

Sabina Krajnc¹, Milena Valenčič Zuljan²
Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani

Originalni naučni rad
UDK: 371.2.21

=====

KOLEGIALNO SODELOVANJE VZGOJITELJEV KOT DEJAVNIK PROFESIONALNEGA RAZVOJA POSAMEZNIKA IN CELOTNE ORGANIZACIJE

Povzetek: Članek prikazuje kolegialno sodelovanje vzgojiteljev kot dejavnik, ki vpliva na profesionalni razvoj posameznega vzgojitelja kot tudi na razvoj celotne organizacije v smeri učeče se skupnosti. Avtorici izhajata iz pojmovanja profesionalnega razvoja vzgojitelja, kot procesa »signifikantnega in vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem posamezniki osmišljajo svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso delovanja; gre za proces, ki vključuje posameznikovo osebnostno, ožje poklicno in socialno dimenzijo in pomeni napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega ter odgovornega odločanja in ravnanja (Valenčič Zuljan, 1999; 2001, 2008). Vzgojitelja pojmujeata kot profesionalca, ki ima usvojene določene kompetence, za razvoj katerih je med drugim pomemben tudi proces kolegialnega sodelovanja in učenja na različnih ravneh. V empiričnem delu članka so s kombinacijo kvalitativnega in kvantitativnega raziskovanja predstavljeni dobljeni rezultati raziskave, izpeljane na vzorcu vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev predšolskih otrok, ki delajo v oddelkih javnih vrtcev v Sloveniji. Avtorici osvetljujeata dejavnike in oblike kolegialnega sodelovanja vzgojiteljev znotraj vrtca, kjer so zaposleni. V prispevku so prikazane ugotovitve, kako vzgojitelji ocenjujejo pomen kolegialnega sodelovanja s sodelavci v vrtcu, katere oblike sodelovanja so med pedagoškimi delavci vrtca najbolj zaželeni, kakšna znanja pridobijo z omenjenim sodelovanjem, kako le ta vplivajo na njihov profesionalni razvoj in kateri dejavniki spodbujajo oziroma ovirajo različne oblike sodelovanja.

Ključne besede: vzgojitelj predšolskih otrok, profesionalni razvoj, kolegialno sodelovanje.

• PROFESIONALNI RAZVOJ VZGOJITELJEV

Sodobne družbene razmere postavljajo pedagoške delavce pred nove poklicne izzive. Od njih se pričakuje kakovostno ravnanje na več področjih, od poznavanja in dela z otroki do sodelovanja s starši, kolegi in širšim družbenim okoljem. Vse to postavlja vzgojitelje pred vsakodnevne izzive učenja in profesionalnega razvijanja. *Profesionalni razvoj vzgojitelja opredeljujemo kot proces signifikantnega in vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem posamezniki osmišljajo svoja pojmovanja in spreminjajo svojo prakso delovanja; gre za proces, ki vključuje posameznikovo osebnostno, ožje poklicno in socialno dimenzijo in*

¹ sabina.krajnc@pef.uni-lj.si

² milena.valencic-zuljan@guest.arnes.si

pomeni napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega ter odgovornega odločanja in ravnanja. (Valenčič Zuljan, 1999; 2001, 2008)

Za profesionalno rast vzgojiteljev je poleg izhodiščne dobre usposobljenosti, pridobljene v času študija, pomembno spremljanje novih strokovnih spoznanj na vseh področjih poklicnega delovanja vzgojiteljev, pri čemer je izmenjava izkušenj in pogledov med vzgojitelji ključnega pomena. Kakovostno medkolegialno sodelovanje lahko predstavlja dragoceno spodbudo za vpeljevanje inovacij in reflektirano spreminjanje lastne prakse ter posledično razvijanje vzgojiteljske profesije. Zato je pomembno že v času študija pri študentih bodočih vzgojiteljih ozavestiti pomen profesionalnega razvoja in jih usposobiti za refleksiven pristop. Le poklicno motivirani delavci, ki bodo že v času študija izkusili pomen medsebojnega sodelovanja za poklicno učenje bodo svoje izkušnje pripravljeni deliti s svojimi sodelavci in kolegi izven njihovega vrtca ter tako, kljub vsakodnevno izpolnjenemu delovniku, razvijali vrtec kot okolje, kjer bosta vladali pozitivna klima in kultura profesionalnega razvoja.

O profesionalnem razvoju lahko govorimo v širšem in ožjem pomenu. Tehart (1997 v Valenčič Zuljan, 2001) poudari, da se širši profesionalni razvoj pedagoškega delavca začne z vstopom v proces izobraževanja in konča z upokojitvijo oziroma opustitvijo poklica. Na drugi strani pa je v ožjem pomenu profesionalni razvoj pedagoškega delavca omejen na tista kritična obdobja, v katerih se posameznik v resnici razvija in napreduje. Lahko se zgodi, da nekateri pedagoški delavci leta in leta ne napredujejo, zato je pomembno razlikovati med leti delovne dobe in izkušnjami, kvantiteto in kvaliteto, itd. (prav tam).

Pri raziskovanju profesionalnega razvoja pedagoških delavcev razlikujemo različne pristope. Nekateri raziskovalci se usmerijo v raziskovanje faz, po katerih poteka profesionalni razvoj in oblikovanje t.i. faznih modelov (Fuller, 1969; Kagan, 1992; Katz, 1972; Berliner, 1992), druge bolj zanima raziskovanje dejavnikov, ki vplivajo na razvoj, tretji dajo večjo težo oblikam in načinom poklicnega učenja (Scheckley & Allen, 1991; Kolb, 1991).

S področjem raziskovanja profesionalnega razvoja vzgojiteljev predšolskih otrok se je že v sedemdesetih letih 20. stoletja ukvarjala Lilian G. Katz (1972). Profesionalni razvoj vzgojiteljev je opisala skozi štiri faze, ki si sledijo v časovnem sledstvu.

1. faza: **Preživetje (Survival)**. Ta faza traja prvo leto vzgojiteljeve zaposlitve. To je leto, v katerem je glavna vzgojiteljeva skrb, da »preživi«. V ospredje se mu postavljajo vprašanja, kot so: Ali lahko lahko preživim dan, ne da bi izgubil katerega od otrok v skupini? Bom lahko opravljal to delo celo življenje? Ali me bodo sodelavci sprejeli? V tej fazi preživetja potrebuje vzgojitelj veliko podpore, razumevanja, vzpodbud in usmerjanja. Vzgojitelji začetniki potrebujejo pomoč in svetovanje s strani izkušenejših vzgojiteljev, ravnateljev ali mentorjev.

2. faza: **Utrditev v poklicu (Consolidation)**. Ob koncu prvega leta službovanja vzgojitelji običajno ugotovijo, da lahko preživijo v skupini otrok. Vzgojitelji v drugi fazi profesionalnega razvoja osrednjo pozornost njihovega dela namenjajo otrokom, ki odstopajo od vedenja večine ostalih otrok. Vzgojitelji si začnejo postavljati vprašanja, kot so: Kako naj pomagam sramežljivemu otroku? Kako naj pomagam otroku, ki se noče učiti? V tej fazi utrjevanja potrebuje vzgojitelj pomoč mentorja, ki mu pomaga reševati problem

tako, da npr. mentor opazuje vzgojiteljeva dejanja ali da se pogovorita o problemu, o izkušnjah mladega vzgojitelja in skupaj poiščeta rešitev. Pomembno je, da vzgojitelji v tej drugi fazi razvoja izmenjujejo izkušnje in ideje z bolj izkušenimi sodelavci ter se pogovorijo npr. o njihovih občutkih, ko delajo s skupino otrok.

3. faza: **Obnovitev, utrditev (Renewal)**. Pogosto vzgojitelji med tretjim in četrtem letom dela postanejo naveličani rutine. Postavljati si pričnejo vprašanja, kot so: Kakšni so novi materiali za delo? Kašne so nove tehnike, spoznanja, ideje itd.? Med to fazo profesionalnega razvoja želijo vzgojitelji spoznati in sodelovati s kolegi na regionalnem in nacionalnem nivoju, tako v formalnih kot v neformalnih situacijah. Zanimajo jih izkušnje drugih vzgojiteljev, konference, zanimivi članki, filmi iz strokovnega področja. V tej fazi so vzgojitelji tudi pripravljeni snemati svoje delo in posnetke podrobneje analizirati. Prav tako si vzgojitelji v tem obdobju želijo priložnosti, da obišejo ostale oddelke, se udeležujejo in organizirajo delavnice ter spoznavajo različne programe in projekte. Po mnenju avtorice omenjenega štirifaznega modela, je ta tretja faza zelo pomembna za vzgojiteljev profesionalni razvoj, ker pomeni najbolj aktivno obdobje, v katerem večina vzgojiteljev intenzivno razvija svoje spretnosti, tehnike in metode dela.

4. faza: **Zrelost (Maturity)**. To fazo nekateri vzgojitelji dosežejo že tretje leto njihovega poklicnega udejstvovanja, drugi pa za to potrebujejo pet ali več let. Vzgojitelj na četrti stopnji profesionalnega razvoja si prične postavljati vprašanja na podlagi svojih izkušenj, kot so: Je moj poklic profesija? Ali lahko jaz kot vzgojitelj spreminjam družbo? Kako moje odločitve in delo vplivajo na druge? V tej fazi profesionalnega razvoja vzgojitelji potrebujejo možnosti za sodelovanje na konferencah in seminarjih. Da se lahko vzgojitelji profesionalno razvijajo in da napredujejo iz faze v fazo, morajo lastne izkušnje reflektirati – jih osvetliti iz različnih vidikov ter jih razumeti celostno, pri čemer je lahko zelo koristna izmenjava izkušenj ter pogledov z drugimi vzgojitelji (Katz, 1972).

Ob linearnih faznih modelih profesionalnega razvoja si lahko postavimo različna vprašanja kot: ali so res začetniki tako homogena skupina, da zanjo veljajo ista načela začetnega delovanja; koliko in kako vpliva na profesionalni razvoj posameznikovo delovno okolje, mentor...; ali kakovost okolja enako vpliva na vse posameznike; ali vsi posamezniki dosežejo najvišjo stopnjo ekspertnosti itd.? (Valenčič Zuljan, Blanuša Trošelj, 2014) Čeprav različni avtorji (Sheridan idr., 2009, str. 7) kritizirajo fazne modele profesionalnega razvoja, jim s tem, ko opisujejo napredek pri vzgojiteljevem poklicnem delovanju skozi več ravni, do neke mere tudi sami sledijo.

Zavedati se je potrebno, da oblikovanje modela nujno pomeni posploševanje in shematizacijo bistvenega, saj je njegov glavni namen ravno enostavnejši prikaz temeljnih dejavnikov v medsebojni povezavi. Faznim modelom profesionalne rasti očitajo enodimenzionalnost, zanemarjanje celosti in medsebojne povezanosti dejavnikov znotraj raziskovanega pojava (Valenčič Zuljan, 2008, 2012). Večina modelov poskuša slediti časovni dimenziji, vendar je pri tem pogosto poudarjen kvantitativni vidik, npr. število službenih let (Fuller, 1965, po Kagan, 1992), medtem ko ostane ob strani kakovost izkušenj, ki pomeni bolj verodostojno podlago za določanje in napovedovanje profesionalnega razvoja.

Glavni namen raziskovanja je čim bolj poglobljeno spoznavanje pojava, v našem primeru profesionalnega razvoja, v čim večji kompleksnosti in celosti. Raziskovanje profesionalnega razvoja vzgojiteljev v širšem kontekstu, ki opisuje razvoj profesionalnih

kompetenc in pojasnjuje temelje uspešnega poklicnega delovanja in učenja (kako poteka, kaj ga spodbuja, kaj ovira, kako premagovati te ovire), nam pomaga razumeti poklicno rast pri vzgojiteljih. Ugotovitve pa so seveda podlaga za iskanje načinov, kako spodbuditi vzgojiteljevo profesionalno rast. (Valenčič Zuljan, Blanuša Trošelj, 2014)

Tudi sami se strinjamo s kritikami linearnih faznih modelov profesionalnega razvoja, da je zaradi različnosti posameznikov in različnosti njihovega delovnega okolja ter drugih spremljajočih osebnih dejavnikov posameznika nemogoče napovedati linearen potek razvoja, ki bi bil za vse enak, po enakem zaporedju. Vendar pa smo mnenja, da pomeni profesionalno učenje napredovanje v določenih smereh, po določenih skupnih korakih, kar do določene mere upravičuje uporabo modelov profesionalnega razvoja. Tako na osnovi pregleda strokovne literature profesionalnega razvoja vzgojiteljev in učiteljev lahko zaključimo, da se tej postavki celovitosti in hkrati sintetiziranju specifičnosti korakov (faz) profesionalnega razvoja najbolj približujejo razvejani fazni modeli. (Sammons idr., 2007) Ti po eni strani sledijo nekemu zaporedju korakov od začetnika do eksperta, obenem pa raziskujejo različne dejavnike in pogoje kakovostnega učenja ter upoštevajo različne specifičnosti okolja in posameznika in tako oblikujejo fazni model profesionalnega razvoja, ki je večsmerno razvejan.

- **2 KOLEGIALNO SODELOVANJE VZGOJITELJEV KOT DEJAVNIK PROFESIONALNEGA RAZVOJA**

Za profesionalni razvoj pedagoškega delavca je nadvse pomembno, da le-ta ni prepuščen samemu sebi, temveč da ima možnost sodelovanja z drugimi (Valenčič Zuljan, 2001). NAEYC (1993) navaja 9 smernic učinkovitega profesionalnega razvoja vzgojiteljev, pri čemer izpostavlja, da je profesionalni razvoj vzgojiteljev učinkovit, kadar temelji na interaktivnem pristopu, ki udeležence spodbuja, da se učijo tudi eni od drugih. Tudi Fullan in Hargreaves (2000 v Valenčič Zuljan, 2001, str. 133) izpostavljata pomen interaktivnega profesionalizma, srečevanja in dela učiteljev v majhnih skupinah, ko pedagoški delavci skupaj načrtujejo ter preizkušajo učni proces, ocenjujejo njegovo in svojo učinkovitost ter rešujejo različne strokovne probleme. Interaktivnost je poudarjena kot dajanje in sprejemanje nasvetov oziroma pomoči ter kot prizadevanje posameznika in skupine, da postane taka interakcija del vsakdanje šolske klime.

Kohonen pedagoške institucije imenuje kolegialne skupnosti (v Rutar Ilc 2006, str. 15), za katere je značilno vzpostavljanje ozračja zaupanja in podpore ter medsebojnega izmenjavanja mnenj, idej in izkušenj. Pri tem je po avtorjevem mnenju pomembno razvijanje odprtega, kritičnega odnosa pedagoškega delavca do svojega profesionalnega dela ter uvidevanja sebe kot nenehnega učenca, ki reflektira lastno prakso in razvija novo samorazumevanje v konkretnih situacijah prek reflektiranja kritičnih dogodkov v preteklosti. Rutar Ilc (2006) meni, da razvoj kolegialne skupnosti ustvarja več prostora za individualno rast, kot če vsak posameznik skrbi le sam zase. V sodelovanju in izmenjavah mnenj in izkušenj s kolegi, pedagoški delavci ozaveščajo svoje občutke o sebi kot ljudeh in profesionalcih, se učijo sodelovati v različnih interakcijskih procesih, razumeti skupinsko dinamiko ter analizirati skupinske procese, ne nazadnje pa začnejo pod vprašaj postavljati nekatera svoja »železna« pojmovanja, stališča, strategije in prakse (Rutar Ilc, 2006, str. 14). Raziskave potrjujejo, da predstavljajo pojmovanja (znanja, učenja, poklica....)

pedagoških delavcev pomembno sestavino njihovo profesionalne opreme, saj vplivajo na posameznikovo zaznavanje, razmišljanje in ravnanje (Valenčič Zuljan 1999, 2007; 2008). Pojmovanja opredeljujemo *'we understand as a personal, implicit construct formed in an individual's personal history as a kind of sediment of his / her experiences and lessons learned from them, functioning like compasses in an individual's life, which is demonstrated in qualitatively different ways of understanding, interpreting and acting in different individuals.* (Valenčič Zuljan 2007)

Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj (2014) v raziskavi, ki je bila usmerjena na pojmovanja vzgojiteljev o profesionalnem razvoju, ugotavljata, da pri vzgojiteljih prevladuje najnižja kategorija pojmovanj profesionalnega razvoja, kjer gre za nediferencirana, preprosta pojmovanja, ki ne zrcalijo razmisleka o procesu lastnega učenja in o namenu le-tega. Z najmanjšim deležem pa so zastopana pojmovanja, v katerih je prepoznaven nek vidik premisleka o procesu posameznikovega učenja in o posledicah njegovega profesionalnega spreminjanja na lastno pedagoško prakso. Poznavanje pojmovanj predstavlja izhodiščno točko v procesu kakovostnega izobraževanja odraslih. Avtorici izpostavita, da bi bilo za kakovostno poklicno učenje skupine učečih iz prve skupine, potrebno še dodatno okrepiti utemeljitev pomena določenega izobraževanja in poklicnega učenja za posameznika, da bi vsak posameznik začutil njegovo smiselnost in dolgoročni pomen. To ne pomeni zgolj razlaganje pomena vsebine izobraževanja, temveč v skladu s kognitivno konstruktivističnim pristopom učenja oblikovati situacije kognitivnega konflikta, kjer bi učeči zaznali razkorak med njihovim trenutnim oz. obstoječim znanjem in pogledi ter znanjem in stališči, ki so potrebni za razreševanje različnih problemskih poklicnih situacij. Za oblikovanje situacij kognitivnega konflikta, ki bodo ustrezno prilagojene različnim posameznikom ter za njihovo ustrezno razreševanje, je med drugim zelo pomembno ravno poznavanje pojmovanj učečega (Valenčič Zuljan, 2007). Za profesionalni razvoj vzgojitelja bodisi v okviru formalnega izobraževanja ali pa učenja v okviru opravljanja vsakdanjih poklicnih nalog v delovni organizaciji, je torej nujno načrtno spodbujati refleksijo o temeljnih vprašanih kot so: kako poteka kakovostno učenje otrok, kakšna je vloga vzgojiteljev..., kakšna znanja in spretnosti vzgojitelj za to potrebuje, kako si jih razvija itd. To lahko poteka v različnih situacijah npr. v procesu mentorstva pripravniku, ob kolegialnem mentoriranjem dveh kolegov ali ob hospitaciji vodstvenega delavca. Ključnega pomena je vzpostavljanje spodbudne klime, ki je naravnana na medsebojno učenje vseh članov organizacije. Senge (1994, str. 6) je kot pomembno komponento učeče se organizacije izpostavil timsko delo in učenje, s poudarkom, da je znanje skupine večje od znanja posameznika ter da znanje, ki ga posamezniki prenesajo v prakso in med ostale kolege, pripomore k delovanju celotne organizacije in razvoju programov znotraj nje (Senge 1990 v Silins, Zaris in Mulford, 2002, str. 25). Polak (2012) poudarja, da timi v vrtcu niso posamezniki, ki le delujejo skupaj. Gre za skupino ljudi, ki deluje enotno in celotno ter se oblikuje z namenom postavljanja in doseganja skupnih ciljev, ki jih vsak posamezni strokovni delavec v oddelku vrtca ne bi mogel kakovostno dosegati. Bistvo timskega dela v vrtcu je prisotnost sodelovalnega učenja, skupnega načrtovanja, medsebojna povezanost, odprta komunikacija in iskrene izmenjave mnenj. Komunikacija je pri timskem delu osnovno orodje sporazumevanja, ki zajema tako govor, poslušanje in dajanje ter prejemanje povratnih informacij. Omogoča medsebojno socialno interakcijo znotraj tima in povezanost tima z okoljem (z otroci, s

kolegi, z vodstvom itd.) in zagotavlja timu povratne informacije o njegovem delu (Polak, 2012).

• 3 OPREDELITEV RAZSIKOVALNEGA PROBLEMA IN METODOLOGIJA

Namen raziskave je identificirati in analizirati dejavnike, ki vplivajo na kolegialno sodelovanje in profesionalno učenje vzgojiteljev. Posebej nas zanimajo izkušnje medsebojnega sodelovanja, želja po poklicnem napredovanju, samoocena poklicne učinkovitosti (področja morebitnih težav pri strokovnem delu), želja po inovacijah in spremenjenih načinih dela, jezikovna usposobljenost in komunikacijske veščine, poznavanje informacijsko komunikacijske tehnologije, doživljanje podpore vodstva, v povezavi z dejavniki, kot so: dolžina delovne dobe, pogostost izvajanja kolegialnega sodelovanja itd. Raziskali bomo, katere oblike sodelovanja so med pedagoškimi delavci vrtca najbolj zaželeni ter kako vzgojitelji ocenjujejo uporabnost znanja, ki ga pridobijo prek posameznih oblik kolegialnega sodelovanja. Predstaviti želimo njihove izkušnje s sodelovanjem v mednarodnih projektih ter njihova stališča glede možnosti poklicnega učenja skozi oblike mednarodnega sodelovanja pedagoških delavcev.

V raziskavi smo uporabili deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. V vzorec smo zajeli vzgojitelje in pomočnike vzgojiteljev predšolskih otrok, ki delajo v oddelkih javnih vrtcev na območju Slovenije v prvi ali drugi starostni skupini v 34-ih vrtcih v različnih slovenskih regijah. V našem vzorcu je sodelovalo 70 vzgojiteljev, od katerih so bili 3 moškega spola, in 33 pomočnikov vzgojiteljev, od katerih so bili 4 moškega spola. Največji delež sodelujočih vzgojiteljev in pomočnikov vzgojiteljev (44,7 %) nima naziva in imajo končano srednješolsko (41,7 %) ali visokošolsko izobrazbo (48,5 %). V vzorcu prevladujejo vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev, ki imajo manj kot 15 let delovne dobe in delajo v oddelkih prve ali druge starostne skupine. Vzorec smo obravnavali kot priložnostni. Podatke smo posplošili na hipotetično osnovno množico, ki jo predstavljajo vsi vzgojitelji in pomočniki vzgojiteljev predšolskih otrok javnih vrtcev v Sloveniji ter so podobni vzgojiteljem v našem vzorcu. Zbiranje podatkov je potekalo v mesecu maju 2013. Za namene raziskave smo sestavili vprašalnik.

Pri vprašanjih, kjer nas je zanimala soodvisnost, smo izračunali hi-kvadrat preizkus. Pri tistih vprašanjih, kjer pogoja za računanje hi-kvadrat preizkusa nista bila izpolnjena, smo izračunali Kullbackov 2l preizkus in to omenili tudi v interpretaciji. Podatke smo računalniško obdelali s statističnim programskim paketom SPSS (14.0).

• REZULTATI IN INTERPRETACIJA REZULTATOV

• 4.1 Dejavniki, ki spodbujajo in ovirajo kolegialno sodelovanje vzgojiteljev v vrtcu, kjer so zaposleni

Na sodelovanje pedagoških delavcev s kolegi znotraj vrtca vplivajo številni dejavniki. Zanimalo nas je, kako vzgojitelji ocenjujejo vpliv ravnatelja, vodje enote in sodelavcev kot tudi njih samih z vidika akterjev spodbujanja medsebojnega kolegialnega sodelovanja. Želeli smo ugotoviti ali vidijo navedene dejavnike kot spodbudo ali kot oviro za sodelovanje s kolegi znotraj njihovega vrtca.

DEJAVNIKI ZA SODELOVANJE		ZNOTRAJ VRTCA			
		OVIRA		SPODBUDA	
		f	f (%)	f	f (%)
	Ravnatelj	13	12,5	90	86,5
	Vodje enote	18	17,3	85	81,7
	Sodelavci	11	10,6	92	88,5
	Lastna potreba oz. želja	9	8,7	94	90,4

Tabela 1: Prikaz strukture dejavnikov, ki ovirajo in spodbujajo kolegialno sodelovanje vzgojiteljev znotraj vrtca, kjer so zaposleni (N=103)

Ugotavljamo, da anketirani vse štiri navedene dejavnike ocenjujejo s pozitivnega vidika - kot »spodbudne«. 86,5 % anketiranih ocenjuje ravnatelja kot dejavnik spodbude za medsebojno sodelovanje vzgojiteljev znotraj vrtca. Podoben rezultat se je pokazal pri vodjih vrtca, katerega podporo za sodelovanje med kolegi znotraj vrtca doživlja 82 % vzgojiteljev. Sodelavce pa kot spodbudo za medsebojno kolegialno sodelovanje v kolektivu doživlja 89 % vzgojiteljev. Zanimivo je, da je z največjim deležem zastopana kategorija »lastna potreba in želja«, kar 90 % anketiranih meni, da sodelujejo s kolegi znotraj kolektiva zaradi lastne želje in pobude.

-
- **Prevladujoče oblike kolegialnega sodelovanja vzgojiteljev znotraj vrtca, kjer so zaposleni**

Pri drugem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, katere so tiste oblike kolegialnega sodelovanja, ki prevladujejo med vzgojitelji znotraj slovenskih vrtcev. Predvidevali smo, da vzgojitelji s svojimi sodelavci najpogosteje sodelujejo v okviru pedagoške konference in strokovnih aktivov. Zaradi prenizkih frekvenc smo petstopenjsko lestvico pogostosti izvajanja oziroma udeležbe posameznih oblik kolegialnega sodelovanja združili v tri skupine: 1 = nikoli in 2 = redko v skupino redko oziroma nikoli; 3 v občasno ter 4 = pogosto in 5 = zelo pogosto v skupino pogosto.

Grafikon 1: Oblike kolegialnega sodelovanja vzgojiteljev znotraj vrtca glede na pogostost izvajanja (N=103)

Dobljeni rezultati nam kažejo, da velik delež anketiranih vzgojiteljev (med 60 % in 90 %) pogosto izvaja oziroma se udeleži naslednjih oblik kolegialnega sodelovanja znotraj njihovega vrtca: timsko sodelujejo v strokovnih aktivih znotraj vrtca (88 %); udeležujejo se seminarjev, ki jih pripravi vrtec, kjer so zaposleni (79 %), izvajajo ter vodijo projekte znotraj vrtca (83 %) in sodelujejo v pedagoških konferencah v vrtcu (66 %). Skoraj polovica vzgojiteljev (45 %) pogosto izmenjuje informacije s kritičnimi prijatelji, torej njihovimi sodelavci; pri 22 % anketiranih vzgojiteljev pa vodstveni delavci pogosto izvajajo tudi hospitacije. Pri tem lahko opazimo, da se nekatere oblike kolegialnega sodelovanja vzgojiteljev znotraj posameznih vrtcev izvajajo le občasno in redko oziroma nikoli. Tako se hospitacije vodstvenega delavca v vrtcu izvajajo le občasno pri 44 % vzgojiteljev in redko oziroma nikoli pri 34 % vzgojiteljev. Občasno izmenjevanje informacije s kritičnimi prijatelji znotraj vrtca navaja 41 % vzgojiteljev, ostalih 59 % anketirancev pa se omenjene oblike izmenjevanja informacij ne poslužuje. Kot zadnje bi izpostavili pedagoške konference, ki

se kot oblika sodelovanja med vzgojitelji znotraj vrtca izvaja le občasno v vrtcih pri 23 % anketiranih vzgojiteljev, ostalih 11 % vzgojiteljev pa za to obliko sodelovanja v vrtcu navaja, da se izvaja le redko oziroma nikoli.

• **Vpliv posameznih oblik kolegialnega sodelovanja znotraj vrtca na profesionalni razvoj vzgojiteljev**

V prvem raziskovalnem vprašanju smo ugotovili, da večini vzgojiteljev njihova lastna potreba oziroma želja pomeni pomemben dejavnik, ki spodbuja medkolegialno sodelovanje med sodelavci znotraj kolektiva vrtca. Da pa se želja oziroma potreba po sodelovanju v posamezniku pojavi, je pomembno, da v tem uvidi nek smisel oziroma pomen. Zato nas je v raziskavi nadalje zanimalo, kako vzgojitelji vrednotijo oziroma ocenjujejo posamezne oblike sodelovanja s sodelavci, da vplivajo na njihovo delo v oddelku, učenje, razmišljanje in njihov profesionalni razvoj. Vzgojitelje smo tako prosili, da vsako od navedenih oblik kolegialnega sodelovanja vzgojiteljev znotraj vrtca ocenijo na tristopenjski lestvici, koliko vpliva na njihov profesionalni razvoj. Pri tem ocena 1 pomeni nepomemben vpliv, 2 pomemben vpliv in 3 zelo pomemben vpliv na njihov profesionalni razvoj.

	Vpliv na profesionalni razvoj						
	Nepomembno		Pomembno		Zelo pomembno		
Oblike kolegialnega sodelovanja	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	Skupaj
Kolegialne hospitacije znotraj vrtca	8	• 7,8	• 67	• 65,0	• 28	• 27,2	• 103
Hospitacije vodstvenega delavca	10	• 9,7	• 57	• 55,3	• 36	• 35,0	• 103
Pedagoške konference v vrtcu	4	• 3,9	• 48	• 46,6	• 51	• 49,5	• 103
Sodelovanje v projektih znotraj vrtca	0	• 0	• 58	• 33,0	• 69	• 67,0	• 103
Timsko delo v strokovnem aktivu	3	• 2,9	• 56	• 17,5	• 82	• 79,6	• 103
Seminarji znotraj vrtca	1	• 1,0	• 31	• 30,1	• 71	• 68,9	• 103
Povratne informacije kritičnih prijateljev med sodelavci	3	• 2,9	• 35	• 34,0	• 65	• 63,1	• 103
Skupaj	29	• 28,2	• 352	• 281,5	• 402	• 390,3	

Tabela 2: Prikaz vrednotenja posameznih oblik kolegialnega sodelovanja med vzgojitelji znotraj vrtca, kjer so zaposleni, na njihov profesionalni razvoj (N=103)

Dobljeni rezultati so pokazali, da ima za večino vprašanih vzgojiteljev (79,6 %), timsko delo v strokovnem aktivu zelo pomemben vpliv na njihov profesionalni razvoj. Če primerjamo dobljeni rezultat z rezultati raziskave o vplivu različnih dejavnikov na učiteljev profesionalni razvoj, ki je potekala na vzorcu učiteljev in ravnateljev osnovnih šol v Republiki Sloveniji, lahko vidimo podoben rezultat, ko so učitelji timskega delu v strokovnem aktivu na 5-stopenjski lestvici, pripisali močan oziroma zelo močan vpliv na njihov profesionalni razvoj (Valenčič Zuljan, Klander in Sešek, 2009). Zelo pomemben vpliv na profesionalni razvoj je 68,9 % vzgojiteljev ocenilo tudi seminarje znotraj vrtca in 67 % vzgojiteljev sodelovanje v projektih znotraj vrtca. Prav tako za 63,1 % vzgojiteljev zelo pomemben vpliv predstavljajo povratne informacije kritičnih prijateljev in za skoraj polovico vprašanih (49,5 %) pedagoške konference v njihovem vrtcu. Pomemben vpliv na njihov profesionalni razvoj imajo po oceni 65 % vzgojiteljev kolegijske hospitacije znotraj vrtca in hospitacije vodstvenega delavca (55,3 %). Če naše rezultate primerjamo z raziskavo, opravljeno med učitelji, lahko vidimo, da hospitacije vodstvenega delavca in pedagoške konference po oceni učiteljev malo oziroma sploh ne vplivajo na njihov profesionalni razvoj. Močan oziroma zelo močan vpliv pa tako kot vzgojitelji, tudi učitelji ocenjujejo vpliv sodelovanja v projektih in kolegijsko hospitiranje (Valenčič Zuljan, Klander in Sešek, 2009).

• **4.3 Vpliv posameznih oblik kolegijskega sodelovanja vzgojiteljev znotraj vrtca, kjer so zaposleni, na njihov profesionalni razvoj glede na njihovo dolžino delovne dobe**

Pri tem raziskovalnem vprašanju nas je zanimalo, kako vzgojitelji z različno dolžino delovne dobe, vrednotijo posamezne oblike kolegijskega sodelovanja znotraj vrtca, kjer so zaposleni. Na podlagi dolžine delovne dobe smo oblikovali tri skupine. Skupino vzgojiteljev s 5 let in manj delovne dobe, vzgojitelji, ki imajo od 6 do 15 let delovne dobe in vzgojitelji s 16 let in več delovne dobe.

Tabela 3: Prikaz vrednotenja posameznih oblik kolegijskega sodelovanja vzgojiteljev znotraj vrtca, kjer so zaposleni, na njihov profesionalni razvoj glede na njihovo število let delovne dobe (N=103)

Delovna doba	5 let in manj						Od 6 do 15 let						16 let in več						
	Ne-pomembno		Pomembno		Zelo pomembno		Ne-pomembno		Pomembno		Zelo pomembno		Ne-pomembno		Pomembno		Zelo pomembno		
Oblike kolegijskega sodelovanja znotraj vrtca	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	f	f (%)	F	f (%)	f	f (%)	Rezultati $\chi^2/21$
Kolegijske hospitacije znotraj vrtca	4	8,5	29	62,7	14	30,8	3	7,9	24	63,2	11	28,9	1	5,6	14	77,7	3	16,7	21 = 1,69 P = 0,79

Hospitacije vodstvenega delavca	5	10,6	20	42,6	22	46,8	2	5,3	24	63,2	12	31,6	3	16,7	13	72,2	2	11,1	21 = 10,29 P = 0,04
Pedagoške konference v vrtcu	2	4,2	19	40,4	26	55,4	1	2,6	17	44,7	20	52,7	1	5,6	12	66,7	5	27,8	21 = 4,53 P = 0,34
Sodelovanje v projektih znotraj vrtca	0	0,0	14	29,8	33	70,2	0	0,0	13	34,2	25	65,8	0	0,0	7	38,9	11	61,1	$\chi^2 = 0,53$ P = 0,77
Timsko delo v strokovnem aktivu	1	2,1	9	19,2	37	78,7	1	2,6	6	15,8	31	81,6	1	5,6	3	16,7	14	77,7	21 = 0,64 P = 0,96
Seminarji znotraj vrtca	0	0,0	12	25,5	35	74,5	1	2,6	12	31,6	25	65,8	0	0,0	7	38,9	11	61,1	21 = 3,12 P = 0,52
Povratne informacije kritičnih prijateljev med sodelavci	1	2,1	19	40,4	27	57,4	2	5,3	9	23,7	27	71,0	0	0,0	7	38,9	11	61,1	21 = 4,35 P = 0,36

Med odgovori vzgojiteljev glede tega, kako vrednotijo vpliv posamezne oblike kolegialnega sodelovanja znotraj vrtca, kjer so zaposleni, na njihov profesionalni razvoj so se glede na njihovo število let delovne dobe pokazali naslednji rezultati. V naši raziskavi sodelujoči vzgojitelji, ki imajo **5 let ali manj** delovne dobe, kot zelo pomemben vpliv na njihov profesionalni razvoj večinoma vrednotijo timsko delo v strokovnem aktivu (78,7 %); seminarje znotraj vrtca (74,5 %); sodelovanje v projektih znotraj vrtca (70,2 %); povratne informacije kritičnih prijateljev med sodelavci (57,4 %) in pedagoške konference v vrtcu (55,4 %). Kot pomemben vpliv na profesionalni razvoj 62,7 % vprašanih vzgojiteljev s 5 let in manj delovne dobe pripisuje kolegialnim hospitacijam znotraj vrtca; skoraj polovica pa kot pomemben vpliv vrednoti tudi hospitacije vodstvenega delavca (42,6 %). Največ vzgojiteljev, ki imajo **od 6 do 15 let** delovne dobe, kot zelo pomemben vpliv na njihov profesionalni razvoj vrednoti timsko delo v strokovnem aktivu (81,6 %); sledijo povratne informacije kritičnih prijateljev med sodelavci (71,0 %); sodelovanje v projektih znotraj vrtca (65,8 %) in seminarji znotraj vrtca (65,8 %) ter pedagoške konference v vrtcu (52,7 %). Kot pomemben vpliv na profesionalni razvoj več kot polovica vprašanih vzgojiteljev, ki imajo **od 6 do 15 let** delovne dobe, vrednoti hospitacije vodstvenega delavca (63,2 %) in kolegialne hospitacije med kolegi znotraj vrtca (63,2 %). Vzgojitelji s **16 let in več** delovne

dobe, kot zelo pomemben vpliv na njihov profesionalni razvoj vrednotijo timsko delo v strokovnem aktivu (77,7 %); seminarje znotraj vrtca (61,1 %); sodelovanje v projektih znotraj vrtca (61,1 %) in povratne informacije kritičnih prijateljev med sodelavci (61,1 %). Kot pomemben vpliv na profesionalni razvoj 77,7 % vprašanih vzgojiteljev s 16 let in več delovnimi izkušnjami vrednoti kolegialne hospitacije znotraj vrtca; 72,2 % vzgojiteljev hospitacije vodstvenega delavca in 66,7 % vzgojiteljev pedagoške konference v vrtcu. Vrednotenje posameznih oblik kolegialnega sodelovanja na profesionalni razvoj vzgojiteljev glede na njihovo število let delovne dobe se pri večini oblik kolegialnega sodelovanja ni pokazalo kot statistično pomembno, kar je za posamezne oblike vidno iz

tabele, kjer so izračunane vrednosti χ^2 -preizkusa oziroma v primerih, ko niso bili izpolnjeni pogoji zanj rezultati Kullbackovega preizkusa. Pri eni obliki kolegialnega sodelovanja, in sicer hospitacije vodstvenega delavca (2l = 10,29; g = 4; P = 0,04), so se v naši raziskavi med vzgojitelji, ki imajo različno število let delovne dobe, pokazale statistično pomembne razlike glede vrednotenja omenjenih oblik kolegialnega sodelovanja znotraj vrtca, kjer so zaposleni na njihov profesionalni razvoj. Za ostale oblike kolegialnega sodelovanja se te razlike niso pokazale kot statistično pomembne. Raziskava je pokazala, da vzgojitelji, ki imajo 15 let in manj delovne dobe pripisujejo pomembnejši vpliv hospitacijam vodstvenega delavca na njihov profesionalni razvoj kakor vzgojitelji, ki imajo 16 let in več delovne dobe. Da imajo ravnateljeve hospitacije zelo pomemben vpliv na vzgojiteljev profesionalni razvoj, ocenjuje manj kot polovica (46,8 %) vzgojiteljev s pet let in manj delovne dobe; 31,6 % vzgojiteljev, ki ima od 6 do 15 let delovne dobe ter le 11,1 % vzgojiteljev s 16 let in več delovne dobe. Glede na dobljene rezultate smo mnenja, da nekateri pedagoški delavci namen hospitacij in povratnih informacij s strani vodstva ne doživljajo kot pomoč pri njihovem učenju in evalvaciji lastnega dela ter kot spodbudo za spremljanje in usmerjanje njihovega profesionalnega razvoja, kar je lahko posledica tega, da hospitacije vodstvenega delavca pri vzgojiteljih vzbujajo nek strah in tremo, kako jim bo nastop pred ravnateljem uspel ter kakšno povratno informacijo bodo deležni, kar verjetno še izraziteje doživljajo vzgojitelji z več let delovnimi izkušnjami. Zato je pomembno, da ustrezno načrtovane in izpeljane hospitacije vodstvenega delavca postanejo pomemben element razvoja vzgojiteljev v vseh obdobjih njihovega profesionalnega razvoja in vrtca kot učeče se organizacije, v kateri se razvija to znanje ter spretnosti prek spremljanja in usmerjanja vzgojiteljevega dela od začetnega do končnega obdobja njihove zaposlitve.

• Zaključek

V vrtcu je sodelovanje vzgojiteljev preko različnih oblik sodelovanja zelo pomembno, ker to omogoča pridobivanje novih znanj, izkušenj in izgradnjo kompetentnega modela vseh zaposlenih. S tem, ko vzgojitelji delijo izkušnje v oddelku, probleme, s katerimi se srečujejo, ideje in inovacije, s katerimi se ukvarjajo, z drugimi vzgojitelji, imajo možnost osebnostnega in profesionalnega razvoja, kar posledično vodi k razvoju celotnega kolektiva in vrtca kot učeče se institucije. Medsebojno učenje oziroma učenje »drug od drugega« tako ne pomeni, da znanje le pridobivamo, ampak smo tudi mi vir znanja za druge. Kolegialno sodelovanje med zaposlenimi omogoča izmenjavo informacij in odkrivanje tihega znanja posameznikov preko primerov dobre prakse, ki se širijo tudi z izmenjavo informacij in izkušenj med vzgojitelji različnih vrtcev. Sodelovanje pa ni

omejeno le na kolege znotraj neke institucije, ampak se pred pedagoške delavce postavljajo nove vloge, ki od njih zahtevajo vse več povezovanja in sodelovanja tudi z drugimi institucijami ter potrebo po mobilnosti pedagoških delavcev zunaj meja naše države. V intenzivnem skupnem delovanju, kjer se skozi proces izmenjevanja in komentiranja idej sodelujočih porajajo nove zamisli in rešitve, tako nastaja novo znanje.

Le z medsebojnim sodelovanjem in podporo drug drugemu lahko vzgojitelji v vrtcu dosežejo skupne cilje. Tako lahko vsak član uveljavi svoje znanje in sposobnosti ter se od sodelavcev nauči stvari, ki jih še ne pozna. Pomembne so predvsem ideje, motivacija, medsebojna pomoč in skupno reševanje problemov, ki nastajajo pri delu posameznika in institucije kot celote prek različnih oblik medsebojnega sodelovanja. Naša raziskava je pokazala, da vzgojitelji znotraj vrtcev, kjer so zaposleni, najpogosteje kolegialno sodelujejo preko strokovnih aktivov, projektov, ki potekajo v njihovem vrtcu, seminarjev, ki jih organizira njihov vrtec in pedagoških konferenc. Zelo redko pa še vedno potekajo kolegialne hospitacije med vzgojitelji in hospitacije vodstvenih delavcev. Vse ostale oblike kolegialnega sodelovanja se izvajajo redko ali nikoli. Rezultat nas sicer ne preseneča, vendar smo mnenja, da bi bilo potrebno s strani vodstvenega kadra podati več pozitivnih spodbud za sodelovanje vzgojiteljev v različnih oblikah ter na ta način širiti nova znanja in inovacije, kar bi po našem mnenju prispevalo h kakovostnejši izrabi potencialov, izmenjavi izkušenj in pridobivanju idej za pedagoško delo ter stalnem profesionalnem razvoju vseh zaposlenih. Da se kolegialno sodelovanje lahko spodbuja, je potrebno preučiti, kateri so tisti dejavniki, ki spodbujajo in kateri ovirajo omenjeno sodelovanje med vzgojitelji. Glede na to, da je pri odločitvi za kolegialno sodelovanje v prvi vrsti pomemben posameznik in njegova želja oziroma motivacija, pa temu vsekakor sledi podpora sodelavcev in vodstvenega kadra. Naša raziskava je pokazala, da je večina vzgojiteljev motivirana za sodelovanje z drugimi vzgojitelji v vrtcu, kjer so zaposleni, in si želijo omenjenega sodelovanja. Prav tako je analiza rezultatov pokazala, da vzgojitelji doživljajo spodbudo za omenjeno sodelovanje s strani sodelavcev, ravnatelja ter vodje enot. Pri tem se zavedamo, da so dobljeni rezultati odraz osebnih ocen oziroma doživljanj anketiranih vzgojiteljev in njihove lastne motivacije ter podpore kolektiva za kolegialno sodelovanje. Vendar pa ravno ta posameznikov občutek doživljanja podpore pomembno vpliva na odločitve, ali se bo udeležil nekega izobraževanja, ali bo sodeloval v neobveznih kolegialnih aktivnostih, inovacijskih projektih, hospitacijah itd. Pomemben vpliv na odločitve za kolegialno sodelovanje pedagoških delavcev ima tudi njihovo vrednotenje, kaj se bodo preko posameznih oblik izobraževanja oziroma sodelovanja novega naučili, kar bi lahko uporabili v svoji praksi. Na vrednotenje novega znanja, ki ga posameznik pridobi prek različnih oblik sodelovanja in izobraževanja poleg posameznikovih izkušenj, klime ter kulture organizacije in načina vodenja ravnatelja vrtca, pomembno vpliva tudi vzgojiteljeva dolžina delovne dobe, kar so pokazali tudi rezultati naše raziskave na področju hospitacij vodstvenega delavca. Pokazalo se je, da vzgojitelji s krajšo dolžino delovne dobe vrednotijo vpliv izkušenj, ki so jih pridobili prek hospitacij na njihov profesionalni razvoj pomembneje kot vzgojitelji z daljšo delovno dobo. V naši raziskavi se je tudi pokazalo, da večina vzgojiteljev kot zelo pomemben vpliv na njihov profesionalni razvoj vrednoti timsko delo v strokovnem aktivu, povratne informacije kritičnih prijateljev med sodelavci, udeležbo na seminarjih znotraj vrtca, sodelovanje v projektih znotraj vrtca in udeležbo na pedagoških konferencah v vrtcu.

Z analizo odgovorov, ki smo jih dobili od anketiranih vzgojiteljev, prihajamo do ugotovitve, da so tako formalne kot neformalne oblike kolegialnega sodelovanja med zaposlenimi vzgojitelji znotraj slovenskih vrtcev zaželeni obliki sodelovanja. Omenjena sodelovanja pa bi bilo smiselno vzpodbujati tudi v prihodnje ter v širšem obsegu, tako na regionalni in državni ravni, kakor tudi v mednarodnem prostoru. Da pa bo kolegialno učenje vzgojiteljev kot dejavnik profesionalnega razvoja posameznika res zaživel v slovenskih vrtcih, je pomembno, da bodo tako vzgojitelji sami kot vodstvo vrtcev ustvarjali kulturo, v kateri bodo kolegialne oblike sodelovanja vzgojiteljev zaželeni obliki vseživljenjskega učenja in tako vrtec oblikovali kot učeča se organizacija.

Biografska nota:

Milena Valenčič Zuljan je doktorica pedagoških znanosti, doktorirala 1999 na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani. Je redna profesorica za didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Izvaja različna izobraževanja s področja učiteljevega profesionalnega izobraževanja in je avtorica različnih prispevkov iz tematike učiteljevega profesionalnega razvoja, dejavnikov učiteljevega inoviranja, mentoriranja, študentovih in učiteljevih pojmovanj, učenčeve aktivnosti pri pouku, kognitivno-konstruktivističnega modela pouka in akcijskega raziskovanja.

Sabina Krajnc je pedagoginja in profesorica zgodovine, diplomirala 2009 na Filozofski fakulteti v Ljubljani. Leta 2014 je končala podiplomski študij predšolske vzgoje na Pedagoški fakulteti. Je učiteljica dodatne strokovne pomoči na osnovni šoli in asistentka za didaktiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani. Izvaja seminarske vaje za študente Pedagoške fakultete iz področja didaktike.