino sodijo tisti, ki niso sposobni in tudi ne pripravljani, da bi kritično preučili svojo prakso, pa tudi niso pripravljani, da bi to storil kdo drug.
- V drugo skupino sodijo vzgojitelji, ki so sposobni in pripravljani za stalno preverjanje in reflektiranje tega, kar počnejo in občasno v svoje delo iz takšne refleksije vnesejo določene spremembe. Za prihodnost načrtujejo na osnovi tega, kako stvari potekajo danes. Ti vzgojitelji se ne počutijo dobro, če kdo drug proučuje njihovo prakso. Zadovoljstvo in potrditev svojega dela dobijo od otrok znotraj oddelka, navzočnost drugih oseb (odraslih) pa ni zaželena. Te doživljajo kot zavoro, oviro in ne kot pomoč.
- Tretja – najmanjša skupina vzgojiteljev – pa je zmožna in pripravljena kritično analizirati svojo prakso in jo tudi predstaviti drugim odraslim. Vzgojitelji v tej skupini so zmožni sami poskrbeti za svoj strokovni razvoj in praviloma niso odvisni od zunanjega razvijalca svojega profesionalnega razvoja. Pri njih je tudi kolegialnost največkrat že oblikovana in lahko

delijo svoje vedenje. Tako pride do nivoja, ko je vsak vzgojitelj profesionalni razvijalec za vsakega drugega vzgojitelja, s čimer se osamitev vzgojiteljevega dela močno zmanjša.

Opozoriti velja, da se pri profesionalnem razvoju osredotočamo na to, da bi vzgojitelji iz prve skupine postopno napredovali v drugo skupino, vzgojitelji iz druge skupine pa v tretjo skupino. Upoštevati pa velja, da pri vzgojiteljih v prvi in drugi skupini obstaja določena stopnja strahu in nezaupanja, ki jo prenašajo tudi na druge vzgojitelje in tudi na otroke v svojih oddelkih. Prav to pa je zavora, ki zavira razvoj skupnosti učeeh. Pri profesionalnem razvoju je potrebno podpreti pristope, ki temeljijo na individualizaciji, kar pomeni, da ni vsak pristop k profesionalnemu razvoju primeren oziroma ustrezen za vsakega vzgojitelja, tako kot ni vsaka strategija za razvoj vrtca primerna za vsak vrtec. Profesionalna rast in razvoj vzgojitelja sta odvisna in povezana z nekaterimi faktorji, ki jih je v procesu učenja potrebno upoštevati, le-ti pa se v praksi prepletajo (Vonta 2009, 142):

- refleksija svoje prakse,
- samoocenjevanje in samousposabljanje,
- skupnost učečih,
- usposobljeni opazovalci.

Raziskava o profesionalnem razvoju vzgojitelja

Problem

Ker se pre pogosto srečujemo s tradicionalnimi razmišljanji in premalo sledenja sodobnim paradigmam predšolske pedagogike in ne nazadnje tudi vzgoje, menimo, da je nujno potreben profesionalni razvoj vzgojitelja tako na ravni vsakega posameznika, kot tudi na ravni vrtca. Zato nas zanima uresničevanje področij kakovosti v vrtcu s poudarkom na profesionalnem razvoju vzgojitelja z vključenimi vzgojiteljicami iz različnih vrtcev v Sloveniji.

Vzorec

V raziskavo so bili vključeni štiri vrtci. Razdelili smo 45 anketnih vprašalnikov, prejeli pa smo jih 38, kar predstavlja dober vzorec, predstavlja pa 84,4 % delež strokovnih delavk, pripravljenih za sodelovanje. Velja opozoriti, da so v raziskavo zajete vse strokovne delavke sodelujočih vrtcev, tako tiste, ki delajo na delovnem mestu vzgojiteljice kot tudi tiste, ki delajo na delovnem mestu pomočnice



SLIKA 1 Struktura strokovnih delavk glede na izobrazbo



SLIKA 2 Struktura strokovnih delavk glede na delovno dobo



SLIKA 3 Struktura zaposlenih glede na strokovni naziv

vzgojiteljice. 74 % anketiranih strokovnih delavk je zaposlenih na delovnem mestu vzgojiteljice, 26 % pa na delovnem mestu pomočnice vzgojiteljice.

Metoda

Uporabili smo metodo ankete z vprašanji odprtega in zaprtega tipa (12 vprašanj), anketni vprašalnik je bil anonimen.

Struktura anketirancev

Izobrazbena struktura anketirancev razkrije, da prevladujejo strokovne delavke s srednješolsko izobrazbo – teh je 35, kar predstavlja 78 % delež vseh anketiranih strokovnih delavk (slika 1).

Največ je tistih anketiranih strokovnih delavk, ki imajo delovno dobo od 15 do 25 let, teh je kar 23, kar predstavlja 61 % delež vseh anketiranih strokovnih delavk, 3 strokovne delavke (8 %) imajo od 0 do 15 let delovne dobe, 12 strokovnih delavk (32 %) pa ima nad 25 let delovne dobe (slika 2).

Največji je delež strokovnih delavk, ki imajo strokovni naziv mentor – teh je kar 79 %, sledijo jim strokovne delavke, ki nimajo strokovnega naziva – teh je 14 % ter strokovne delavke, ki imajo strokovni naziv svetovalec – 7 %. Nihče od anketiranih pa nima strokovnega naziva svetnik. V to analizo so vključene strokovne delavke, ki delajo na delovnem mestu vzgojiteljice predšolskih otrok (slika 3).



SLIKA 4 Razumevanje pojma profesionalni razvoj
(* za kvalitetno in ustvarjalno delo)

Razumevanje pojma profesionalni razvoj

Večina anketiranih strokovnih delavk – 84 % si pojem *profesionalni razvoj* razlaga kot prizadevanje za kvalitetno in ustvarjalno delo, 4 % strokovnih delavk si pojem razlaga kot osebno rast zaposlenega ter kar 12 % strokovnih delavk je mnenja, da pojem označuje samoizobraževanje (slika 4).

Mnenja o profesionalnem razvoju

Opredelitev trditve *vodja me spodbuja k izobraževanju* kaže, da je visok delež anketiranih strokovnih delavk – 89 %, ki se ne strinjajo s trditvijo, torej lahko sklepamo, da v večini vodje ne spodbujajo strokovnih delavk k izobraževanju. Odpira pa se nam vprašanje, ali morebiti strokovne delavke zaupajo vodstvu pri njihovi izbiri izobraževanj ali pa morebiti same niso povsem zainteresirane, da bi samoiniciativno izrazile želje po izobraževanjih. 11 % anketiranih strokovnih delavk se s trditvijo dokaj strinja, vendar so le-te v manjšini.

Glede na odgovore anketiranih strokovnih delavk ugotavljamo, da se večina strokovnih delavk dokaj strinja s trditvijo – 84 %, kar lahko razumemo kot zaupanje vodstvu vrta pri izbiri izobraževanj, ali pa kot edino izbiro za izobraževanje, znotraj tega pa se zagotovo ne moremo izogniti vprašanju o tem, ali se pri izbiri izobraževanj upošteva nivo profesionalnega razvoja vsake posamezne strokovne delavke; 11 % strokovnih delavk se s trditvijo ne strinja, 5 % strokovnih delavk se s trditvijo nikakor ne strinja (preglednica 1).

Iz odgovorov v preglednici 2 lahko sklepamo, da se visok delež

PREGLEDNICA 1 Vodja zahteva, da se udeležim seminarja, izobraževanja, ki ga vrtec izbere

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	2	4	32	0
Delež izborov	5 %	11 %	84 %	0 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

PREGLEDNICA 2 Odprt/-a sem za sprejemanje novih paradigem na področju vzgoje in izobraževanja

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	0	0	3	35
Delež izborov	0 %	0 %	8 %	92 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

PREGLEDNICA 3 Menim, da je delovna doba dela v vrtcu (praksa) pomembnejša od izobrazbe

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	6	10	7	15
Delež izborov	16 %	26 %	18 %	40 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

PREGLEDNICA 4 Z veseljem prisluhnem sodelavkam, ki imajo veliko strokovnega znanja in njihovo znanje skušam vnašati v svoje delo

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	1	27	8	2
Delež izborov	3 %	71 %	21 %	5 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

anketiranih strokovnih delavk – 92 % popolnoma strinja s trditvijo, le 8 % pa se dokaj strinja. Dobljeni podatki nam gotovo povedo, da so, glede na odgovore na to trditev, strokovne delavke dovezetne, odprte do novih paradigem na področju vzgoje in izobraževanja.

Iz preglednice 3 je razvidno, da se s trditvijo popolnoma strinja kar 40 % anketiranih strokovnih delavk, 26 % se s trditvijo ne strinja, 18 % se s trditvijo dokaj strinja ter 16 % se s trditvijo nikakor ne strinja. Ugotavljamo, da še vedno prevladuje miselnost, da se le z leti dela veliko več naučimo kot na fakulteti.

Glede na odgovore v preglednici 4 lahko predvidevamo, da anketirane strokovne delavke v večini – 71 % ne prisluhnejo sodelavkam, ki imajo veliko strokovnega znanja in njihovega znanja ne skušajo vnašati v svoje delo, 21 % strokovnih delavk se s trditvijo dokaj strinja, 5 % strokovnih delavk se s trditvijo popolnoma strinja, 3 % pa se nikakor ne strinja s trditvijo. Previsok je zagotovo delež strokovnih delavk, ki niso odprte za sprejemanje znanja od svojih sodelavk, kar pa nam odpira vprašanje o sodelovanju med tovrstnimi strokovnimi delavkami.

Kar polovica anketiranih strokovnih delavk se s trditvijo v pre-

PREGLEDNICA 5 Na novo pridobljenega znanja vnašam novosti v delo z otroki

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	0	19	15	4
Delež izborov	0 %	50 %	39 %	11 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

PREGLEDNICA 6 Za lastni profesionalni razvoj sem odgovoren/-na sam/-a

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	2	0	30	6
Delež izborov	5 %	0 %	79 %	16 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

PREGLEDNICA 7 Kultura vrtca je naklonjena profesionalnemu razvoju strokovnih delavcev v vrtcu

Stopnja strinjanja	1	2	3	4
Število izborov	0	29	8	1
Delež izborov	0 %	76 %	21 %	3 %

OPOMBE 1 – nikakor se ne strinjam, 2 – se ne strinjam, 3 – se dokaj strinjam, 4 – se popolnoma strinjam.

glednici 5 ne strinja, 39 % se s trditvijo dokaj strinja, 11 % pa se s trditvijo popolnoma strinja. Menimo, da je delež nestrinjanja previsok, glede na to, da naj bi v vzgojno-izobraževalnem delu sledili strokovnim spoznanjem in paradigmam sodobne predšolske pedagogike. Verjetno pa tako visok delež nestrinjanja z omenjeno trditvijo kaže tudi na to, da je še vedno prisotna miselnost, da je vnašanje sodobnih smernic za delo nesmiselno in manj kakovostno.

Večina – 79 % anketiranih strokovnih delavk se dokaj strinja, da so za lastni profesionalni razvoj odgovorne same, 16 % se jih popolnoma strinja, 5 % pa se s trditvijo nikakor ne strinja (preglednica 6). Vsekakor velja izpostaviti, da je za profesionalni razvoj odgovorna vsaka strokovna delavka zase, ob evalvaciji in samoevalvaciji. Pomembno je, da se strokovne delavke zavedajo, da se ne naučimo veliko iz svojih izkušenj, ampak iz svoje refleksije oziroma razmišljanja o izkušnjah, kot je to poudaril Schön (1991).

Iz preglednice 7 je razvidno, da se kar 76 % anketiranih strokovnih delavk ne strinja s trditvijo, 21 % se jih s trditvijo dokaj strinja, le 3 % pa se popolnoma strinja. Vsekakor so podatki zaskrbljujoči, sklepamo lahko, da vrtci niso ravno najbolj naklonjeni profesionalnemu razvoju strokovnih delavk – vendar pa je najverjetneje

PREGLEDNICA 8 Dejavniki, ki bi jih moral vrtec zagotoviti za profesionalni razvoj

Dejavnik	Povprečje
Svetovanje posameznemu/-i strokovnemu/-i delavcu/-ki pri izbiri strokovnih spopolnjevanj	2,5
Spodbujanje neprestanega izobraževanja	1,2
Nudenje priložnosti za strokovni in osebnostni razvoj – upoštevanje individualnih želja, interesov strokovnih delavcev v vrtcu	2,1
Zagotavljanje sredstev za doseganje ciljev (finančna sredstva vrtca za omogočanje različnih strokovnih izobraževanj strokovnih delavcev v vrtcu)	1,8
Izvajanje rednih letnih razgovorov	2,5
Načrtovanje profesionalnega razvoja vsakega posameznika (načrtovana strokovna izobraževanja, ki strokovnemu delavcu v vrtcu nudijo sodobne poglede na razvoj in učenje otroka z vključevanjem sodobnih pristopov na področju dela v vzgoji in izobraževanju)	2,5
Omogočanje samostojne izbire izobraževanja za vse strokovne delavce	1,2

OPOMBE 1 – zelo pomembno, 2 – dokaj pomembno, 3 – pomembno, 4 – manj pomembno.

bistvo tega, da ne vemo natančno, kaj je temu vzrok – morebiti so strokovne delavke imele v mislih izobraževanja po lastnih željah ipd., pa le-ta niso bila omogočena ..., težko je reči, kaj je vzrok za tako visoko nestrinjanje.

Dejavniki, ki bi jih moral vrtec zagotoviti za profesionalni razvoj

Glede na odgovore anketiranih strokovnih delavk ugotavljamo, da so dokaj pomembni zgolj dejavniki: spodbujanje neprestanega izobraževanja, omogočanje samostojne izbire izobraževanja za vse strokovne delavce, zagotavljanje sredstev za doseganje ciljev (finančna sredstva vrtca za omogočanje različnih strokovnih izobraževanj strokovnih delavcev v vrtcu). Ravno najbolj izpostavljeni, pogosti odgovori nam kažejo na pomembnost sodelovanja ravnatelja s strokovnimi delavkami tako v procesu evalvacije kot tudi samoevalvacije.

Opisni odgovori na vprašanja

Nadalje predstavljamo rezultate na trditve oz. vprašanja v anketnem vprašalniku, na katere so anketirane strokovne delavke odgovarjale opisno.

Kako je pridobljeno znanje, ki ste ga pridobili na izobraževanjih, pripomoglo h kakovostejšemu načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela? Katere novosti ste spoznali, kako ste jih ali jih morebiti niste vnašali v svoje delo? Na kakšne načine sodobne paradigme vnašate v svoje delo, imate načrt dela ipd.? Strokovne delavke so v večini – 95 % mnenja, da znanje na izobraževanjih le osvežuje nji-

hovo že pridobljeno znanje in novega ne izvedo prav veliko. Le 5 % strokovnih delavk je mnenja, da na izobraževanjih pridobijo novo znanje, da pa ga težje vnašajo v delo, ker jim vzgojiteljice tega ne dovolijo, ker niso izkušene. Pomočnice vzgojiteljic so mnenja, da je sodobne paradigme težko vnašati v delo, ker so vzgojiteljice tiste, ki so vodje skupin in ne dovolijo, da bi njihovo znanje pripomoglo h kakovostnejšemu delu.

Vzgojiteljice, tiste z delovno dobo nad 15 let, še bolj izrazito pa tiste nad 25 let, so vse mnenja, da novega znanja torej ne pridobivajo, le osvežujejo že znano, zato zanje sodobne paradigme skoraj ne obstajajo, saj, kot pravijo, so le osvežitve, ki so vedno dobrodošle. Skoraj vse vzgojiteljice (razen ene) imajo tematske načrte – letne, mesečne in tedenske, tako se lažje orientirajo, kaj bodo delale in vedo že v začetku šolskega leta, kaj bodo delale z otroki v skupini skozi celo šolsko leto. Na tem mestu se zagotovo ne moremo izogniti, da ne bi izpostavili pomembnosti razvojno-procesnega načrtovanja, ki ga iz odgovorov anketiranih strokovnih delavk ni zaznati in kar nam potrjujejo tudi nadaljnji rezultati. Kar 92 % vzgojiteljic je zapisalo, da jim sodobne paradigme pomagajo pri načrtovanju, da izhajajo iz otrok – vendar na način, da dejavnosti načrtujejo tako, da jih prilagodijo starostni stopnji otroka. Vsekakor lahko trdimo, da gre za razmišljanje, ki kaže na slabše razumevanje strokovne terminologije in nepoznavanje sodobnih paradigem o razvoju in zgodnjem učenju predšolskega otroka.

Ali o pridobljenem strokovnem znanju razmišljate na način, da se poglobite v določene situacije v praksi? Kje poiščete informacije, ki pripomorejo k poglobljenemu razmišljanju o dotični situaciji in s tem boljšemu razumevanju posameznika? Opišite konkretno situacijo. Pomočnice vzgojiteljic so bile tudi pri tem vprašanju zelo kritične do vzgojiteljic, saj so vse zapisale, da se v situacije v praksi ne poglobljajo, ker jim vzgojiteljice povedo, kaj so naredile prav in kaj narobe ter, da so vzgojiteljice tiste, ki jih vodijo, ne pa izobraževanje.

Vzgojiteljice so v večini (90 %) zapisale, da o pridobljenem znanju ne razmišljajo poglobljeno, ker se jim to ne zdi potrebno, saj znanje, ki ga imajo, le osvežujejo in ne potrebujejo poglobljenega razmišljanja. V praksi ravnajo v skladu z »zdravo pametjo« – to je zapisalo kar 92 % vzgojiteljic.

Sklep

Znanje, ki ga pridobimo, so na začetku nova spoznanja, ki jih moramo počasi implicirati v neposredno prakso. Da bi bila ta kakovost

stnejša, se moramo kot vzgojitelj vsakodnevno spraševati, kaj dejansko počnemo v skupini z otroki. Za spreminjanje svoje lastne prakse je zelo pomembno dokumentiranje. Le na način spremljanja lastnega napredka lahko govorimo o tem, da smo na pravi poti k profesionalnosti. Strokovna znanja, ki jih pridobimo v okviru izobraževanj, moramo najprej razumeti, da jih lahko impliciramo v lastno prakso. Družbe in izobraževalni sistemi se hitro spreminjajo. Zaloga znanja, pridobljenega v začetnem izobraževanju, ne zadošča za vso delovno dobo, ampak morda le za začetek. Tudi znanje, pridobljeno s pedagoškim študijem na univerzi, ki je pretežno teoretsko, je treba obnavljati. Vedno nastajajo nova teoretska spoznanja o naravi učenja in poučevanja in tudi o predmetu poučevanja. Znanje o metodah učenja pa nastaja v izvirni kombinaciji splošnih znanstvenih spoznanj in osebnega uvida, ki ga vzgojitelj gradi na lastnih izkušnjah in ga je zelo težko poučevati na univerzi. Do neke mere pravzaprav vsak poklic razvija tudi tako imenovano skrito znanje (tacit knowledge), ki ni nikjer eksplicitno dokumentirano, in ki se povečuje le z novimi izkušnjami. Ena izmed slabosti izobraževalnega sektorja je, da ima dejansko veliko količino znanja, ki pa (še) ni dovolj urejeno in zapisano po pravilih jezika znanosti. Vzgojiteljeva individualna uspešnost, uspešnost vzgojiteljskega kolektiva in vrtca (v končni posledici tudi družbe) je čedalje bolj odvisna prav od širjenja novega znanja (eksplicitnega in skritega) o tem, kako učinkovito poučevati in kako uspešno reševati individualne posebnosti otrok. Zato je zelo pomembno, da družba, ki želi biti uspešna in ki veliko pričakuje od vzgojiteljev, ustvarja pogoje za medsebojno druženje vzgojiteljev in za izmenjavo izkušenj o dobrih pedagoških praksah (Plevnik 2006).

Podatki, pridobljeni v naši raziskavi, nam odpirajo nove možnosti za nadaljnje raziskovanje na tem področju, in sicer na večjem relevantnem vzorcu strokovnih delavk. Hkrati pa pridobljeni podatki predstavljajo nova izhodišča, možnosti za spreminjanje pedagoškega dela in hkrati kakovostno vodenje vrtca. Menimo, da je razmišljanje o strokovnem znanju in delu obvezen del vzgojitelja kot profesionalca. Zagotovo pa ne moremo mimo vprašanja o ustreznosti in relevantnosti različnih oblik profesionalnega izpopolnjevanja. O tem priča tudi naš podatek, da je »95 % strokovnih delavk mnenja, da znanje na izobraževanjih le osvežuje njihovo že pridobljeno znanje in novega ne izvedo prav veliko. Le 5 % strokovnih delavk je mnenja, da na izobraževanjih pridobijo novo znanje, da pa ga težje vnašajo v delo, ker jim vzgojiteljice

tega ne dovolijo, ker niso izkušene«. Poleg tega se nam v povezavi s tem odpira tudi vprašanje, ali gre predvsem za to, da so o različnih vsebinah na izobraževanjih strokovne delavke že kaj slišale in zato posledično ne izvedo nič novega – čeprav je vprašanje, ali že slišano tudi poglobljeno razumejo v povezavi s sodobnimi paradigmi predšolske vzgoje.

V današnjem sodobnem času je še vedno prisotno vztrajanje pri starih vzorcih obnašanja – vzgojitelji v oddelku počnejo to, kar počnejo zaradi pričakovanj drugih. Vse to pa se prepleta z miselnostjo o otroku, ki se tako ali tako še ne more učiti, ampak se le igra in vzgojitelji ga varujejo (Vonta 2009). Vzgojitelju mora biti novo znanje dostopno; to omogočajo organizirani sistemi stalnega strokovnega izpopolnjevanja in usposabljanja. Stalno strokovno izpopolnjevanje je že desetletja ena temeljnih predpostavk pedagoškega poklica. Vzgojitelji se izpopolnjujejo v raznovrstnih, bolj ali manj formalnih oblikah usposabljanja za kakovostnejše delo v vrtcu. Novi pristopi, ki v središče postavljajo otroka, spreminjajo tudi odnos med tem usposabljanjem in novimi pogledi na kakovost pedagoškega dela. Poudariti velja, da je uresničevanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in s tem uresničevanje pedagoških načel ključnega pomena v sodobnih paradigmah predšolske vzgoje.

Literatura

- Caulfield, R. 1997. »Professionalism in Early Care and Education.« *Early Childhood Educations Journal* 24 (4): 261–265.
- Darling-Hammond, L., in G. Sykes, ur. 1999. *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*. San Francisco: Jossey Bass.
- Ivanuš Grmek, M., in J. Lepičnik Vodopivec. 2008. »Profesionalni razvoj učitelja razredne nastave.« *Pedagogy and the Knowledge Society* 2 (13–15): 113–120.
- Jalongo, M. R., in J. P. Isenberg. 2000. *Exploring Your Role: A Practitioner's Introduction to Early Childhood Education*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kalin J. 2004. »Izkušnja-refleksija-delovanje« v procesu profesionalnega razvoja učiteljev.« *V Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev*, ur. B. Marentič Požarnik, 579–611. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Marentič-Požarnik, B. 2000. »Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove.« *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 1–9.
- Plevnik, T. 2006. »Profesionalni razvoj učiteljev in sodelovanje v

- mednarodnih projektih.« V *Mednarodni projekti v šoli: priročnik za ravnatelje*, ur. T. Taštanoska, 15–21. Ljubljana: Cmeplus.
- Schön, D. A. 1991. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Aldershot: Avebury.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 1998. Ljubljana: DZS.
- Valenčič-Zuljan, M. 2001. »Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja.« *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–142.
- Vonta, T. 2009. *Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Martina Žnidaršič je vzgojiteljica v Vrtcu Kurirček Logatec.
znidarsic.martina@gmail.com

Martina
Žnidaršič

Profesionalni razvoj vzgojitelja kot način zagotavljanja kakovosti v vrtcu

Profesionalni razvoj vzgojiteljev in uresničevanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in s tem uresničevanje pedagoških načel so ključnega pomena v sodobnih paradigmah predšolske vzgoje. Zato nas je v raziskavi zanimalo uresničevanje področja profesionalnega razvoja kot del kakovosti v vrtcu. Ugotovili smo, da je razumevanje profesionalnega razvoja vzgojitelja zelo različno, v večini vzgojiteljice to pojmujejo kot prizadevanje za kvalitetno in ustvarjalno delo. Večina vzgojiteljic je izpostavila, da jih vodstvo vrtcev ne spodbuja k izobraževanju. Zaskrbljujoče je dejstvo, da veliko vzgojiteljic poudarja večjo pomembnost delovne dobe v primerjavi z izobrazbo in različnimi strokovnimi izobraževanji. Delež vzgojiteljic, ki niso odprte za sprejemanje znanja od svojih sodelavk, nam odpira vrsto vprašanj predvsem z vidika aktivnega sodelovanja med njimi. Tako smo preko raziskave preverili uresničevanja področij kakovosti v vrtcu, pridobljeni podatki pa ponujajo nova izhodišča za spreminjanje pedagoškega dela, kar seveda tudi ponuja možnosti, izhodišča za kakovostno vodenje vrtca.

Ključne besede: vzgojitelj, profesionalni razvoj, kakovost, vrtec

Professional Development of Educators As a Way to Ensure Quality in Kindergarten

Professional development and the implementation of quality of educational work and thereby the implementation of pedagogical principles are of key importance in the modern paradigms of pre-school education. The implementation in the area of professional development as part of quality in kindergarten was therefore of special interest for us in a study. We found that the understanding for professional development differs widely among the educators; the majority considers it as an effort for high quality and creative work. The majority of educators pointed out that the kindergarten leadership does not encourage them to further education. Worrying is the fact that many educators emphasize more the importance of acquired time in service as compared to education and further in-service training. The proportion of teachers who are not open to adopting knowledge from their colleagues, opens up a wide range of questions particularly in terms of their active cooperation among each other. Through this research we verified implementation in the area of quality in kindergarten; the data however offer a new starting point for changing the pedagogical work, which of course also offers opportunities and a starting point for quality leadership in kindergarten.

Keywords: educator, professional development, quality, kindergarten