

2016

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

MAGISTRSKA NALOGA

MAGISTRSKA NALOGA

RAJKO JURGEC

RAJKO JURGEC

KOPER, 2016

UNIVERZA NA PRIMORSKEM
FAKULTETA ZA MANAGEMENT

Magistrska naloga

POSEBNOSTI PEDAGOŠKEGA VODENJA V
OSNOVNIH ŠOLAH Z ODDELKI VRTCA

Rajko Jurgec

POVZETEK

Magistrska naloga analizira pedagoško vodenje osnovnih šol z oddelki vrtca – kot dveh podsistemov celostnega sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. S teoretičnega vidika je torej področje proučevanja, kamor uvrščamo v pričujoči magistraturi predlagano temo, teorija vodenja, ožje področje pa je teorija vodenja nepridobitnih in izobraževalnih organizacij. Iz uresničene raziskave utemeljujemo osrednji sklep, da se zahtevnost in kompleksnost vodenja vrtcev v času stopnjuje, pomen atributov kakovosti pedagoškega vodenja vrtca se med seboj in znotraj sebe v času spreminja, kot neznačilne pa se izkažejo razlike med pedagoškim vodenjem samostojnega vrtca v primerjavi s pedagoškim vodenjem vrtca pri osnovni šoli.

Ključne besede: strokovno vodenje, management, osnovne šole z oddelki vrtcev, Slovenija, pedagoško vodenje.

SUMMARY

Master's thesis analyzes the educational management of primary schools with kindergarten - as two subsystems integrated education and training system in Slovenia. From a theoretical point of view, therefore, the scope of the study, which comprise the present Magistrate proposed topic, theory of management. A narrower range is theory of non-profit and educational organizations. From realized research accounts for the central conclusion that the difficulty and complexity of management of kindergartens during the heightened importance of the attributes of quality educational leadership kindergarten among themselves and within themselves change over time, as insignificant could prove the difference between the pedagogical management of independent kindergarten compared to the pedagogical leadership kindergarten an elementary school.

Keywords: professional leadership, management, primary schools with kindergarten, Slovenia, pedagogical leadership.

UDK: (043.2)

VSEBINA

1	Uvod	1
1.1	Teoretična izhodišča in opis problematike	1
1.2	Namen in cilji raziskave	2
1.3	Temeljna teza in hipoteze	2
1.4	Predstavitev metod raziskovanja	3
1.5	Predvidene predpostavke in omejitve	3
2	Teoretična izhodišča	5
2.1	Teorije vodenja	5
2.2	Vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov	8
2.3	Vodenje v vrtcih	10
2.3.1	Družbeni prostor	13
2.3.2	Pedagoško, družbeno in kulturno okolje	14
2.3.3	Življenjski, razvojni prostor in prostor učenja	16
2.3.4	Kompleksna organizacija	17
2.3.5	Skupnost profesionalnih pedagogov	18
2.3.6	Poklicni pedagoški sistem	20
2.4	Strokovno pedagoško vodenje	20
3	Model presoje kakovosti pedagoškega vodenja vrtca	25
3.1	Teoretična spoznanja s področja predšolske pedagogike in didaktike	25
3.2	Teoretična spoznanja s področja razvojne psihologije	26
3.3	Znanja s področja razumevanja ciljev in načel Kurikula za vrtce	28
3.4	Vsebine s področja zakonodaje	30
3.5	Znanja in spretnosti s področja svetovanja, vodenja pogovorov	31
4	Empirični del	33
4.1	Izhodišča	33
4.2	Uporabljeni podatki	33
4.3	Metode testiranja hipotez	38
4.3.1	Primerjalna analiza	38
4.3.2	Metoda analize hipoteze ena	39
4.3.3	Metoda analize hipoteze dva	40
4.3.4	Metoda analize hipoteze tri	41
4.4	Rezultati empirične analize	41
4.5	Rezultati testiranja hipotez	54
5	Sklep	60
	Literatura in viri	63

SLIKE

Slika 1: Anketni vprašalnik	35
Slika 2: Status vrtca – 2006 vs 2013 (po številu in kot relativni delež v %).	38
Slika 3: Porazdelitev razmerij obetov okoli 45-stopinjske premice.....	40
Slika 4: Število vseh oddelkov – 2006 vs 2013 (skupno število v vseh enotah).....	41
Slika 5: Izobrazba ravnatelja – 2006 vs 2013	42
Slika 6: Prisotnost pomočnika ravnatelja za pedagoško vodenje – 2006 vs 2013	42
Slika 7: Porazdelitev časa med poslovno in pedagoško vodenje vrtca – 2006 vs 2013.....	43
Slika 8: Porazdelitev nalog organiziranja dela v vrtcu – 2006 vs 2013	44
Slika 9: Porazdelitev nalog načrtovanja dela v vrtcu – 2006 vs 2013.....	44
Slika 10: Porazdelitev nalog vodenja vzgojiteljskega zbora v vrtcu – 2006 vs 2013	45
Slika 11: Porazdelitev nalog spremljanja dela strokovnih delavcev zbora v vrtcu – 2006 vs 2013	45
Slika 12: Porazdelitev nalog spremljanja dela strokovnih aktivov v vrtcu – 2006 vs 2013	46
Slika 13: Porazdelitev nalog spremljanja dela svetovalnih delavcev v vrtcu – 2006 vs 2013.....	46
Slika 14: Porazdelitev nalog vezanih na skrb za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vrtcu – 2006 vs 2013	47
Slika 15: Porazdelitev nalog vezanih na skrb za strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev v vrtcu – 2006 vs 2013	48
Slika 16: Porazdelitev nalog vezanih na organiziranje mentorstev za pripravnike v vrtcu in sooblikovanje strokovnih ocen nastopov – 2006 vs 2013.....	48
Slika 17: Porazdelitev nalog vezanih na skrb za sodelovanje vrtca s starši – 2006 vs 2013.....	49
Slika 18: Porazdelitev nalog vezanih na skrb za sodelovanje vrtca z zunanjimi sodelavci in institucijami – 2006 vs 2013	49
Slika 19: Porazdelitev nalog vezanih na spremljanje novosti na področju zakonodaje in usklajevanje pravnih aktov ter organizacijo dela v vrtcu z veljavno zakonodajo – 2006 vs 2013	50
Slika 20: Porazdelitev nalog vezanih na usklajevanje in dogovarjanje o delu vrtca z ustanoviteljem – 2006 vs 2013.....	50
Slika 21: Porazdelitev nalog vezanih na predlaganje napredovanja strokovnih delavcev v vrtcu – 2006 vs 2013	51
Slika 22: Porazdelitev nalog vezanih na odločanje o napredovanju delavcev v vrtcu – 2006 vs 2013	51
Slika 23: Porazdelitev nalog vezanih na odločanje o sistemizaciji delovnih mest v vrtcu – 2006 vs 2013	52
Slika 24: Porazdelitev nalog vezanih na odločanje o sklepanju delovnih razmerij v vrtcu – 2006 vs 2013	52

Slika 25: Porazdelitev nalog vezanih na odločanje o disciplinski odgovornosti delavcev v vrtcu – 2006 vs 2013	53
Slika 26: Porazdelitev nalog vezanih na zastopanje in predstavljanje vrtca v ožjem in širšem okolju – 2006 vs 2013.....	53
Slika 27: Matrika porazdelitev razmerij obetov za posamezne pare atributov kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtcev pri osnovnih šolah – 2006	54
Slika 28: Povprečne vrednosti (geometrična sredina) razmerij obetov za posamezen atribut kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtcev pri osnovnih šolah – 2006.....	55
Slika 29: Matrika porazdelitev razmerij obetov za posamezne pare atributov kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtcev pri osnovnih šolah – 20013	56
Slika 30: Povprečne vrednosti (geometrična sredina) razmerij obetov za posamezen atribut kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtcev pri osnovnih šolah – 2006.....	57
Slika 31: Matrika porazdelitev razmerij obetov za posamezne attribute kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtcev pri osnovnih šolah – 2006 vs 20013.....	58

PREGLEDNICE

Preglednica 1: Ocene velikosti vzorca glede na populacijo, standardno napako ocene in interval zaupanja	37
Preglednica 2: Povprečne vrednosti za razmerja obetov atributov, ki določajo kakovost pedagoškega vodenja oddelkov vrtca pri OŠ	57
Preglednica 3: Kompozitni indeksi kakovosti pedagoškega vodenja za samostojne vrtce in oddelke vrtca pri osnovnih šolah po letih opazovanj	59

1 UVOD

Management nepridobitnih organizacij se v mnogih elementih razlikuje od managementa gospodarskih organizacij (Anheier 2000), saj je pri nepridobitnih organizacijah v večini primerov težje opredeliti cilje organizacije in jih še težje kvantitativno opredeliti. Vendar tudi nepridobitne organizacije pokrivajo zelo širok spekter organizacij, ki imajo pogosto le malo skupnega. Posebna kategorija so brez dvoma javne izobraževalne organizacije, kjer prihaja v ospredje managerskih funkcij predvsem pedagoško vodenje.

1.1 Teoretična izhodišča in opis problematike

V novejši literaturi s področja vodenja šol skoraj ne najdemo razlikovanja med managementom in pedagoškim vodenjem. Tako npr. Fidler (1997) trdi, da je med njima povezava in veliko prekrivanja, še posebej v motiviranju ljudi in dajanju smisla namenu organizacije. Tudi Bush (1995) poudarja, da sta za uspešno delovanje šole pomembni obe vlogi in pravi, da je ravnatelj kot poslovodni organ odgovoren za uspešno vodenje šole kot organizacije, kot pedagoški vodja pa za vodenje sodelavcev. Če management praviloma poskrbi za delovne pogoje, finance, pravilnike in zaposlovanje pa pedagoško vodenje povezujemo predvsem s spremljanjem in usmerjanjem dela strokovnih delavcev. Koren (2007) pravi, da je ravnateljeva uspešnost zelo pomembna za uspešnost izobraževalnega sistema v celoti in nadaljuje, da je učinkovitost vodenja tesno povezana z izboljšavami na šolah, ki se kaže v učinkovitosti šole in dosežkih otrok. Tudi mednarodne raziskave so pokazale veliko korelacijo med vodenjem in izboljšavami na šolah (Hopkins 2001, v Koren 2007). Pri interpretaciji je sicer potrebna previdnost, saj je težko dokazati neposredno povezanost med vodenjem in izboljšanjem uspeha otrok.

Temeljno izhodišče magistrske naloge se navezuje na pedagoško vodenje osnovnih šol z oddelki vrtca – kot dveh podsistemov celostnega sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. S teoretičnega vidika je torej področje proučevanja, kamor uvrščamo v pričujoči magistraturi predlagano temo, teorija vodenja, ožje področje pa je teorija vodenja nepridobitnih in izobraževalnih organizacij.

V Sloveniji je zaradi strokovnih dilem ob naraščajočem trendu priključevanja oddelkov vrtca k osnovnim šolam Zavod Republike Slovenije za šolstvo leta 2006 opravil posebno raziskavo o kakovosti pedagoškega vodenja tako organiziranih vzgojno-izobraževalnih zavodov. Ta je v primeru, ko so oddelki vrtca priključeni osnovni šoli, pokazala prisotnost treh alternativnih modelov (Fras Berro idr. 2006):

- a – oddelke vrtca pedagoško vodi ravnatelj/ica
- b – oddelke vrtca pedagoško vodi pomočnik/ca ravnatelja
- c – oddelke vrtca pedagoško vodi pedagoški vodja, ki vodi več manjših vrtcev pri osnovnih šolah

Ravnatelj osnovnih šol so vodje, ki po izobrazbi izpolnjujejo pogoje za strokovne delavce v OŠ; za vodenje vrtca pa so potrebna strokovna znanja iz predšolske vzgoje. V skladu z zakonodajo ravnatelj za pedagoško in organizacijsko vodenje vrtca sicer lahko imenuje pomočnika v deležu, ki je odvisen od števila oddelkov. Tu pa naletimo na probleme poverjanja nalog, odgovornosti in meril kakovosti.

Ista raziskava definira naslednje attribute, ki vplivajo na kakovost pedagoškega vodenja v vrtcih pri osnovnih šolah (Fras Berro 2006):

- teoretična spoznanja s področja predšolske pedagogike in didaktike (x_1),
- teoretična spoznanja s področja razvojne psihologije (x_2),
- znanja s področja razumevanja ciljev in načel Kurikula za vrtce (x_3),
- vsebine s področja zakonodaje (x_4),
- teoretična spoznanja s področja vodenja (x_5),
- znanja in spretnosti s področja svetovanja, vodenja pogovorov (x_6).

Gre za attribute, ki so v omenjeni raziskavi postavljeni v enakovreden položaj, kar pomeni, da enako prispevajo h kvaliteti pedagoškega vodenja. Vendar predpostavka o enakovrednem pomenu vseh šestih atributov v raziskavi 2006 ni bila teoretično utemeljena, je pa imela bistven vpliv na končni rezultat.

1.2 Namen in cilji raziskave

Osnoven namen raziskave je preko anketiranja izvesti empirično raziskavo in oceniti kakovost pedagoškega vodenja v osnovnih šolah z oddelki vrtcev. V vsebinskem smislu temelji naša analiza na enakih atributih, kot so bili uporabljeni v raziskavi leta 2006 (Fras Berro idr. 2006), vendar pa vnašamo dve modifikaciji. Prva je ta, da smo izvedli lastno anketo (ponovitev ankete). Druga pa je ta, da smo v našo analizo vpeljali merilo, da zgoraj izpostavljeni atributi niso enakovredni.

Doseženi cilji naše raziskave so naslednji:

- Podajamo teoretično analizo teorij vodenja s poudarkom na pedagoškem vodenju.
- Izvedli smo empirično raziskavo kakovosti pedagoškega vodenja na vzorcu vseh javnih vrtcev v Republiki Sloveniji.
- Testirali smo tri hipoteze, ki jih podrobneje opisujemo v poglavju 1.3.
- Ob tem smo izvedli primerjalno analizo ključnih rezultatov, ki izhajajo iz našega anketiranja (anketiranje 2013) in teh ki izhajajo iz primarne raziskave (Fras Berro idr. 2006).

1.3 Temeljna teza in hipoteze

Raziskavo smo izvedli na osnovi naslednjih hipotez:

- H1 Atributi, ki določajo kakovost pedagoškega vodenja oddelkov vrtca pri OŠ niso enakovredni.
- H2 Razlike v rezultatih raziskav leta 2006 in 2013 so statistično značilne pri naslednjih vsebinskih atributih: (i) status vrtca, (ii) izobrazba ravnatelja, (iii) položaj pedagoškega vodje vrtca, (iv) strokovna znanja potrebna za kakovostno pedagoško vodenje vrtca.
- H3 Po kriteriju kakovosti pedagoškega vodenja obstajajo razlike med samostojnimi vrtci in vrtci priključenimi OŠ.

1.4 Predstavitev metod raziskovanja

Prvi del pričujoče magistrske naloge je teoretične narave. Poleg stopnjevanja razprave o vodenju do razprave o pedagoškem vodenju, je ključni cilj teoretičnega dela razprava o razmerjih med ključnimi atributi, ki določajo kakovost pedagoškega vodenja.¹ Kot smo izpostavili v prvi hipotezi domnevamo, da ti atributi ne prispevajo enako h kakovosti pedagoškega vodenja. Prav zaradi tega je jedro teoretičnega dela razprava in utemeljitev razmerij med posameznimi atributi kakovosti pedagoškega vodenja. Za uresničevanje ciljev teoretičnega dela naloge bomo uporabili deskriptivne metode – povzemanje teoretičnih ugotovitev drugih avtorjev in primerjavo (kompilacijo) stališč med njimi, kar bomo zaključili z deskriptivno sintezo lastnih ugotovitev.

Drugi del magistrske naloge je empirične narave. V njej najprej predstavljamo primerjavo med anketiranjem 2006 in 2013. Ker gre za dva različna vira podatkov – tisti iz raziskave 2006 (Fras Berro idr. 2006) so sekundarni, podatki pridobljeni na temelju lastne ponovitve anketiranja pa so primarni, bomo izvedli analizo razlik v rezultatih obeh anket. Pri tem smo se zlasti osredotočili na razlike v naslednjih segmentih:

- status vrtca,
- izobrazbo ravnatelja,
- položaj pedagoškega vodje vrtca,
- strokovna znanja potrebna za kakovostno pedagoško vodenje vrtca.

V sklepnem delu se vrnemo k deskriptivnim metodam, z uporabo katerih povzemamo ključne sklepe magistrske naloge.

1.5 Predvidene predpostavke in omejitve

Po vsebinskem kriteriju so predpostavke naše analize definirane s hipotezami. Prav tako je po vsebinskem kriteriju ključna predpostavka naše analize sprejeto stališče, da so izbrani atributi

¹ Ti atributi so (Fras idr. 2006): (I) teoretična spoznanja s področja predšolske pedagogike in didaktike, (II) teoretična spoznanja s področja razvojne psihologije, (III) znanja s področja razumevanja ciljev in načel Kurikula za vrtce, (IV) vsebine s področja zakonodaje, (V) teoretična spoznanja s področja zakonodaje, (VI) znanja in spretnosti s področja svetovanja in vodenja pogovorov.

edini relevantni za kakovost pedagoškega vodenja, kot to utemeljuje raziskava 2006. Po kriteriju izvedbe raziskovalnega dela pa temelji izdelana analiza za namene magistrske naloge na predpostavki, da ponovitev anketiranja zagotavlja ustrezno primerljivost.

Omejitev rezultatov raziskave predstavlja že sama predpostavka, da so izbrani atributi edini relevantni za kakovost pedagoškega vodenja – ne soočamo se torej z analizo ali je temu res tako. To dejstvo omejuje pojasnjevalno moč dobljenih rezultatov. Kot posebno vsebinsko omejitev velja izpostaviti tudi princip sklepanja, ki je v osnovi deduktiven. Naši sklepi niso izpeljani iz posameznega opazovanja in posplošeni na celoto ampak obratno. Sklepe smo izpeljali iz vzorca opazovanj. Bistvena omejitev v tej zvezi je ta, da se ta vzorec v celoti navezuje izključno na domače osnovne šole. Deduktivnega sklepa torej ne moremo posplošiti v univerzalnem smislu ampak v okvirju, ki je omejen na slovenski prostor osnovnih šol in vrtcev.

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

Management nepridobitnih organizacij se v mnogih elementih razlikuje od managementa gospodarskih organizacij (Anheier 2000), saj je pri nepridobitnih organizacijah v večini primerov težje opredeliti cilje organizacije in jih še težje kvantitativno ovrednotiti. Vendar tudi nepridobitne organizacije pokrivajo zelo širok spekter organizacij, ki imajo pogosto le malo skupnega. Posebna kategorija so brez dvoma javne izobraževalne organizacije, kjer prihaja v ospredje managerskih funkcij predvsem pedagoško vodenje.

Kot že povedano v uvodu v novejši literaturi s področja vodenja šol skoraj ne najdemo razlikovanja med managementom in pedagoškim vodenjem. Tako npr. Fidler (1997) trdi, da je med njima povezava in veliko prekrivanja, še posebej v motiviranju ljudi in dajanju smisla namenu organizacije. Tudi Bush (1995) poudarja, da sta za uspešno delovanje šole pomembni obe vlogi in pravi, da je ravnatelj kot poslovodni organ odgovoren za uspešno vodenje šole kot organizacije, kot pedagoški vodja pa za vodenje sodelavcev. Če management praviloma poskrbi za delovne pogoje, finance, pravilnike in zaposlovanje pa pedagoško vodenje povezujemo predvsem s spremljanjem in usmerjanjem dela strokovnih delavcev. Koren (2007) pravi, da je ravnateljeva uspešnost zelo pomembna za uspešnost izobraževalnega sistema v celoti in nadaljuje, da je učinkovitost vodenja tesno povezana z izboljšavami na šolah, ki se kažejo v učinkovitosti šole in dosežkih otrok. Tudi mednarodne raziskave so pokazale veliko korelacijo med vodenjem in izboljšavami na šolah (Hopkins 2001, v Koren 2007). Pri interpretaciji je sicer potrebna previdnost, saj je težko dokazati neposredno povezanost med vodenjem in izboljšanjem uspeha otrok.

Temeljno izhodišče vsebine magistrske naloge se navezuje na pedagoško vodenje osnovnih šol z oddelki vrtca – kot dveh podsistemov celostnega sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. S teoretičnega vidika je torej področje proučevanja teorija vodenja, ožje področje pa je teorija vodenja nepridobitnih in izobraževalnih organizacij.

2.1 Teorije vodenja

Teorij oz. konceptov vodenja je toliko, kolikor je o njem literature oz. koliko avtorjev o njem piše.

Iz primerjav definicij o vodenju različnih avtorjev (Bush 2003, Možina 2002, Tavčar 1996) izhaja, da vodenje pomeni usmerjanje, obvladovanje ljudi pri delu. Prevladujoči element mnogih definicij je proces vplivanja.

Možina (2002) pravi, da je »vodenje sposobnost *vplivati*, spodbujati in usmerjati sodelavce k želenim ciljem«.

V tem procesu je največja odgovornost na vodji. Saj kot pravi Yukl (1981, v Koren 2005) »tistega, ki ima največji *vpliv* v skupini in, ki nosi največ vodstvenih funkcij, lahko označimo za vodjo«.

Gardner (2003) vodenje povezuje s položajem in močjo.

Za Goddarda (2003) vodenje pomeni razumevanje situacije in sodelovanje s tistimi, ki imajo v nekem trenutku najboljše zamisli.

Za Hopkinsa (2000) je vodenje ključni dejavnik (ne)uspeha.

Tavčar (1996) vidi vlogo *poslovodnika* v strokovnjaku, ki obvlada dejavnostne vidike načrtovanja, organiziranja, usmerjanja in nadzorovanja dejavnosti v organizaciji in vlogo *vodje* v osebnosti, ki obvlada vedenjske vidike načrtovanja, organiziranja, usmerjanja in nadzorovanja sodelavcev v organizaciji. Hkrati poudarja, da je uspešen le manager, ki združuje obe vloge in nadaljuje, da je manager strokovnjak in vodja ljudi.

Avtor (Tavčar 2006) tudi pravi, da vodenje in poslovođenje udejanja cilje in strategije za doseganje ciljev, ki jih je zasnoval in načrtoval management – je obvladovanje organizacije v ožjem smislu besede. V skladu z dvema vidikoma organizacije kaže za instrumentalni vidik uporabljati izraz »poslovođenje« in za interesni oz. organski vidik izraz »vodenje«. Poslovođenje in vodenje izhajata iz vizije kot rezultante interesov vplivnih udeležencev organizacije, iz temeljne politike organizacije in se ravnata po smernicah razvojne politike. Poslovođenje in vodenje se dogajata v sedanosti, tukaj in zdaj, medtem ko temeljna in razvojna politika segata v prihodnost.

Poslovođenje obravnava organizacijo kot stroj, napravo za doseganje ciljev. Temeljni smoter je izpolnjevanje interesov deležnikov – največkrat nenehna donosnost organizacije in povečanje njihovega premoženja. Osnovna naloga managerjev je obvladovanje organizacije, ki terja urejanje zadev, to pa temelji na odločanju.

Poslovođenje se upira na kvantitativne informacije, predvsem računovodske, ključno vlogo imajo finančne odločitve. Te naj bodo take, da z ekonomskega gledišča prinašajo povečanje vrednosti premoženja deležnikov, s finančnega pa trajno plačilno sposobnost.

Obvladovanje organizacije je tudi ali pa predvsem obvladovanje sodelavcev in drugih vplivnih udeležencev. S poslovodskega vidika je obvladovanje zaposlenih avtoritativno. Zaposleni naj se disciplinirano podrejajo organizaciji, njihove pravice in dolžnosti določa pogodba o zaposlitvi in delovna zakonodaja. Drugi interesi zaposlenih so njihova osebna zadeva, organizacija se z njimi ne ukvarja; morebitno njihovo uveljavljanje v organizaciji pa je nelegitimno. Vodenje zaposlenih temelji na položajni moči ter moči nagrajevanja in kaznovanja; spodbude so večinoma materialne. Usklajevanje nasprotij med organizacijo in zaposlenimi pa tudi organizacijo in zunanji udeleženci poteka praviloma na silo, s

kompromisi, tekmovanjem. Management neredko uporablja zavajanje, manipuliranje, poniževanje. Neuspešno usklajevanje se večkrat konča z odpustom iz službe; organizacija mnogokrat zlorablja svojo moč in vpliv.

Vodenje obravnava organizacijo kot organizem, ki je zaradi kompleksnosti ni mogoče docela obvladovati racionalno, merila za doseganje ciljev so večinoma kvalitativna. Sodelavci so subjekt, pomembna skupina udeležencev organizacije.

Vodenje se opira predvsem na vrednote in potrebe posameznikov, skupin, javnosti; na kulturo v organizaciji in okolju; na vzdušje, razpoloženje, klimo; na sodelovanje, osebni razvoj; na interese, ustvarjalnost in znanje – kapital in delo sta vzporedni kategoriji. Manager sprejema sodelavce in njihove interese, ki nastanejo v menjalnem razmerju med sodelavci in organizacijo ob sklenitvi delovnega razmerja, ki jih zaposleni prinašajo iz osebnega življenja, kakor tudi interese, ki se porajajo v kasnejšem delovanju. Z normativnimi ukrepi preprečuje le uveljavljanje tistih, ki neposredno škodujejo organizaciji. Enostransko zavzemanje za koristi, manipuliranje in nemoralne dejavnosti veljajo kot škodljive za organizacijo, čeprav nemara prinašajo trenutne koristi. Cilj ne more biti opravičilo za izprijeno strategijo. Za usklajevanje nasprotij in posameznih interesov, ki veljajo kot legitimni, je modro snovati rešitve, ki so za vse vpletene ugodnejši od njihovih prvotnih stališč. Usklajevanje nasprotij so pogajanja. Kakovostna pogajanja zadovoljijo vse udeležence – ni zmagovalcev ne poražencev in veljajo dolgo časa, temeljijo na zaupanju, to pa na etičnosti.

Ustvarjalnost sodelavcev se kaže tudi v inoviranju, ki temelji na procesu kritičnega obravnavanja zamisli, snovanju znanj, ki postanejo del skupnega zaklada znanj več sodelavcev in s tem organizacije. Inoviranje je spreminjanje, ki neizbežno proži odpore in nasprotja. Manager jih mora obvladovati, da se ne izrodijo v negativna čustvena razmerja, spore, ki porajajo intrige. Manager, ki ne obvladuje nasprotij, pač ne sedi na pravem stolu.

Vodenje obravnava člane organizacije kot udeležence, jih vodi z znanjem in osebnim zgledom, posega predvsem po spodbudah, ki so namerjene na vrednote in dopušča v dobri veri storjene napake. Odzivi na vodenje se lahko kažejo kot uklonitev sili, identificiranje ali usvajanje. Prvo običajno sproži zamero, lahko tudi povračilo; najprikladnejše je zadnje. Z managerskega vidika je tudi identificiranje neprimerno – sprejemanje vodenja zaradi osebnosti voditelja; saj ta neizbežno dela tudi napake, zaupanje se poruši, težko pa ga je znova vzpostaviti.

Nezdružljivost instrumentalnega in organskega koncepta – poslovođenja in vodenja, je le navidezna. Uspešno snovanje usmeritev, ki so za vse vpletene koristnejše od izhodiščnih nasprotij, ustvarjanje sinteze iz tez in antitez, je poskusni kamen za dobre, perspektivne, zaupanja vredne managerje (Tavčar 2006).

Zaupanje in sodelovanje, maksimi dobrega managementa, tudi v najboljših organizacijah nekateri posamezniki in skupine izrabljajo. Pri njih zaleže le prava mera avtoritativnosti. Različne interese sodelavcev kaže vsekakor na vso moč usklajevati, usmerjati, zbliževati – vendar za tiste, ki to izrabljajo, ni prostora v organizaciji. Te mora organizacija izločiti, vendar naj pri tem hudo vrača z dobrim, kar bo pomembno sporočilo za tiste, ki ostajajo.

Za nameček so tudi obdobja in okoliščine, ko se je treba z vsemi sredstvi upreti nevarnosti – takrat ni prostora za demokratičnost in sodelovalnost, ampak zaleže takojšnja, pogumna, odločnost; še več – v takih okoliščinah je management ob ugled in zaupanje, če ne ukrepa hitro, pogumno in odločno, najsi je to komu vseč ali ne.

Ni tudi povsem resnična trditev, da poslovođenje uporablja skoraj samo kvantitativna, vodenje pa kvalitativna merila. Namreč ni organizacije, ki bi temeljila le na kvalitativnih merilih, saj ni obvladovanja in uspešnosti brez kvantitativnega merjenja.

Poštenje, etičnost in moralnost so temeljne usmeritve vsake dolgoročno uspešne organizacije – vendar je enoumna, nestrpna, absolutna etičnost prav tako neživljenjska kot popolna neetičnost, ki dovoljuje vse slabo in sprevrženo (Tavčar 2006). Nekaj zvitosti pri iskanju poti mimo kulture, nekaj pritiska na snovanje novih vrednot, ki tako ali tako obstajajo pri zaposlenih, pa snovanje in uveljavljanje vzporedne kulture je očitna pravica in dolžnost vsakega managerja.

Poslovođenje je dano, vodenje si je treba zaslužiti – dober manager je sinteza obeh.

2.2 Vodenje vzgojno-izobraževalnih zavodov

Glede na vsebino magistrske naloge, ki sodi na področje managementa v izobraževanju, eno od smeri razvoja znanj v sklopu splošnega managementa kot teoretične vede, v nadaljevanju navajamo še nekaj opredelitev, ki jih srečujemo v literaturi s področja vodenja v izobraževanju.

Fidlerjevo (1996) *situacijsko vodenje* temelji na podmeni, da morajo vodje poznati organizacijski okvir, da lahko svoj slog vodenja prilagodijo trenutni situaciji. Glavni adut vodij so pogajanja, sklepanje kompromisov, oblikovanje različnih zvez.

Koncept, kjer vodje veliko časa posvečajo načrtovanju, organiziranju, razporejanju sredstev in nadziranju sodelavcev Goddard (2003) imenuje *managersko vodenje*.

Sodelovalno vodenje je tesno povezano s sodelovalno kulturo, z oblikovanjem strokovnih skupin in s povezovanjem znotraj pedagoške institucije kakor tudi med njimi (Fullan in Hargreaves 2000). Koncept zahteva veliko usklajevanja, zato pa mora institucijo prevevati zaupanje in kolegialnost.

Hornerjeva (2003) govori o *motivacijskem vodenju*, ki temelji na strategijah za vodenje zaposlenih. Slabost tega pristopa je, da so v središču zanimanja samo zaposleni, zanemarja pa lastnosti in vedenja vodij, kakor tudi okolje delovanja.

V novejši literaturi s tega področja zasledimo dva tipa vodenja; *transakcijsko* in *transformacijsko vodenje*. *Transakcijsko vodenje* je (Možina 2002):

dogovarjanje med vodjo in zaposlenimi o materialnih, kadrovskih, socialnih in drugih ugodnostih, ki jih delavec uživa, če dobro dela oz. če opravlja delo v skladu z dogovori.

Pri *transformacijskem vodenju* vodja spodbuja vodenje pri vseh zaposlenih, tako da sooblikuje vizijo, ima visoka pričakovanja, stremi k intelektualnemu razvoju in nudi individualno podporo. S tem »dreza« zaposlene, da bi sami postali pobudniki in tudi izvajalci sprememb.

Seveda na tem mestu ne moremo mimo *pedagoškega vodenja*, za katerega je Hopkins (2001) ugotovil, da je že od nekdaj skrivnostno, da si ga vsakdo predstavlja po svoje in da je razumevanje odvisno od okolja. Tako se v slovenskem prostoru redno pojavljajo dileme o delitvi ravnateljevanja na management in pedagoško vodenje. Po Erčuljevi in Korenu (2003) management predstavlja finance, pravilnike, zaposlovanje – najpogosteje nekaj, kar ravnatelji opravljajo kot nadležno nujno; pedagoško vodenje pa se pojavlja kot tisto, kar bi ravnatelji želeli početi, pa nimajo časa, čeprav vedno znova poudarjamo, da bi prav slednjemu morali posvetiti več pozornosti.

Roncelli Vaupot (2004) je primerjala vloge, naloge, pristojnosti in odgovornosti ravnateljev v državah Evropske unije. Navaja, da v teh državah močno izstopa vloga ravnatelja kot pedagoškega vodje. Ta vloga poudarja, da je ravnatelj (prav tam):

- vodilni učitelj na šoli, odgovoren za kakovost pedagoškega dela, za evalvacijo dela učiteljev in za ustrezno organizacijo pedagoškega dela šole kot celote;
- pedagoški vodja šole, pri čemer se pedagoško vodenje osredotoči na stike z učitelji, redne hospitacije, sestanke, delo z novinci, podporo učiteljem, vrednotenje učnih načrtov, spodbujanje učiteljev k izobraževanju;
- pedagoški vodja, odgovoren za zaposlene ter za to, da so vse aktivnosti šole naravnane k doseganju nacionalnih ciljev in za natančno načrtovanje doseganja ciljev;
- predvsem učitelj, odgovorna oseba za stike z upravnimi organi v šoli in izven nje;
- oseba, ki vodi konferenco učiteljev, usklajuje delo učiteljev in spoštuje njihovo avtonomijo;
- oseba, ki skupaj oblikuje pedagoški tim;
- hierarhično nadrejen vsem učiteljem in drugim zaposlenim;
- vodja pedagoškega zbora, usklajuje in usmerja pedagoško delo, sodeluje pri pripravah dokumentov, ki se nanašajo na pedagoško delo.

Ronceli Vaupot (prav tam) tudi navaja, da je v evropskih državah največ ravnateljevih nalog povezanih s pedagoškim delom. Tako je ravnatelj odgovoren za delovanje šole, urnike, zagotavljanje pogojev, da pedagoški proces nemoteno teče. V večini evropskih držav (tudi Sloveniji) ravnatelj pri pedagoškem vodenju sodeluje z učiteljskim zborom, svetom staršev in svetom šole. Nadalje so ravnatelji, sicer različno v posameznih državah, odgovorni še za določanje gradiv za učitelje, izbiro fakultativnih predmetov, spremljanje napredka učencev, disciplinske ukrepe, razporejanje zadolžitev, ki niso neposredno povezane s poučevanjem.

Iz navedenega bi lahko izpeljal, da bi besedno zvezo »pedagoško vodenje« morali vsi, ki smo v ta proces vključeni, razumeti kot dejavnost, ki strokovnemu delavcu omogoča in tudi spodbuja premislek o lastnem delu, iskanje novih znanj in spoznanj ter tako pridobivanje novih spretnosti za kakovostnejše delo.

V nalogi o pedagoškem vodenju spregovorimo v samostojnem poglavju.

Kroflič (2002) pravi, da je pedagoško vodenje institucije zelo širok pojem, ki vključuje vrsto med seboj soodvisnih področij delovanja pedagoškega vodje, med katerimi posebej izpostavlja naslednje:

- oblikovanje vizije razvoja institucije,
- skrb za spremljanje kakovosti,
- povezovanje institucije z drugimi vzgojno-izobraževalnimi in svetovalnimi dejavniki v okolici,
- skrb za strokovno izpopolnjevanje,
- uvajanje didaktičnih in drugih pedagoških inovacij,
- oblikovanje didaktičnega koncepta institucije, povezanega z operativnim načrtovanjem pedagoškega dela,
- oblikovanje vzgojnega koncepta institucije.

Bežen pregled konceptov, ki jih navajamo, pokaže, da v vsakem od njih najdemo nekaj, kar daje pridih uspešnega vodenja in da torej nobeden od njih ni edino primeren. Še več, vsakodnevne nove in nepredvidljive situacije zahtevajo zdaj situacijsko zdaj managersko zdaj motivacijsko pa transakcijsko in transformacijsko vodenje. Na področju, ki ga zajema pričujoča naloga pa tudi ali pa predvsem pedagoško vodenje.

2.3 Vodenje v vrtcih

Za razliko od teorije s področja vodenja v splošnem, kjer imamo na voljo obsežen nabor razpoložljive teoretične literature, je nabor razpoložljive teoretične literature, ki se osredotoča na vodenje v vrtcih, bistveno manjši. Gre za specifično področje proučevanja, kjer smo zaznali največjo frekvenco strokovnih in znanstvenih del avtorjev, ki izhajajo iz skandinavske regije.

Kot osrednji referenčni vir, ki je osnova vsebine tega poglavja pa izpostavljam analizo Cecchin (2009). Avtorica začne svojo analizo posebnosti vodenja vrtcev z grafično predstavitev okvirjev vodenja vrtcev na Danskem. Prispevek predstavlja nov teoretični in metodološki pristop k vodenju institucij predšolske vzgoje. Avtorica izpostavi nujnost razlikovanja med vodenjem, ki je značilno za vsako institucijo, od vodenja v vrtcih, ki izvajajo vzgojno-izobraževalno delo, za vodenje katerega pa ni primerna uporaba splošnih metod in pristopov vodenja. Avtorica tako izpostavi potrebo po strokovnem pedagoškem vodenju. V članku tako razvija model, znotraj katerega povezuje razvojno pedagoško teorijo, prakso klasičnega vodenja in teorijo upravljanja.

Sledeč avtorici (Cecchin 2009), ki pri strokovnem pedagoškem vodenju upošteva pomembno okoliščino, in sicer, da so pedagoške ustanove kompleksne družbene razvojne institucije z družbenopolitičnim ciljem, ki skrbijo za socializacijo in izobraževanje otrok. Hkrati te ustanove predstavljajo delovna mesta za sodelujoče v strokovnem pedagoškem okolju. Ti vidiki opozarjajo na zapletenost, ki je značilna za pedagoške institucije.

Kot izpostavlja Cecchin (2009) temelji sodobna politična filozofija o vodenju in upravljanju javnih ustanov na predpostavki, da je vodenje poklic sam po sebi. To vsebinsko pomeni, da se lahko izvaja ustrezno glede na strokovni kontekst. Iz empiričnih študij izhaja, da pedagoško izobraženi vodje pri svojem delu združujejo svoje pedagoško znanje z lastnimi znanji in sebi lastnimi vodstvenimi sposobnostmi.

V klasičnem smislu obstajajo štiri vsebinski segmenti vodenja (prav tam):

- ekonomski vidik,
- upravljavski vidik,
- vidik snovanja strategij,
- vidik osebja s pridobljeno poklicno kvalifikacijo (izobrazbo).

Cecchin (2009) vse te vidike povezuje v enovito celoto, ki ji doda pedagoški vidik in s tem razvije model pedagoškega vodenja. Vsebinska implikacija tega modela pa je izpodbijanje prepričanja, da je vsak vodja z nespornimi vodstvenimi sposobnostmi in znanji s področja ekonomije, upravljanja in strateškega managementa sposoben voditi pedagoško ustanovo – v konkretnem primeru vrtec.

Tako kot se razlikujeta delo v gospodarski oz. proizvodni panogi in delo v pedagoški ustanovi obstajajo tudi razlike med njima v smislu vodenja. Načrtovanje, organiziranje in izvajanje dela npr. v mlinu je relativno preprosto in predvidljivo,² saj je osnovni material homogen z lastnostmi, ki so konstantne v času, oziroma lahko to stalnost zagotovimo z ustreznimi kemičnimi oz. fizikalnimi procesi. Delo v pedagoški instituciji je povsem nekaj drugega, saj so »osnovni material« heterogeni ljudje, ki se s časom spreminjajo. Opravljenemu delu v

² Glej Cecchin 2009.

mlinu sledi razmeroma preprosta in linearna logika. Pedagoško delo z ljudmi, velikimi in majhnimi pa zahteva celovit pristop, kakor tudi kompleksnost idej in dejanj. Vodenje pedagoškega dela je zato neposredno odvisno od strokovnega vpogleda, znanja in izkušenj pedagoškega delavca. Kot obstajajo bistvene razlike med različnimi vrstami organizacij posledično obstajajo očitne razlike v odgovornosti za podjetje, ki proizvaja materialne predmete in odgovornostjo za pedagoške institucije, kjer je pozornost usmerjena v človekov razvoj, ki se odraža v učenju in pripravi otroka na življenje v skupnosti.

Da bi lahko opisali posebne vodstvene potrebe oz. značilnosti pedagoških ustanov, je treba pojasniti nekatera temeljna vprašanja o vrsti vključenih organizacij (Cecchin 2009):

- Kaj je pedagoška ustanova in kaj vsebuje?
- Kdo so deležniki in kakšno vlogo igrajo?
- Kakšne so njene sestavine in lastnosti?

Razumevanje bistva pedagoške institucije je predpogoj za opredelitev, analiziranje in opisovanje bistvenih, specifičnih lastnosti, ki predstavljajo ustrezno in dosledno vodenje pedagoških institucij tako, da delujejo na najprimernejši kvalifikacijski način. Pedagoška ustanova je večplastno sestavljena enota, katere namen, organizacija in struktura so pogojeni z družbo in zato predmet sprememb skozi čas (Cecchin 2009).

Predstavlja obsežno institucijo, ki zajema vse ravni izobraževanja, od vrtca do podiplomskega izobraževanja, kakor tudi izobraževanje otrok in odraslih s posebnimi potrebami. V bistvu lahko pedagoško ustanovo razumemo kot kraj, kjer se pedagoško delo, ki ga izvajajo strokovni in drugi ustrezno usposobljeni delavci, odraža v počutju otrok in mladostnikov. Pedagoškim ustanovam je skupno ciljno usmerjeno delo z ljudmi, ki so zaradi starostne stopnje, intelektualnih sposobnosti, osebnih in socialno-kulturnih pogojev in interesov v relativno podrejenem položaju v razmerju do družbe. Pedagoško delo v vseh svojih pojavnih oblikah in izrazih pomeni človeško razsežnost in odgovornost za vodenje in spodbujanje ljudi na relevantni poti v njihovem raznolikem razvoju. Za pedagoškega delavca je osnovni pogoj, da strokovni in človeški vidik gresta z roko v roki.

Pedagoška ustanova združuje različne perspektive, ki tvorijo celoto splošno institucionalnega sistema in jo lahko v vsej njeni kompleksnosti označimo kot (Cecchin 2009):

- družbeni prostor,
- pedagoški, socialni in kulturni kontekst,
- življenjski, razvojni prostor in prostor učenja,
- kompleksno organizacijo,
- delovna mesta pedagoških in drugih delavcev,
- profesionalno skupnost pedagogov,
- poklicni pedagoški sistem.

2.3.1 Družbeni prostor

Zaradi svojega položaja v družbenem prostoru imajo pedagoške ustanove družbeni mandat in namen v duhu političnih in pedagoških ciljev makro in mikro okolja, v katerem izvajajo svoje storitve. Tako, kot velja za danski model, ki ga analizira Cecchin (2009), velja tudi za slovenske vrtce in šole, katerih ustanovitelj je lokalna skupnost, da imajo v teh okvirjih relativno stopnjo samoodločbe in pedagoške avtonomije v smislu organiziranja pedagoškega obsega, procesov in aktivnosti. Pogosto vrtci oz. šole predstavljajo otrokovo prvo bolj zahtevno srečanje s svetom zunaj družine in imajo zato bistveno vlogo pri pripravi otroka za sprejem v družbeno in kulturno življenje. V tem smislu pomeni vrtec oz. šola socialni in družbeni prostor, kjer je s pedagoškega vidika strokovno organizirana skrb za otrokov telesni razvoj, izobraževanje, socializacijo in vzgojo.

Sledeč definiciji (Cecchin 2009) je strokovno pedagoško delo motiviranje otrok in drugih ljudi za njihovo dobro počutje v okolju, ki ni prostor njihove družine. Institucionalno varstvo ni zgolj varstvo in nega kot cilj sam po sebi, ampak pomeni telesni, duševni in čustveni stik v skupini. Z drugimi besedami pomeni varstvo z namenom in perspektivo na osebnem in družbenem življenju otrok in mladostnikov tukaj in zdaj in v prihodnosti. Pedagoški delavci imajo strokovno odgovornost za organizacijo okolja, ki je spodbudno za otrokov razvoj in učenje. Po eni strani je to odgovornost, ki temelji na spoznanju, da so otroci mladi in imajo specifične in skupne potrebe; a morajo ustrezno uravnati svoja dejanja in obveznosti do okoliškega sveta, kljub morda prisotnim oviram s katerimi se soočajo. Po drugi strani pa mora profesionalna odgovornost odsevati teoretična in praktična znanja o pedagoških pristopih, metodah in orodjih za organiziranje dela znotraj institucionalnih okvirjev. Ob tem se vedno znova zastavljajo vprašanja (Cecchin 2009):

- Katere pedagoške cilje in vsebine si institucije prizadevajo doseči?
- Na katerih osnovah slonijo?
- Na kakšnih vrednotah temeljijo pedagoška načela?
- Kako so lahko starši, otroci in mladostniki relevantno vključeni v postavljanje ciljev načrtovanja in vrednotenja organizacije življenja v vrtcu oz. šoli?

Ob teh vprašanjih je strokovno skrb za razvoj in učenje v pedagoških institucijah potrebno razumeti kot družbeno integriran in kontekstno odvisen proces ustvarjanja pogojev za druženje otrok z možnostjo doživljanja različnih oblik sodelovanja v procesih pomembnih za njih. Od samega začetka ta oblika družbeno-kulturne vzgoje vključuje postopke, katerih cilj je spodbujanje, podpiranje in izboljševanje sposobnosti otrok za sodelovanje v družbi in njihov odnos do sodelovanja pri aktivnostih skupnega pomena. Z vidika sodobne družbe, kjer otroci preživijo velik del svojega časa zunaj družine, pa je treba splošno izobraževanje naravnati v smeri zaščite pravic otrok, vključno s pravico do zadovoljevanja njihovih osnovnih potreb po svobodnem izražanju in igri ter občutenju priznanja in spoštovanja v procesu socializacije in izobraževanja.

Sledeč temu je naloga vodstev pedagoških ustanov kot družbenih prostorov, nadziranje organizacije posameznih in skupnih pedagoških in socialno-kulturnih procesov.

2.3.2 Pedagoško, družbeno in kulturno okolje

Pedagoško, družbeno in kulturno okolje vključuje odnose in sodelovanje (Cecchin 2009):

- med otroki,
- med otroki in odraslimi,
- znotraj ožjega okolja,
- med okolji.

Gre za institucijo sestavljeno iz (prav tam):

- pedagogov,
- otrok (posamezniki in/ali skupine),
- okoliškega prostora (fizična okolica).

Ti trije ključni elementi delujejo interaktivno.

Za fizično okolico vemo, da predstavlja sestavni del pedagoškega konteksta, ne le okvir okrog tega procesa. To pomeni, da fizična in konkretna razsežnost pedagoških ustanov tesno sodelujeta. Sledeč Cecchin (2009) je taka interpretacija odklon od ustaljene pedagoške teorije, ki fizično okolje opisujejo kot dan, razmeroma nevtralen zunanji okvir, ki bi lahko predstavljal omejitve za igro in izražanje. Sodobnejši institucionalno-pedagoški pristop fizično okolico definira kot pedagoški gradnik z različnimi pomeni in vplivi na zaposlene in otroke.

Načelno je pedagoški kontekst zelo raznolik. Pomeni, da temelji in deluje na logiki o socialnosti, ki vključuje zapletene vzorce odnosov in interakcij, kar pomeni več med seboj odvisnih dejavnikov. Ko otrok opravi neko dejanje na njegove ukrepe delno vpliva tudi fizična okolica, kot tudi drugi otroci in odrasli, ki se bodo odzvali na dejanja otroka. Četudi se pedagog, ki je priča konfliktu med otroki pri igri odloči, da ne bo posredoval, ima to neukrepanje pedagoške, psihološke in socialne posledice za neposredno vključene otroke kakor tudi za tiste, ki so opazovalci; ne nazadnje tudi za sodelavce in starše, če so slučajno prisotni. Takšen odziv pedagoga lahko pomeni poklicno zanemarjanje, lahko pa izhaja iz načela samoodločbe in pomeni, da se otrok uči sam reševati konflikte. Pri tem je zelo pomembno, da so prisotni odrasli prepričani, da je otrok kos nalogi, sicer je nujno potrebna pomoč odraslega.

Prisotnost odraslih lahko povzroči kolegialno simpatijo in dogovor, kar je hitro podlaga dvomu ali tudi popolnemu nestrinjanju za kasnejšo reakcijo odraslega, to pa posledično pripelje do manj učinkovite rešitve ali konflikt lahko celo poveča.

Z vidika vodstva je zapletenost dogodka še večja. Tudi če je vodja priča dogodku ali je o njem samo seznanjen, je njegova reakcija bolj splošna. Za uspešno rešitev konflikta pa je potrebno natančno poznavanje razlogov za konflikt in pa razvojni vidik udeležencev, s čimer pa vodje običajno ne razpolagajo.

Na ustreznost ravnanja s konflikti vplivajo (Cecchin 2009):

- ustrezne pedagoške strategije,
- aktualno tematsko izobraževanje zaposlenih,
- primeren fizični, organizacijski ali strukturni vidik,
- klima med zaposlenimi.

Prikazana področja predstavljajo osnovni okvir, ki zagotavlja določene pedagoške in strukturne pogoje, kar se odraža skozi socialni odnos, vsebino, pedagoško prakso in življenje v instituciji nasploh. Tak okvir je lahko bolj ali manj definiran v pedagoškem smislu, v obliki sprejetih ciljev, načel in vrednot ter tako vidno, jasno in konkretno opazen za otroke, pedagoge in starše v vsakdanjem življenju institucije. Zaradi različnih, spremenljivih potreb in interesov otrok in staršev mora biti okvir okoli družabnega življenja in pedagoške dejavnosti institucije senzibilno fleksibilen. Tu pa nastopi pomembna vloga vodstva institucije, da skupaj s pedagogi zagotavlja takšen pedagoški okvir, ki temelji na nacionalnih in lokalnih priporočilih upošteva specifično pedagoško zgodovino in identitete lokalnega okolja.

Pedagoška ustanova je kulturna arena v družbi, kraj kjer se izražajo vrednote skozi namerno ciljno usmerjene kulturne dejavnosti, kar se spontano manifestira skozi komunikacijsko kulturo, navade, običaje in vsakodnevno rutino ustanove. Celoten institucionalni okvir je nosilec kulturnih vtisov in oblik izražanja, v obliki vizualnega, verbalnega, telesnega izražanja oz. tudi v obliki konkretnih predmetov.

Zaposleni in otroci, ki komunicirajo med seboj, barvajo, pojejo, plešejo, jedo, pospravljajo, poslušajo glasbo, gledajo slike, razpravljajo, trdijo, berejo, pripovedujejo zgodbe, nosijo različna oblačila, imajo različne okuse in navade, različne vonje in dišave, včasih govorijo celo različne jezike. Vse to je del vsakdanjega življenja institucije, kjer se vtisi in izrazi veselja in konfliktov pomešajo med seboj v neke nove izkušnje in spoznanja. Igra je namreč ena najmočnejših in cenjenih kulturnih dejavnosti za ustvarjanje otrok. Ti se igrajo svoje igre, kjer s pomočjo ponujenih kulturnih oblik in pomenov ustvarjajo vedno nove stvari. Tako skozi igro, nove besede, izražanja, nove pesmi, nove igrače, izražajo svoje motive, interese, misli, čustva, navdih ipd. ter tako spontano sporočajo odraslim – pedagogom svoj vidik in nivo kulture. Tako otrokovo zaznavanje kulture v družbi, z elementi tako harmonije kot disonance, kjer so se naučili šele postopoma delati stvari, se pogovoriti s seboj, biti skupaj v nekaterih pogledih v obliki življenjske prakse, rezultira skupno kulturo.

Prav ta kulturna skupnost in intelektualno pedagoško delo nalagata vodstvu institucije odgovornost za organizacijo, koordinacijo in izboljšanje podpore otrokom pri vzpostavljanju interakcije s kulturo, v kateri delujejo.

2.3.3 Življenjski, razvojni prostor in prostor učenja

Pedagoška ustanova je namensko organiziran pedagoški prostor, ki nudi otrokom pomembne možnosti za razvoj in učenje. A omogoča še več. Je tudi eksistenčni prostor, kjer ni mogoče zavestno organizirati, vrednotiti vsega, saj se v običajno življenje vključujejo spontane dejavnosti kot tudi nepredvidljivi veliki in majhni dogodki (Cecchin 2009).

Pedagogi ne opravljajo samo svoje poklicne vloge, ampak so z otroki v interakciji kot običajne ženske in moški, vsak s svojo lastno preteklostjo; fizično, socialno in kulturno prtljago. V kombinaciji s pedagoškimi aktivnostmi, spontani postopki, ki niso opredeljeni kot strokovni, potekajo tudi zunaj pedagoškega prostora. Tako na primer pedagog komentira otrokove nove čevlje ali obleko, se z otroki igra, na sprehodu jih prime za roke, pripoveduje o svojih doživljajih, pokaže čustva ... in tako razvije za otroke posebno všečen odnos.

Kot pravi Marentič Požarnik (2003) imajo v odnosih in komunikaciji zelo pomembno mesto osebnostne lastnosti zaposlenih, za kar so odgovorni sami; medtem ko je za profesionalni razvoj odgovorna organizacija oz. njeno vodstvo.

V vrtcu otroci veliko stvari počnejo skupaj, vsak v skladu z lastnimi izkušnjami, pogledi, interesi in posebnostmi, kar izzove takojšnje reakcije in ukrepe. Enako velja za odrasle. Smo del institucionalnega življenja, drug blizu drugega v dobrem in slabem, kar spominja na zasebno življenje v družini. K temu bi pedagoške ustanove morale težiti, saj strokovnjaki te značilnosti označujejo kot pozitivno lastnost, ki omogoča človeško razsežnost in tako imenovane »mehke vrednote«, ki služijo kot pomemben vir spoznanj za pedagoško prakso.

Toda pozor. Kot izpostavlja (Cecchin 2009) ločnica med domačo in institucionalno vzgojo je lahko tudi preveč krat nejasna, zaradi česar otroci in odrasli v instituciji težko razlikujejo različne pomene dejavnosti, ki so značilne za življenje doma oz. za življenje v vrtcu. Tudi če so nekatere stvari v katerih pogledih poučne doma ni nujno enako v vrtcu. Vrtec je nekakšen »učni laboratorij« za življenje zunaj doma, je eksistenčno smiseln prostor, kjer je verodostojno institucionalno življenje. Tu se otroci srečujejo, igrajo, živijo svoj otroški svet v spremstvu odraslih, ki so naenkrat »sodelavci« in strokovnjaki, pomembni za otroke na drug način kot starši. Pomembno je da se ohrani razlikovanje med institucionalno-pedagoškim področjem in uporabo »domačnosti« v strokoven način.

V sodobni družbi pedagoške ustanove služijo pedagoškemu razvoju, poučevanju otrok, kot sistemi medsebojno odvisnih odnosov in interakcijo med njihovimi udeleženci. Ključni element v tem načinu gledanja je, da pogledamo vse pojave v smislu variabilnosti in

mobilnosti v času in prostoru. Zaradi dinamike razvoja odnosi med ljudmi niso individualno neodvisni in vnaprej določeni, temveč tesno vzajemno povezani.

Pedagoške institucije predstavljajo kontekst, ki s svojimi pedagoškimi aktivnostmi zagotavlja številne možnosti za razvoj in učenje, bolj ali manj dostopne vsem otrokom, katerih ni mogoče izvajati izven institucije ali vsaj ne v taki meri. Tu otroci razvijajo sposobnost igranja v skupini, družabnosti, ustvarjalnosti; spoznajo vpliv sodelovanja na institucijo, ko aktivno sodelujejo pri njenih dejavnostih vsakdanjega življenja. Tako prispevajo k večjim ali manjšim spremembam pedagoškega konteksta ustanove, kar se kaže kot nenehno razvijanje novosti s sposobnostjo obvladovanja motenj procesov, ki jih pogosto povzročajo spremembe. To vključuje stalno refleksijo ciljev, pedagoške prakse in odnosov z otroki. Zahteve razvoja silijo tudi stroko k nenehnemu angažiranju in ažuriranju strokovnih vsebin in vedenj, čemur nujno sledijo zaposleni v pedagoških institucijah predvsem pa njihova vodstva.

2.3.4 Kompleksna organizacija

Organizacijo lahko opredelimo kot družbeno enoto, sestavljeno iz množice posameznikov s specifičnimi cilji, ustreznimi strukturami in primernim naborom orodij za doseganje teh ciljev. Taka opredelitev velja tudi za pedagoške organizacije, kjer je vsakega posameznika, otroka ali odraslega, treba gledati kot *udeleženca*, ne kot »uporabnika, kupca ali stranko«. Pedagoška ustanova je posebna oblika odprte organizacije, ki jo zaznamuje visoka stopnja kompleksnosti, saj vključuje izobraževanje, vzgojo, povezanost udeležencev; strateške, administrativne in finančne elemente. Ti elementi so včasih »nasprotujočih se logik«, za učinkovito in trajnostno delovanje pa morajo biti usklajeni. To je velik izziv za vodenje funkcionalno in dobro delujočih institucij, saj politično-ekonomske usmeritve niso vedno združljive s teoretičnimi ali praktičnimi pedagoškimi utemeljitvami. Obseg posameznih elementov in njihovih medsebojnih odnosov ni vnaprej določen in je determiniran z aktualnimi časovnimi potrebami in zmožnostmi. Decentralizacija je denimo povzročila večjo pedagoško in finančno svobodo, obenem pa tudi povečala število administrativnih nalog in težnjo lokalnih skupnosti po nadzoru. Z drugimi besedami, obstaja težnja centralizacije znotraj decentralizacije, ki v imenu vrednotenja lahko privede do povečanja upravnega elementa na račun pedagoškega (Cecchin 2009).

Na splošno institucionalna zapletenost vključuje množico pestrih, med seboj vzajemno odvisnih dejavnikov, nalog in zmožnosti, ki jih je treba obravnavati kot celoto. Ni mogoče na primer ločeno obravnavati strokovne usposobljenosti zaposlenih, njihove odgovornosti do otrok in staršev, splošno pedagoško strategijo od razpoložljivih finančnih sredstev. Kompleksnost ni nujno enakomerno razdeljena, ampak obstaja v različnem obsegu in v različnih oblikah na različnih organizacijskih ravneh institucije.

Načeloma se stopnja zahtevnosti povečuje ko se naloga preseli iz praktično-pedagoške ravni na splošno načrtovanje in upravljanje povezanih ravni. Hkrati pa obstajajo vrste nalog, ki vključujejo druge oblike kompleksnosti, neodvisne od ravni pedagoške hierarhije (Cecchin 2009). Kot primer lahko navedemo jutranje varstvo, na prvi pogled relativno preprosto pedagoško dejavnost. A le na prvi pogled, saj je dokaj zapleteno organizirati in voditi dejavnost tako, da bo vsak otrok imel možnost spregovoriti in da se ga seveda posluša. Pri tej dejavnosti je namreč pogovor zelo pomemben in primeren za razvoj jezikovnih sposobnosti, interesov, osebne in družbene odgovornosti, čustveno dobro počutje ipd. tako mora pedagog od otroka do otroka, včasih pa mora iz pedagoških razlogov posebno pozornost nameniti specifičnim otrokom.

Lahko bi rekli, da kompleksnost pedagoškega dela vključuje določene elemente upravljanja. To velja zlasti za naloge, za katere je posamezni pedagog odgovoren v smislu načrtovanja, organiziranja in koordiniranja pedagoških aktivnosti in projektov, ki vključujejo sodelavce ali zunanje partnerje. Vodstvo otrokovih dejavnosti ali manjših projektov se v določenih segmentih pri starejših otrocih in mladostnikih občasno lahko prenese na posameznike- vrstnike. Podobna možnost prenosa ali distribucije nekaterih nalog vodstva se kaže tudi na nivoju vodenja organizacije, kjer vodstvo nekatere naloge vodenja poveri drugim v instituciji.

2.3.5 Skupnost profesionalnih pedagogov

V nasprotju z drugimi vrstami organizacij je značilnost pedagoške institucije, da deluje kot sodelujoča pedagoška skupnost namesto strokovnjakov-individualistov (Cecchin 2009). Zaradi spremenjenih zahtev vzgoje in poučevanja in zaradi kompleksnosti narave dela pedagogi delujejo kot strokovna skupina v tesni povezavi z drugimi kolegi v skupini ali med skupinami (strokovni aktivni). Tudi če posameznik – pedagog opravlja poklicno dejavnost sam s skupino otrok, njegovo delo ni nikoli v celoti izolirano od dela kolektiva, temveč je del življenja in prakse institucije.

Tako se običajno skupina zaposlenih oblikuje kot rezultanta »simpatij« in povezav človeške in strokovne narave. To so povezave, ki ob fizični bližini in druženju oblikujejo neformalno skupino, kjer potekajo strokovne razprave o skupni konkretni dejavnosti.

Ti člani o izvedbi posameznih segmentov določene naloge govorijo drug z drugim, z otroki in starši ter tako skupaj ocenijo načrt izvedbe. Ta vzorec občutka skupnega delovanja je ključnega pomena za kakovost pedagoškega dela in življenja v ustanovi, saj ustvarja posebno pedagoško klimo in posebno vzdušje, ki je značilno za posamezno institucijo, po čemer se razlikuje od drugih ustanov. Dve instituciji sta si lahko podobni v smislu objektov in zunanje okolje, lahko se nahajata v istem geografskem območju z enakim številom otrok in pedagogov, uporabljata enake pedagoške metode ipd., a sta kljub temu zelo različni pri

vzgoji in poučevanju udeležencev. Tako pedagoška skupnost, poleg otrok in njihovih staršev ustvarja unikatno pedagoško ustanovo (Cecchin 2009).

Z vidika *pedagoškega vodenja* je pomembno da klima in praksa ustanove izžarevata vključenost posameznih pedagogov v vzorec neformalnih strokovnih odnosov in povezav.

Na skupino zaposlenih v instituciji lahko gledamo kot na strokovno pedagoško enoto, sestavljeno iz več posameznikov, vsak s svojimi lastnostmi, pedagoškimi prepričanji, vrednotami, kvalifikacijami, interesi, nameni ipd. Zaradi teh razlik, morda tudi podobnosti med posameznimi strokovnjaki, skupaj z njihovo človeško in pedagoško podporo vključujoč prihajajoče izzive in perspektive, je potrebna visoka stopnja usklajevanj in prilagoditev v skupnosti.

Tako ni naključje, da primerjajo pedagoško skupnost z orkestrom, katerega glasbena kakovost je odvisna od zmožnosti posameznega instrumentalista, da igra kot skupina.

Gre za institucionalno povezovanje, kjer se integracija kaže kot stalen dialog in medsebojno prilagajanje procesu sprememb med udeleženci. O uspešni integraciji govorimo, če ima vsak posameznik dostop do ustreznih možnosti za razvoj kot tudi možnost lastnega vpliva na delo v skupnosti.

Za sodelovalno povezovanje so značilni *cilji*, ki so splošne narave, in hkrati varujejo posameznikove in skupne potrebe in interese. So skupni vsem, z njimi se identificira vsak član skupine.

Zaželen je prispevek posameznika, ker odraža njegove posebne lastnosti, ki lahko obogatijo sam kontekst in vodijo do novih možnosti za vse. Pomeni, da razlike pojmuje kot nekaj pozitivnega, da jih je treba spoštovati in v njih uvideti področje raziskave.

Pomembna značilnost pedagoškega povezovanja je, da nesoglasja in konflikte jemlje kot naravni element v skupni praksi, kot novo priložnost za potencialni prispevek k razvoju. Zato je pomembno poznati strategije, kako ravnati ob nestrinjanju in konfliktih. Na splošno naj temeljijo na dialogu in pogajanjih in tudi na koordinaciji med posamezniki v odnosu do skupine.

V perspektivi pedagoškega povezovanja se ustvarjajo možnosti za posameznikovo strokovno rast na vseh ravneh pedagoško-institucionalnega okvirja, s posledičnim vplivom na skupno strokovno razmišljanje in prakso institucije. Na ta način vsak prispeva svoj strokovni prispevek k reševanju skupne pedagoške naloge in s tem krepi nadaljnji razvoj lastne poklicne identitete in usposobljenosti. To poteka skozi proces določanja ciljev, načrtovanja, vrednotenja in zapisov v dokumentacijo, s pomočjo izbire ustreznih metod in orodij skladno s skupnimi vrednotami in načeli, odraža pa se skozi vizualizacijo in priznavanje posebnih poklicnih interesov, kar predstavlja potencial posameznih poklicev. Končno poteka skozi

ustvarjanje klime, da se omogoči izražanje in razpravo pedagoških nesoglasij, z izkazovanjem poguma za nadaljevanje reševanja sedanjih in potencialnih konfliktov. Mnogi izmed zgoraj navedenih postopkov so vgrajeni v prakso pedagogov in se kažejo v številnih oblikah sodelovanja med zaposlenimi. Na splošno usklajevanje posameznika pri sodelovanju v pedagoški skupnosti zahteva povezavo in doslednost. Potrebna je pedagoška orkestracija znanja in sposobnosti pedagogov s krepitvijo strokovnih vezi med posameznimi interesnimi skupinami v instituciji.

Vodstvo je na splošno odgovorno za nadgradnjo strokovne usposobljenosti pedagoške skupnosti, kakor tudi za pedagoško orkestracijo, ki se obravnava različno glede na vrsto institucije in raven vodenja.

2.3.6 Poklicni pedagoški sistem

V sodobni družbi bi morali pedagoške ustanove obravnavati kot pedagoške sisteme. To je sistem, ki je vedno bolj del politično-organizacijskih kompleksnih sistemov, ki vključujejo sistem lokalne samouprave, državni politični sistem, evropski in mednarodni politični sistem (Cecchin 2009).

Sistem institucij je lahko sestavljen iz ene ali več institucionalnih enot, kjer se odražajo kulturne in družbeno-politične razmere. Tako prizadevanja za spremembo pedagoške politike narekujejo spremembo učnih načrtov, pedagoške prakse, odnosov z otroki, starši in vodstvom. Družbeno-politični sistemi na lokalni, nacionalni in mednarodni ravni v večji ali manjši meri izvajajo neposreden vpliv na notranje razmere v institucionalnem sistemu.

Kar se tiče sposobnosti za razvoj kompleksnosti in inovativnosti v družbeni perspektivi ima pedagoško-institucionalni sistem pomemben ključ do novih, alternativnih možnosti v odnosu do drugih sistemov. Splošne in posebne odgovore na sodobne izzive vodenja lahko najdemo prav v svetu pedagoških ustanov. Morda odgovori tičijo v otroški igri, ki najbolj slikovito opisuje otroštvo in posledično življenje pedagoške institucije. Morda je prav otroška igra lahko osvežujoč in koristen razmislek, kaj se lahko »profesionalni« odrasli naučimo od otrok oz. njihove igre.

2.4 Strokovno pedagoško vodenje

V slovenskem prostoru je termin nov. In zakaj nov termin? Danska je že več let uporabljala pojem *pedagoško vodenje* za vodstvo pedagoških ustanov v primerjavi z vodenjem drugih ustanov. Vendar je bilo ugotovljeno, da je izraz v praksi premalo uporaben za opisovanje vodenja in upravljanja pedagoškega dela v pedagoških institucijah. Zato so uvedli nov izraz, ki bolj jasno opredeljuje vodenje pedagoških ustanov za otroke in mladostnike. Tako se izraz strokovno pedagoško vodenje nanaša na vrsto vodstva v pedagoških institucijah, kjer

pedagogi ali drugi zaposleni opravljajo pedagoško delo. Izraz je nastal na podlagi karakterizacije »pedagoških ustanov kot predmeta vodenja«, kar je opisala in predstavila v Strasbourgu Daniela Cecchin (2009).

Strokovno pedagoško vodenje je kombinacija in povezava pedagoške teorije s teorijo vodenja, nekakšna simbioza med pedagoškimi in vodstvenimi vidiki (Cecchin in Wennerberg Johansen 2009). V biološkem smislu izraz simbioza pomeni združevanje dveh različnih organizmov, ki sta sposobna izkoristiti svoj potencial za razvoj med življenjem v skupnosti – rak samotar in polž. Protiutež simbioze je fuzija (zlitje), kjer dveh elementov ni več moč ločiti v prvotno obliko; primer brona, ki je zlitina bakra in kositra.

V smislu strokovnega pedagoškega vodenja to pomeni, da pedagoška teorija in teorija vodenja še naprej živita svoje življenje in se naprej razvijata kot samostojni vedi, ampak preko simbioze dosejata večjo veljavnost pri vodenju pedagoških ustanov, kot bi jih vsaka zase.

Pomembno je, da gledamo pedagoško teorijo kot znanost znotraj humanističnih in družbenih ved, torej pedagoški poklic temelji na pedagoški teoriji.

Izraz pedagoško vodenje izhaja iz izobraževalnega sistema in se v glavnem uporablja za opis vodenja v različnih pedagoških kontekstih - v pedagoških ustanovah različnih ravni. Namesto izraza »izobraževalno« se enakovredno uporablja izraz »pedagoško«, ki daje dodatno konotacijo organizaciji in izvedbi pedagoškega dela.

Razvoj novega termina temelji na številnih razmislekih in polemikah, kako zagotoviti, da bo nova besedna zveza (Cecchin 2009):

- opredelila osnovni poklic,
- identificirala posameznike, ki opravljajo strokovno pedagoško vodstvo,
- izpostavila, da gre za vodenje,
- omogočila takojšnje spoznanje, da gre za vodenje pedagoških institucij,
- neodvisna od ravni vodenja,
- neodvisna od vrste pedagoške institucije.

Poleg tega izraz ne sme biti preveč ozek in statičen, saj gre za novo obliko vodenja, uveljavljenega na podlagi poklica »pedagoga«, ki se nenehno razvija skozi dinamično prakso v okviru teoretičnih podlag.

Na Danskem beseda »pedagog« označuje tisto, kar v mnogih evropskih državah imenujejo »učitelj predšolske vzgoje« pri nas »vzgojitelj«.

Strokovno pedagoško vodstvo se navezuje na strokovnost pedagoga in se lahko uporablja v povezavi z vodenjem vrtcev, šol, izobraževalnih zavodov, ki ga opravljajo številni vodje

različnih poklicev. Zaradi tako široke opredelitve besedne zveze bomo v nadaljevanju uporabljali besedno zvezo »strokovno pedagoško vodstvo pedagoških ustanov«.

Raziskave pedagoškega vodenja pojem definirajo različno. Tako npr. Grethe Andersen (2002) piše »Pedagoško vodstvo je ključni element v razvoju šol in zavodov kot učečih se organizacij« in nadaljuje »pedagoško vodstvo je ključna funkcija vodenja, katerega namen je sprožiti in voditi procese učenja za razvoj in inovacije«. Skupno definicijam pa je, da se nanašajo na učenje. Kjell Gotvassli (2006) pravi, da se izraz pedagoško vodenje na splošno razume kot vodenje učnega procesa. Za predšolsko vzgojo to pomeni sprožiti in voditi učni proces v vrtčevski skupini otrok.

Velikokrat se postavlja vprašanje, ali je vodenje poklic. Po (Cecchin in Wennerberg Johansen 2009) je vodenje vedno del konteksta, ki zahteva strokovno znanje in da moramo izhajati iz predpostavke, da so zaposleni odgovorni za svoj delovni proces, torej vodenje pedagoške ustanove temelji na pedagoški strokovnosti, ta pa na pedagoških konceptih in praktičnih znanjih.

Razumevanje pedagoških konceptov je odvisno od priznavanja prakse. Praktično izvajanje pedagoške teorije, ne glede na to, kje se pedagoško delo izvaja, sloni na predpostavki, da kljub različnim pedagoškim pristopom in različni izbiri metod, obstajajo v pedagoški srenji številni koncepti in dogovori, ki so skupni vsem.

V osnovi pedagogi pridobijo strokovna znanja preko pedagoškega izobraževanja, torej s pridobljeno visokošolsko ali univerzitetno izobrazbo ustreznih smeri, s sistematičnim nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem, s študijem novih pedagoških teorij in s praktičnimi pedagoškimi izkušnjami. Pedagoške izkušnje bogatijo z uporabo različnih metod in orodij, skladno s pedagoškimi načeli in vrednotami. Znanje pa izpolnjujejo s pomočjo verodostojne literature in s poznavanjem področne zakonodaje.

Čeprav perspektiva pedagogov temelji na pedagoški znanosti, ki ponuja skupno strokovno podlago za družbeno nalogo, ki jim bo zaupana, se posamezniki osredotočajo na različna pedagoška področja. Eni izberejo celovit, splošen pristop k poklicni karieri, medtem ko drugi želijo postati strokovnjaki – specialisti ožjih predmetnih področij.

Internacionalizacija in profesionalizacija pedagoškega poklica je izziv za strokovni razvoj pedagoških ustanov.

Kofod (2007) pravi, da vodenje zajema: *vodenje osebja, poklicno vodenje, vodenje uprave in strateško vodenje*. Ti štirje segmenti se zrcalijo tudi pri strokovnem pedagoškem vodenju, pri čemer je »velikost posameznega kosa pogače« in s tem tudi časovni obseg, odvisna od ravni v hierarhiji vodenja. Pri delu z otroki se odgovornost vodje na nižji ravni vodenja osredotoča

bolj na vodenje osebja in poklicno vodenje, medtem ko vodja na višji hierarhični ravni daje večji poudarek strateškemu vodenju.

Ob predpostavki, da vodenje na višjih hierarhičnih ravneh postaja bolj obsežno in zapleteno - veliko različnih dejavnikov vpliva drug na drugega in zato zahteva večji nadzor, trdimo, da gre za visoko stopnjo kompleksnosti v smislu vodenja. Domnevamo, da vodstvo na nižji ravni vključuje drugačno obliko strokovnega znanja, kar narekuje visoko stopnjo strokovne povezanosti, medtem ko je vodja na višji ravni bližje osrednji storitvi oz. dejavnosti, njenemu izvajanju in nadaljnjemu razvoju institucije. Pomembno je, da sta vpogled in praktično znanje po ravneh vodenja vključena v razvoj strategij na najvišji ravni vodenja institucije.

Obsežnost in s tem tudi težavnost vodstvene naloge je odvisna od različnih dejavnikov: strokovne usposobljenosti vodje, sposobnosti vodje, usposobljenosti delojemalcev, števila posrednih in neposrednih udeležencev, poklicnega znanja ...

Če kompleksnost pedagoškega dela vključuje določene elemente upravljanja, izpeljemo logično tezo, da podobno velja za vodenje. Po Cecchin (2009) je upravljanje v vodenju razdeljeno na štiri področja:

- kadrovski management,
- finančno in administrativno upravljanje,
- poklicno upravljanje,
- strateški management.

Aplikacija teh štirih področij na pedagoške institucije je videti kot:

- upravljanje pedagoških delovnih skupin,
- upravljanje finančno-upravnih zadev,
- upravljanje pedagoškega dela,
- upravljanje dinamičnih strategij sprememb.

Finančno in administrativno upravljanje se seveda izvajata na podlagi razpoložljivih virov, določitev prioritet in izbira, kaj je pomembno glede na cilje pedagoške institucije pa je domena vodje, ki ima vpogled v pedagoško delo, kar pa zopet temelji na izhodiščih pedagogov. Za razliko od *vodenja* finančnih in upravnih zadev, ki se bolj neposredno ukvarja z racionalizacijo financ v skladu s proračunom in običajnimi poslovnimi postavkami, je *upravljanje* finančno-upravnih zadev v rokah pedagoškega vodje, ki gleda na upravne naloge in uporabo sredstev iz pedagoškega vidika, kar je tesno povezano s situacijo med otroki, starši in osebjem institucije. Strokovno pedagoško vodenje v smislu upravljanja financ daje prednost finančnim naložbam, ki so vezane na izvajanje predmetnika in učnih načrtov. Tako so finančna sredstva lahko tudi razlog za opuščanje inovacij, saj to običajno pomeni velike stroške za pedagoško ustanovo.

Kofod (2007) navaja, da je veda, ki usposablja pedagoške vodje najmanj napredovala. Tako je izvajanje strokovnega pedagoškega vodenja pri upravljanju dinamičnih strategij sprememb odvisno od pedagoških znanj in izkušenj zaposlenih v povezavi z znanji vodje. Vodja mora ob vsakem času biti sposoben prisluhniti trendom in problemom iz vsakdanjega življenja pedagoške institucije in jih usmerjati skupaj z lokalnimi organi, kar omogoča lokalnim oblastem, da vodijo ustrezno razvojno politiko pedagoških institucij v lokalnem območju.

Načeloma ni nobenega jamstva, da je pedagoški vodja strokovna avtoriteta na področju, za katerega je odgovoren. To je tveganje, da bo pristop vodje preveč splošen ali preveč ozek, brez upoštevanja kakovosti in strokovnosti zaposlenih. Zato mora upravljanje pedagoškega dela temeljiti na znatnem pedagoškem znanju, vodja mora imeti jasno sliko svojega strokovnega področja, da bo izbral prave prioritete, sicer bo njegov vpliv na zaposlene v strokovnem smislu neznaten. Pomembno je zavedanje vodje, da so zaposleni praviloma pripravljene deliti svoje strokovno znanje, ki temelji tudi na njihovih bogatih praktičnih delovnih izkušnjah pri vsakdanjem delu z otroki. Zato mora vodja znati in hoteti uporabiti to zakladnico znanj iz prakse ter ustvariti kohezijo med pedagoškimi načeli, cilji, metodami in konkretno vsebino pedagoške institucije, kar se odraža skozi organiziranje, usklajevanje, izboljšanje v perspektivnem razvoju pedagoške institucije.

Kot rečeno pedagoško institucijo odlikuje heterogenost poklicnih profilov in strokovnih znanj, zato si mora vodja prizadevati za doslednost pri organizaciji kot tudi koordinaciji in orkestraciji različnih vlog pri poverjenih nalogah, s čimer doseže ustrezne in povezane pedagoške rešitve. Z uveljavljanjem upravljanja pedagoških delovnih skupin pri strokovnem vodenju se poveča vsota strokovnih znanj in občutek za skupnost v okviru pedagoške institucije. To vključuje ustvarjanje pogojev za dobro počutje, strokovni razvoj posameznega zaposlenega in skupine kot celote, tako v smislu delovnega mesta in poverjenih nalog. Sklepamo, da obstaja tesna povezava med upravljanjem pedagoških delovnih skupin in upravljanjem pedagoškega dela ter da ti dve disciplini vplivata na upravljanje dinamičnih strategij sprememb. Trdimo, da pogled na stvari iz strokovne perspektive pedagoga, ki deluje znotraj pedagoške institucije, zahteva drugačen razmislek in večjo potrebo po črpanju iz te perspektive pri uveljavljanju vodstvene vloge, kot pri splošnem vodenju. Zaključimo lahko, da lahko pedagoško izobražen vodja zelo dobro izvaja vodenje, če si je pridobil še znanja iz managementa, saj gre za interakcijo med poklicem pedagoga in teorijo vodenja, kar močno utrjuje strokovno avtoriteto vodje.

3 MODEL PRESOJE KAKOVOSTI PEDAGOŠKEGA VODENJA VRTCA

Od kakovosti pedagoškega vodenja vrtca je v veliki meri odvisna tudi kakovost pedagoškega dela strokovnih delavcev. Da sistem kakovosti zaživi in tudi obstoji mora zavod skorajda nujno usvojiti, poenostavljeno rečeno, filozofijo kakovosti. Murgatroyd in Morgan (1993) govorita o treh C-jih: kultura (culture), pripadnost ideji kakovosti (commitment), komunikacija (communication). Kako ti C-ji zaživijo, je odvisno od vodenja. S pravnimi usmeritvami kakovost postane vrednota.

3.1 Teoretična spoznanja s področja predšolske pedagogike in didaktike

Jan Amos Komensky, ki ga Marjan Blažič in drugi (1995) imenujejo utemeljitelja osnovne šole, didaktiko imenuje umetnost poučevanja. Prizadevanja Komenskyga, da bi teoretično osmisli svojo pedagoško prakso, naj bi bila še danes vzor mnogim pedagoškim praktikom! Z drugimi besedami didaktika pomeni teoretizirano pedagoško prakso.

Kroflič (2002) izpostavlja dvosmerno komunikacijo, v kateri strokovni delavci lažje prepoznavajo otrokove strategije učenja in motive za učne aktivnosti, brez česar ni mogoče pričakovati otrokove pripravljenosti za učne aktivnosti. Kakovostna dvosmerna komunikacija tako podpira otrokovo pripravljenost za pridobivanje novih spoznanj, spretnosti in navad, hkrati pa omogoča tudi uveljavljanje kompleksnejših oblik učenja in poučevanja. Je tudi podpora strokovnim delavcem za uvajanje takšnih metod poučevanja, ki spodbujajo razumevanje, kritičnost, odgovornost, dejavno uporabo znanja, primerjanje novih spoznanj z že osvojenim znanjem, rušenje predsodkov, stereotipov ...

Avtor (prav tam) pripisuje poseben pedagoški pomen načelu procesnosti, ki pravi, da že predšolski otrok lahko usvoji določene strategije, s pomočjo katerih bo širil krog razumevanja pojavov, odnosov in pojmov, ki ga obdajajo, ne pa le golih podatkov o njih. Enako pomembno je načelo procesnosti pri izvajanju vzgojne dimenzije, ko otroka v vsakodnevnih in naključnih situacijah ter v vsebinsko primernih usmerjenih dejavnostih (dramatizacija) spodbujamo k razumevanju in vživljanju v moralno konfliktno situacijo in ne vztrajamo le na »ustreznih« vedenjskih odzivih (lepo vedenje). Končno se to načelo kaže tudi v usmerjenosti strokovnega delavca v spremljavo, analizo in usmerjanje procesov otrokovega učenja skozi igro.

Pomembno didaktično opozorilo o potrebi po celovitem razvoju človeka, ki vključuje telesni, duševni in duhovni razvoj, Kroflič (prav tam) uvršča ob bok načelu procesnosti.

Moralni razvoj je pri predšolskem otroku še posebej tesno povezan s celovitim vzpostavljanjem odnosov do okolice. Vsako ločevanje vzgoje od ostalih področij razvoja je neustrezno, saj to otrok največkrat doživlja kot nezaželeno moraliziranje in s tem nesmiselno discipliniranje. Zato se nanj odziva z odporom; edini motiv, zaradi katerega sprejema moralne

napotke odraslih, pa ostaja potreba po ugajanju in s tem po pridobivanju naklonjenosti odraslih oseb. Pravilna opredelitev moralnega razvoja se kaže kot medpodročna dejavnost, kar pomeni, da je doseganje vzgojnih ciljev vkomponirano v vsa področja dejavnosti. Pomembno možnost moralnega razvoja otroka daje vsakodnevno reševanje konfliktov. Resnični konflikt je namreč za otroka stresna situacija, ki jo želi ustrezno rešiti, zato mu ne manjka motivacije za učenja moralnega razsojanja in odločanja; hkrati pa omogoča izkustveno učenje v realni situaciji. Konfliktom se torej ne kaže izogibati, ampak jih je potrebno razumeti kot »idealne učne situacije«, na katere se je treba odzvati sproti, dosledno in pri tem upoštevati posameznikove razvojne zmožnosti in specifične stiske, ki so ga pripeljale v konkretno situacijo (prav tam).

Otroku je potrebno omogočiti, da bo vzpostavil ustrezne odnose med družinsko in institucionalno situacijo; saj šele ta spretnost sploh omogoči uspešno izvajanje vzgojno-izobraževalne dejavnosti. Ta vloga od strokovnega delavca zahteva predvsem starševsko toplino, sposobnost življenja v otroka, čustveno stabilnost in dober odnos z otrokovimi starši; postavlja ga v položaj nosilca razvojnih spodbud, novih zahtev in zadolžitvev, kar se kaže kot jasno postavljena in izražena pričakovanja do otroka, ki so vsaj delno usklajena s pričakovanji staršev. To otroku omogoči doživeti življenje v instituciji kot varno, prijetno in - kljub postavljenim zahtevam zanimivo (prav tam).

Kroflič (prav tam) ključno vlogo pripisuje dejavnikom prikritega kurikula (prostor, dnevna rutina, klima v skupini, pričakovanja, stil vodenja igre in drugih dejavnosti, pravila igre,...). Kot zanimivost navaja, da so pomen omenjenih dejavnikov že zelo zgodaj poudarjali povsem različni alternativni vzgojni koncepti na področju predšolske vzgoje, kot so: didaktični materiali in prostorske rešitve M. Montessorri in R. Steinerja (Waldorfska pedagogika), Sorošev program (Korak za korakom), kar še bolj utemeljuje potrebo umeščanja prikritega kurikula v načrtovanje in izvedbo konceptualnih vzgojnih rešitev.

Tako naj posamezne teme v pedagoško didaktičnem smislu povezujejo prosto in usmerjeno igro, naključne in načrtovane vzgojne teme, prilagojene prostorske in časovne ureditve dnevnega režima, dogodke, ki so povezani z medvrstniškimi odnosi, odnose med otrokom in strokovnim delavcem, hkrati pa si prizadevajo k izvedbi pritegniti tudi starše otrok.

3.2 Teoretična spoznanja s področja razvojne psihologije

Razvojna psihologija je znanstvena disciplina, ki proučuje spremembe in doslednosti psihičnega delovanja pri posameznikih, ukvarja se s tem, kako in v čem se ljudje spreminjajo ali ostajajo enaki v daljšem časovnem obdobju (Marjanovič Umek in Zupančič 2001). Psihični razvoj je tesno povezan s telesnim razvojem, z biološkimi procesi v organizmu in socialnim okoljem, v katerem se ljudje razvijajo.

Po Marjanovič Umek (2001, v Kroflič idr. 2001) je otrokov razvoj dinamični proces, ki ga interaktivno soodločata dednost in okolje. Oba dejavnika prispevata k rasti in razvoju. Nobena telesna značilnost, razen morda barva oči in barva las, ni določena izključno z dednostjo ali izključno z okoljem. Za otrokov razvoj sta pomembna socialni kontekst in podporna klima. Pri tem pa ne gre le za napredek, temveč tudi za nazadovanje; za razvoj so značilni dosežki in izgube. Konflikt, ki poruši aktualno stopnjo razvoja, zahteva od otroka premik na kakovostno višjo razvojno stopnjo, vendar se to zgodi le takrat, ko razkorak med aktualnim razvojem in razvojem, h kateremu teži, ni prevelik. Prva tri leta otrokovega življenja so optimalno obdobje za razvoj govora in komunikacijskih spretnosti, ki pa že v tem zgodnjem obdobju, podobno kot čustveni, socialni in gibalni razvoj, vstopi v odnos do razvoja mišljenja. Otrokova starost pa je, glede na velike razlike med kronološko enako starimi otroki, lahko prepoznavna zgolj kot grobi pokazatelj razvojne zrelosti.

Večina novejših pedagoških konceptov združuje spoznanja različnih razvojno-psiholoških teorij, v izhodiščih za obdobji dojenčka in malčka ter zgodnjega otroštva (od rojstva do šestih let) pa najpogosteje navajajo avtorje, kot so Piaget, Bruner, Vigotski, Freud, Erikson; v slovenskem prostoru je vodilna razvojna psihologinja Ljubica Marjanovič Umek.

Kot sama pravi (prav tam) se učenje praviloma prične s prepoznavanjem problema, to je z ustvarjanjem neravnotežja v delovanju miselnih struktur. Avtorji, ki aplicirajo Piagetovo teorijo v prakso, menijo, da otrok v interakciji z različnimi materiali in dogodki konstruira znanja. Pomembno je torej okolje, v katerem se otrok uči ob aktivnem raziskovanju in v interakciji z odraslimi, vrstniki, različnimi materiali.

Otrok v prvih dveh letih potrebuje mamo, očeta; vendar tudi medvstniške socialne interakcije. Socialne interakcije so številčnejše v parih kot skupini (sploh veliki) in v znanih (domačih) situacijah.

Da bi bile interakcije in prijateljstva v tem zgodnjem obdobju kakovostna, nekaj priporočil za vrtce (Marjanovič Umek 2001):

- dojenčkom je treba omogočiti, da čas v vrtcu redno preživijo skupaj,
- spreminjati je treba vrsto in število igrač,
- prostor je treba prilagoditi tako, da bo otroku znan,
- pomembno je število prisotnih otrok ob različnih časovnih obdobjih in dejavnostih.

V psihologiji je otroška igra prepoznana kot dejavnost, v kateri se naravno prepletajo različna področja otrokovega razvoja, v kateri otroci praviloma dosegajo višje ravni razvoja posameznih psihičnih funkcij kot v neigralnih situacijah. Otroško igro opredeljuje vrsta skupnih značilnosti: v vsebini igre se odražajo pomembni dogodki in odnosi iz otrokovega življenja, igrače in drugi igralni materiali soodločajo igro, je notranje motivirana in njen cilj je lahko igralna dejavnost sama, otroka osebno močno angažira – zato je njena izraznost zelo velika. V igri se spontano prepletajo različna področja otrokovega razvoja – od

čustvenega, socialnega, gibalnega do spoznavnega. Do drugega leta starosti je prevladujoča dejavnost, ki jo imenujemo funkcijska igra – otrok razvija svoje osnovne funkcije predvsem z gibanjem in zaznavanjem; sledi prehod k simbolni igri, kjer prihaja do prepleta spoznavnih, socialnih, jezikovnih sposobnosti in spretnosti. Najvišja oblika simbolne igre je igra vlog, kjer morajo otroci najprej doseči konsenz o igralni temi, razvoju dogodkov, transformacij vlog in igralnih materialov. Spodbuja izrazni govor, sposobnost prehajanja med vedenjem sebe in drugih, med čustvi pretvarjanja in realnimi čustvi, sposobnost zamišljanja čustev drugih, njihovih želja, prepričanj.

Kljub nedvomnemu pomenu otroške igre, pa bi bila zelo nevarna in strokovno nesprejemljiva trditev, da se predšolski, še zlasti mlajši predšolski otroci lahko vsega naučijo skozi igro. Tudi za to področje namreč velja, da različne dejavnosti ter različne metode in oblike dela, ki pri svoji izpeljavi ne smejo spregledati razvojnih značilnosti otroka, nudijo možnosti za razvoj in učenje na različnih področjih.

3.3 Znanja s področja razumevanja ciljev in načel Kurikula za vrtce

Kurikulum za vrtce (MIZŠ 2011) je nacionalni dokument, ki ima svojo osnovo v analizah, predlogih in rešitvah, ki so uokvirile sistem predšolske vzgoje v vrtcih (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (MIZŠ 1995), Zakon o vrtcih (Uradni list RS, št. 12/96, 44/00, 78/03, 113/03, 72/05, 100/05, 25/08, 98/09, 36/10, 62/10, 94/10, 40/11, 40/12, 14/15) in druga predšolska zakonodaja). Je dokument, ki na eni strani spoštuje tradicijo slovenskih vrtcev, na drugi strani pa z novejšimi teoretskimi pogledi in iz njih izpeljanimi rešitvami in pristopi dopolnjuje, spreminja in nadgrajuje dosedanje delo v vrtcih.

Pojem kurikulum (nekateri pedagoški teoretiki in praktiki ga še vedno zavračajo kot nepotrebno tujko, ki je slab nadomestek za pojem vzgojno-izobraževalni program) lahko opredelimo kot presek različnih dejavnikov, ki vplivajo na realno dogajanje v vzgojno-izobraževalni instituciji. Strokovna razloga za prevzemanja pojma sta poenotenje naše pedagoške terminologije z evropsko, še pomembnejši pa je njegova večplastnost, ki nas prisili, da že ob načrtovanju razmišljamo o spletu različnih dejavnikov, ki vplivajo na vzgojno-izobraževalni proces – načrtovanje, izvedba, strategije, vrednotenje znanja, disciplinski režim, naključni dejavniki ...

Kurikulum za vrtce (MIZŠ 2011) pomeni premik od tradicionalnega poudarka na vsebinah k poudarku na sam proces predšolske vzgoje. Tako vključuje tudi številne pogoje in ovire, ki o(ne)mogočajo njegovo izvedbo, kot tudi široko polje »prikritega kurikula« – prikrita pričakovanja vzgojiteljice, čustven stik, medvrstniški odnosi, dnevna razporeditev dejavnosti in prostora, disciplinska pravila, splošna klima in kultura institucije.

V dokumentu so predstavljeni cilji Kurikula za vrtce in iz njih izpeljana načela, temeljna vedenja o razvoju otroka ter globalni cilji in iz njih izpeljani cilji za posamezne dejavnosti, ki so razvrščene v področja: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava, matematika. Predlagane vsebine dejavnosti predstavljajo možne poti in načine uresničevanja ciljev, *vzgojitelj pa je tisti, ki se po strokovni presoji odloča, kaj, kdaj in kako*. Ob zapisanem Kurikulu za vrtce je namreč enako pomembna izpeljava v praksi – izvedbeni kurikulum. Ta lahko s svojo življenjskostjo, vpetostjo v socialni kontekst, z aktualnostjo, izbiro različnih metod in načinov dela ... pomembno prispeva k širšemu razumevanju predšolske vzgoje, njeno povezavo z družino, ostalimi ravnmi vzgoje in izobraževanja, drugimi institucijami ter lokalno skupnostjo.

Cilji Kurikula za vrtce (MIZŠ 2011):

- bolj odprt in fleksibilen kurikulum,
- pestrejša in raznovrstnejša ponudba na vseh področjih dejavnosti,
- uravnotežena ponudba različnih področij in dejavnosti in hkratno omogočanje poglobljenosti na določenih področjih,
- večje omogočanje individualnosti, drugačnosti in izbire,
- upoštevanje in spoštovanje zasebnosti otrok,
- kakovostne medsebojne interakcije (med otroki, med otroki in odraslimi),
- rekonceptualizacija časa, prostora in opreme,
- avtonomnost in strokovna odgovornost strokovnih delavcev,
- povečanje vloge evalvacije,
- izboljšanje informiranja in sodelovanja s starši.

Načela uresničevanja ciljev (MIZŠ 2011):

- načelo demokratičnosti in pluralizma,
- načelo odprtosti kurikula, avtonomnosti ter strokovne odgovornosti strokovnih delavcev in vrtca,
- načelo enakih možnosti in upoštevanja različnosti med otroki ter načelo multikulturalizma,
- načelo omogočanja izbire in drugačnosti,
- načelo spoštovanja zasebnosti in intimnosti,
- načelo uravnoteženosti,
- načelo strokovne utemeljenosti kurikula,
- načelo pogojev za izvedbo kurikula,
- načelo horizontalne povezanosti,
- načelo vertikalne povezanosti in kontinuitete,
- načelo sodelovanja s starši,
- načelo sodelovanja z okoljem,
- načelo timskega načrtovanja,

- načelo kritičnega vrednotenja,
- načelo razvojno-procesnega pristopa,
- načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja.

Pravico do izbire in drugačnosti je treba v fazi načrtovanja razumeti kot ponujene možnosti izbora med alternativnimi dejavnostmi in vsebinami, torej možnost izbire glede na otrokove želje, interes, sposobnosti, razpoloženje; ne pa za izbiro med sodelovanjem in nesodelovanjem.

Delo v vrtcu naj poteka umirjeno, brez hitenja, pri organizaciji dnevne rutine je treba čim bolj omejiti čas čakanja, pospravljanja, neaktivnosti. Zagotoviti je potrebno fleksibilnost in stimulativnost prostora.

Za dober odnos med vrtcem in starši je pomembna delitev odgovornosti in različnih pristojnosti. Institucija naj staršem nudi storitve, naj pa ne posega v njihovo sfero zasebnosti; starši pa naj spoštujejo meje svojega soodločanja in ne smejo posegati v strokovnost institucije.

3.4 Vsebine s področja zakonodaje

Splošna sprememba šolskega sistema, ki je pri nas potekala v devetdesetih letih prejšnjega stoletja, je ob prenovi vzgojno-izobraževalnih programov zahtevala tudi reformo obstoječe področne zakonodaje. Celo več, zahtevala je oblikovanje široko zasnovanega strateškega vsebinskega dokumenta - Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (MIZŠ 1995). Na tej osnovi je potem nastal za področje predšolske vzgoje Kurikulum za vrtce (MIZŠ 2011) in reformirana področna zakonodaja, ki jo bomo v danes veljavni vsebini predstavili v nadaljevanju. Ustrezna(e) zakonska(e) podlaga(e) in strokovno sestavljen(i) nacionalni kurikulum(i) so eden od pogojev sprememb v šolskem sistemu, a zdaleč ne edini. Kurikulum ali zakoni in pravilniki pač niso neposredni vzgojno-izobraževalni dejavniki. Prenova kurikula zaživi šele preko neposrednega pedagoškega dela, reforma zakonov in pravilnikov pa preko v praksi uveljavljenih hišnih redov, vzgojnih načrtov, dnevne rutine ...; odvisni so torej od tistih, ki so neposredno vpeti v vzgojno-izobraževalni proces – vodstveni in strokovni delavci, starši, otroci.

Podrobnejša predstavitev področnih zakonskih in podzakonskih predpisov bi daleč preseгла vsebino in obseg pričujoče magistrske naloge, zato sledi avtorjev nabor predpisov za vzgojo in izobraževanje, ki v povezavi z vsebino naloge neposredno zakonsko urejajo področji vrtca in delno osnovne šole kot dveh podsistemov v sistemu vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji.

Med temeljnimi predpisi je potrebno navesti Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 16/07, 36/08, 58/09, 64/09, 65/09, 20/11, 40/12, 57/12), Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Uradni list RS, št. 64/04, 83/05, 27/07, 123/08, 42/09).

Med področnimi predpisi izpostavljam:

- Zakon o vrtcih (ZVrt),
- Pravilnik o dokumentaciji v vrtcu (Uradni list RS, št. 61/12),
- Pravilnik o publikaciji vrta (Uradni list RS, št. 64/96),
- Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrta (Uradni list RS, št. 73/00, 75/05, 33/08, 126/08, 47/10, 47/13),
- Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje (Uradni list RS, št. 75/05, 82/05, 76/08, 77/09, 79/09, 102/09, 105/10, 92/12, 27/14).

Vsak od navedenih aktov po segmentih dopolnjuje celotno sliko zakonskih podlag, vezanih na področji vodenja in kakovosti pedagoškega dela v vrtcih pri osnovnih šolah.

3.5 Znanja in spretnosti s področja svetovanja, vodenja pogovorov

Usmerjanje dela strokovnih delavcev v vzgojno-izobraževalnih ustanovah lahko opredelimo kot proces (Erčulj 2004) usmerjanja in podpore zaposlenih, da lahko opravljajo svoje delo čim bolj uspešno in učinkovito, skladno s potrebami organizacije.

Hargreaves (2003) pravi, da je odgovore na vedno večje zahteve, ki jih pred strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju postavlja sodobna družba, treba iskati v njihovem nenehnem poklicnem razvoju, v raziskovanju lastne prakse in njenem spreminjanju. To pa je tudi bistvo usmerjanja učiteljevega dela, ki ga pedagoškemu vodji nalaga zakonodaja, še bolj pa profesionalna odgovornost do sodelavcev.

Erčuljeva in Širec (2004) sta prepričana, da je spremljanje in usmerjanje vzgojno-izobraževalnega dela ključ do razvoja strokovnih delavcev in s tem do razvoja šole. Da bo to doseženo, morajo strokovni delavci začutiti to povezavo, pedagoški vodje pa vanjo verjeti. Avtorja (prav tam) tudi pravita, da je svetovanje najpogostejši način, s pomočjo katerega je mogoče doseči izboljšave.

Za usmerjanje dela strokovnih delavcev je ključnega pomena pogovor po spremljavi. Ta je – skromno rečeno – nujnost. Biti mora pošten, objektiv in konstruktiven, za kar je predpogoj, da poteka v ozračju zaupanja. Kritika (ko je potrebna) naj bo konstruktivna, sogovornika naj opogumlja za iskanje novih, učinkovitejših načinov dela.

Temeljni namen pogovora po spremljavi je spodbujati strokovnega delavca k premisleku o lastnem delu in skupno iskanje ustreznih poti za strokovni razvoj. Govorimo torej o razvojni povratni informaciji, pri čemer se prepletajo analiza, refleksija in načrtovanje razvoja (Erčulj in Širec 2004).

Razvojni povratna informacija ima naslednje značilnosti (prav tam):

- gre za dvogovor, kar mora upoštevati predvsem pedagoški vodja,
- pedagoški vodja prepozna dosežke in področja razvoja, sogovornika pa spodbuja, da sam izrazi svoj pogled na to, kako bi izboljšal svoje delo,
- upošteva dejstvo, da se vsakemu lahko ponesreči; udeleženca pogovora se zato dogovorita vsaj še za eno spremljavo,
- povratna informacija mora biti pravočasna in dana ob primernem času (med spremljavo in pogovorom največ en dan),
- temelji na dokazih, vsebuje jasna in nedvoumna sporočila.

Predvsem pa se morata sogovornika zavedati, da razvojna povratna informacija niso nasveti in recepti za to, kako izboljšati delo; čeprav strokovni delavci veliko krat pričakujejo prav to, pedagoški vodje pa to vlogo »hvaležno« sprejmejo. Tako razumevanje poraja vprašanje, ali je pedagoški vodja res strokovnjak za vsako predmetno področje. Vprašanje ne potrebuje odgovora, če se pedagoški vodja zaveda, da lahko sogovorniku samo pomaga iskati poti do izboljšav.

V sklepnem delu pogovora mora pedagoški vodja posebej pazljivo, jasno in nedvoumno opredeliti priporočila, naročila in roke za njihovo realizacijo.

In še nekaj priporočil za vodenje pogovorov (Suša 1997):

- Pogovor naj ima cilj; vprašajmo se, kaj hočemo s tem pogovorom doseči.
- Vendar nikar ne imejmo pred seboj samo svojega cilja. Poskušajmo se vživeti v sogovornikov položaj. Vprašajmo se, kaj bi mi storili na njegovem mestu.
- Pogovora nikar ne začnemo pri problemih. Začetno soglasje je dobro seme vsakega pogovora, saj se bo tako začela pozitivna rast in pozneje gotovo obrodila sadove.
- Pri stiku z ljudmi je najpomembnejša prijaznost. Samo zaradi nasmeha smo pripravljeni storiti marsikaj. A nič ni bolj lepljivega kot prisiljen nasmešek.
- Besedni bumerang vrnemo tistim, ki potrebujejo lekcijo, da smo lahko tudi mi taki (nesramneži) kot oni. A k besednemu boksu se zatečemo v skrajni sili, ko smo izčrpali že vse druge možnosti.
- Ne pustimo, da si drugi po svoje prikrojijo naše misli!
- Ne trudimo se biti učenjaški, bodimo jasni.
- Ko pogovor doseže vrhunec je treba odnehati. Če smo dosegli poglobljen cilj, ognjevitoga veselja seveda ne gre kazati, priporočljivo pa je prijetno zadovoljstvo, seveda obojestransko.

4 EMPIRIČNI DEL

Sledeč izpeljanemu teoretičnemu okvirju v obeh predhodnih poglavjih (2 in 3) in izhajajoč iz referenčne raziskave 2006 (Fras Berro idr. 2006) temelji empirična analiza na naslednjih atributih, ki vplivajo na kakovost pedagoškega vodenja v vrtcih pri osnovnih šolah:

- teoretična spoznanja s področja predšolske pedagogike in didaktike,
- teoretična spoznanja s področja razvojne psihologije,
- znanja s področja razumevanja ciljev in načel Kurikula za vrtce,
- vsebine s področja zakonodaje,
- teoretična spoznanja s področja vodenja
- znanja in spretnosti s področja vodenja, svetovanja, vodenja pogovorov.

4.1 Izhodišča

Navezujoč se na izpostavljene attribute kakovosti pedagoškega vodenja razvijamo v tem poglavju empirično analizo (preverjanje) hipotez 1, 2, in 3.

Hipoteza 1 (H1) trdi, da atributi, ki določajo kakovost pedagoškega vodenja oddelkov vrtca pri OŠ (navedeni zgoraj) niso enakovredni.

Hipoteza 2 (H2) se navezuje na primerjavo rezultatov med referenčno (izhodiščno raziskavo) iz leta 2006 in našo lastno raziskavo (2013). Hipoteza je opredeljena skladno s statistično teorijo preverjanja hipotez, in sicer: »Razlike v rezultatih raziskav leta 2006 in 2013 so statistično značilne pri naslednjih vsebinskih atributih:

- statusu vrtca,
- izobrazbi ravnatelja,
- položaju pedagoškega vodje vrtca,
- strokovnih znanjih potrebnih za kakovostno pedagoško vodenje vrtca.

Hipoteza 3 (H3) pa trdi, da po kriteriju kakovosti pedagoškega vodenja obstajajo razlike med samostojnimi vrteci in vrteci priključenimi OŠ.

4.2 Uporabljeni podatki

Za namene empirične analize bomo uporabili dve skupini podatkov. Prvo skupino predstavljajo podatki iz t.i. referenčne raziskave v letu 2006, drugo skupino pa izvorni podatki pridobljeni v letu 2013 na temelju ponovitve anketiranja ciljne skupine iz raziskave 2006 (Fras Berro idr. 2006).

Za zagotavljanje primerljivosti referenčne in izvirne raziskave smo uporabili v letu 2013 enak anketni vprašalnik, kot je bil uporabljen v letu 2006 (Fras Berro idr. 2006). Smo pa nabor vprašanj zožili na vprašanja, kot izhaja iz spodnje slike.

Vprašalnik za ravnateljice in ravnatelje: Pedagoško vodenje vrtca

1. Status vrtca:

- samostojen vrtec
- vrtec pri OŠ
- brez odgovora

2. Število vseh oddelkov v vrtcu (skupno število v vseh enotah): _____

3. Izobrazba ravnatelja/ice:

- srednješolska izobrazba
- višješolska izobrazba
- visokošolska izobrazba
- univerzitetna izobrazba, spec. izobr. po visokošolski izobr.
- magistririj znanosti, doktorat znanosti, spec. izobr. po univerzitetni izobr.
- brez odgovora

4. Ali imate pomočnika/čo ravnatelja, ki je odgovoren/na za pedagoško vodenje vrtca?

- da
- ne
- brez odgovora

5. Približno koliko odstotkov svojega celotnega delovnega časa namenite za t.i. poslovno vodenje vrtca (organizacijske in druge naloge, ki ne sodijo med pedagoško vodenje vrtca): _____

6. Približno koliko odstotkov svojega celotnega delovnega časa namenite za pedagoško vodenje vrtca: _____

7. Kdo pretežno opravlja naslednje naloge v vrtcu:

	Ravnatelj/ica	Pomočnik/ca ravnatelja	Drugi (organizacijski vođa, ...)	Brez odgovora
1. Organiziranje dela v vrtcu				
2. Načrtovanje dela v vrtcu (vizija LDN vrtca, program razvoja vrtca, nadstandardni programi, projekti, ...)				
3. Vodenje vzgojiteljskega zbora (pripravljanje tem, sklicevanje, vodenje ...)				
4. Spremljanje dela strokovnih delavk v vrtcu in svetovanje (pregled dokumentacija, hospitacije, vodenje razgovorov, ...)				
5. Spremljanje dela strokovnih aktivov v vrtcu				
6. Spremljanje dela svetovalnih delavcev v vrtcu				
7. Skrb za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vrtcu (zagotavljanje pogojev, spremljanje dela strokovne skupine, sodelovanje pri pripravi individualnega programa, ...)				
8. Skrb za strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev v vrtcu (organiziranje izobraževanja, ...)				
9. Organiziranje mentorstva za pripravnike v vrtcu in sooblikovanje strokovnih ocen nastopov				
10. Skrb za sodelovanje vrtca s starši (svet staršev, priprava publikacije in spletne strani, roditeljski sestanki, ugotavljanje potreb staršev, ...)				
11. Skrb za sodelovanje vrtca z zunanjimi sodelavci in institucijami				
12. Spremljanje novosti na področju zakonodaje in usklajevanje pravnih aktov ter organizacijo dela v vrtcu z veljavno zakonodajo				
13. Usklajevanje in dogovarjanje o delu vrtca z ustanoviteljem (investicije, vzdrževanje, ...)				
14. Predlaganje napredovanja strokovnih delavcev v vrtcu				
15. Odločanje o napredovanju delavcev v vrtcu				
16. Določanje sistemizacije delovnih mest v vrtcu				
17. Odločanje o sklepanju delovnih razmerij v vrtcu				
18. Odločanje o disciplinski odgovornosti delavcev v vrtcu				
19. Zastopanje in predstavljanje vrtca v ožjem in širšem okolju				

8. Med nalogami, ki so navedene pri prejšnjem vprašanju (naloge od 1 do 19) izberite tri naloge, ki vam vzamejo največ časa in vpišite njihove zaporedne številke (številke od 1 do 19):

1. naloga: _____
2. naloga: _____
3. naloga: _____

9. Katera so tista strokovna znanja, za katera menite, da bi jih morali še pridobiti ali poglobiti za kakovostno pedagoško vodenje vrtca:

- vsebine s področja zakonodaje
- teoretična spoznanja s področja predšolske pedagogike in didaktike
- teoretična spoznanja s področja razvojne psihologije
- znanja s področja razumevanja ciljev in načel Kurikula za vrtec
- teoretična spoznanja s področja vodenja
- znanja in spretnosti s področja svetovanja, vodenja pogovorov, ...
- drugo (vpišite): _____
- brez odgovora

Slika 1: Anketni vprašalnik

Vir: Frass Berro idr. 2006.

Iz izvirne ankete (raziskava Fras Berro idr. 2006) smo torej prevzeli 9 sklopov vprašanj. Anketni vprašalnik je bil poslan vsem samostojnim vrtcem in vrtcem pri osnovnih šolah. Množica anketirancev v letu 2006 predstavlja populacijo, pri čemer se je na anketiranje v letu 2013 odzvala dobra polovica populacije (51,075 %).

Z metodološkega vidika je primerjava števila opazovanj, ki v raziskavi 2006 pokrivajo celotno populacijo, v ponovljeni raziskavi leta 2013 pa dobro polovico te iste populacije, pomembna. V ponovljeni raziskavi (2013) imamo namreč manjše število opazovanj, empirično preverjanje (testiranje) postavljenih hipotez pa temelji na uporabi primerjav rezultatov anketiranja. To nas pa sooči z vprašanjem, ali je odziv anketirancev v raziskavi 2013 zadosten za sklepanje o razlikah med značilnostmi populacije v letu 2013 glede na leto 2006.

Metodološki okvir za sklepanje o tem vprašanju nam ponuja statistika, ki je teoretična veda in razvija metode proučevanja množičnih pojavov. V konkretnem primeru se lahko opremo na tisti del statistične teorije, ki razvija znanje o sklepanju iz vzorca na populacijo.

Kot vemo, definira statistika populacijo kot množico vseh proučevanih enot, ker pa je v mnogih primerih populacija preobsežna in bi bilo zbiranje podatkov za populacijo težko izvedljivo, se zatečemo k oblikovanju vzorcev – to je podmnožice populacije, na osnovi katere sklepamo o lastnostih populacije. To sklepanje pa se navezuje:

- na ocenjevanje značilnosti populacije,
- na preverjanje domnev.

Pri obeh analizah (torej ocenjevanje značilnosti populacije in preverjanje domnev) se soočimo z vprašanjem določanja velikosti vzorca. Opredelitev te pa je pogojeno z natančnostjo, s katero želimo sklepati o vrednosti iskanega parametra na temelju njegove ocene iz vzorca.

Osnovni definicijski obrazec je naslednji, kjer predstavljajo posamezne spremenljivke in simboli:

- n – velikost vzorca,
- verjetnost za standardizirano normalno porazdelitev,
- razlika med statističnima karakteristikama populacije in vzorca.

Kot izhaja iz definicijske enačbe je opredelitev zahtevane minimalne velikosti vzorca odvisna od standardnega odklona, od izbrane verjetnosti za standardizirano normalno porazdelitev in od opredeljene razlike med statističnima karakteristikama populacije in vzorca.

Ker imamo znane podatke za populacijo v letu 2006, lahko za vsako proučevano spremenljivko izračunamo pripadajoči standardni odklon. Prav tako poznamo verjetnosti za standardizirano normalno porazdelitev, pri čemer je običajna uporaba treh različnih standardnih tveganj:

- 0,10,
- 0,05,
- 0,01.

Na koncu lahko tudi za vsako proučevano spremenljivko opredelimo ciljno največjo razliko statističnima karakteristikama populacije in vzorca.

V tem sistemu ostajajo verjetnosti za standardizirano normalno porazdelitev nespremenjene, spreminjata pa se standardni odklon in opredeljena razlika med statističnima karakteristikama populacije in vzorca. Ker predstavlja vsako vprašanje iz anketnega vprašalnika novo spremenljivko, se bomo morali pri analizi primerjave rezultatov anketiranja 2013 glede na 2006 vedno znova opredeliti do vprašanja, ali je pokritost populacije v letu 2013 zadostna. Vendar je to obvladljiv pogoj, saj lahko definicijsko enačbo pretvorimo v dvorazsežno matriko, kjer ob danih verjetnostih standardizirane normalne porazdelitve spreminjamo samo vrednosti standardnega odklona in največjo razliko med statističnima karakteristikama populacije in vzorca.

To je običajna metoda preverjanja oz. določanja zahtevane velikosti vzorca, ki pa ima določene omejitve. Prva omejitev je ta, da moramo poznati standardni odklon, ki je statistika populacije in jo nadomeščamo s standardno napako ocene, ki je parameter vzorca. Druga omejitev izhaja iz narave spremenljivk, ki so značilne za uporabljen anketni vprašalnik. V osnovi so to namreč opisne spremenljivke, ki smo jih pretvorili za potrebe analize v numerično obliko.

Preglednica 1: Ocene velikosti vzorca glede na populacijo, standardno napako ocene in interval zaupanja

Populacija	Napaka ocene			Interval zaupanja		
	10 %	5 %	1 %	90 %	95 %	99 %
100	50	80	99	74	80	88
500	81	218	476	176	218	286
1.000	88	278	906	215	278	400
10.000	96	370	4900	264	370	623
100.000	96	383	8763	270	383	660
1.000.000+	97	384	9513	271	384	664

V našem primeru predstavlja populacija v letu 2006 291 enot, kar pomeni, da je zahtevana velikost vzorca v intervalu od 50 do 88 opazovanj. Glede na to, da se je na naše anketiranje odzvalo 147 anketirancev, pomeni, da je dobljeno število opazovanj skladno z robnimi pogoji statistične teorije in nam omogoča uresničitev empiričnega proučevanja veljavnosti postavljenih hipotez.

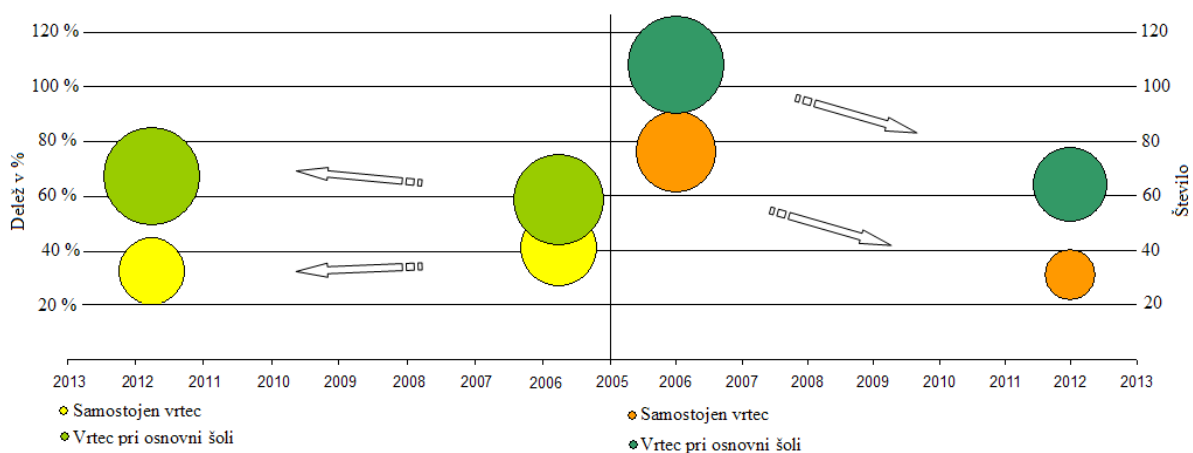
4.3 Metode testiranja hipotez

Empirično analizo uresničujemo v štirih korakih:

- Prvi korak je primerjalna analiza vrednosti spremenljivk iz anketiranja 2006 glede na 2013.
- Drugi korak je testiranje prve hipoteze.
- Tretji korak je testiranje druge hipoteze.
- Četrti korak je testiranje tretje hipoteze.

4.3.1 Primerjalna analiza

Za izpeljavo primerjalne analize uporabljamo specifični diagram, ki nam omogoča primerjavo vrednosti odgovora anketirancev na posamezno vprašanje po treh kriterijih krati. Prvi kriterij je medčasovna dinamika – ali se je prisotnost nekega pojava med dvema časovni točkama njegovega merjenja povečevala ali zmanjševala. Drugi kriterij je absolutna intenzivnost spremembe v času. In tretji kriterij je relativna intenzivnost spremembe v času. Za lažje razumevanje opisane primerjalne analize s pomočjo grafične upodobitve prikazujemo v spodnji sliki 2 najenostavnejši primer izpeljave tovrstne analize.



Slika 2: Status vrtea – 2006 vs 2013 (po številu in kot relativni delež v %)

Zbrani podatki kažejo, da je se je skupno število vrtcev, ki predstavljajo opazovane enote vključene v anketiranje leta 2006 in leta 2013 zmanjšalo (ponazoritev v desnem diagramu), pri čemer pa se je relativno povečal delež vrtcev pri osnovnih šolah (ponazoritev v levem diagramu). Iz grafične upodobitve tudi jasno razberemo, da je bila v 2006 večja simetrija v deležih samostojnih vrtcev in vrtcev pri osnovnih šolah, ta simetrija pa se je v letu 2013 prevesila v bistveno povečanje deleža vrtcev pri osnovnih šolah – povečanje obsega zeleno obarvanega kroga ob hkratnem zmanjšanju obsega rumeno obarvanega kroga. Tako podana grafična analiza primerjav vrednosti spremenljivk (odgovorov na anketna vprašanja) za dve leti primerjave nam omogoča lažjo identifikacijo osnovnih vzorcev podobnosti in enakosti med dvema raziskavama v različnih letih. Tako dobljeni primerjalni rezultati nam

predstavljajo izhodišče v testiranje zastavljenega sistema treh hipotez, ki jih lahko testiramo empirično.

4.3.2 Metoda analize hipoteze ena

Prva hipoteza trdi, da atributi kakovosti pedagoškega vodenja niso enakovredni. Kot vemo, gre za naslednjih šest atributov:

- teoretična spoznanja s področja predšolske pedagogike in didaktike (x_1),
- teoretična spoznanja s področja razvojne psihologije (x_2),
- znanja s področja razumevanja ciljev in načel Kurikula za vrtce (x_3),
- vsebine s področja zakonodaje (x_4),
- teoretična spoznanja s področja vodenja (x_5),
- znanja in spretnosti s področja svetovanja, vodenja pogovorov (x_6).

Kot izhaja iz anketnega vprašalnika, se anketiranci v sklopu vprašanj 9 opredeljujejo do identifikacije izpostavljenih šestih atributov. Če je nek atribut identificiran kot pomemben, ga je anketiranec označil, sicer pa ne. Tako lahko iz ankete neposredno ugotovimo, ali so atributi enakovredni. Če so, potem morajo vsi anketiranci izbrati vsakega. Vendar, to je statični pogled. Ena izvedba ankete še ne omogoča posplošitve sklepanja – na primer, anketa 2006 lahko pokaže enakovrednost parametrov, anketa 2013 pa različnost. Do veljavnosti postavljene hipoteze se torej ne moremo opredeliti s preprostim vpogledom v odgovore, ampak potrebujemo nek izveden parameter, ki omogoča sklepanje v splošnem – če bi anketiranje izvajali poljubno krat.

Za ta namen smo se odločili za uporabo preproste metode razmerja obetov (odds ratio). Pri oceni razmerja obetov merimo v števcu frekvenco pritrdilnih odgovorov in v imenovalcu frekvenco nikalnih odgovorov. V bistvu gre za preprosto relativni količnik, ki meri presežek ali primanjkljaj pritrdilnih odgovorov nad nikalnimi in predstavlja t.i. razmerje obetov (odds ratio), ki je temeljni količnik znanega načina ocenjevanja logistične regresije (glej Sharma, 1996, 318 – 319). Definijska enačba je naslednja:

$$r = \frac{\frac{f_{da}}{n}}{\frac{f_{ne}}{n}},$$

kjer imajo posamezne spremenljivke naslednji pomen:

- f_{da} meri frekvenco odgovorov DA,
- f_{ne} meri frekvenco odgovorov NE,
- n meri število vseh odgovorov (vsota parcialnih frekvenc).

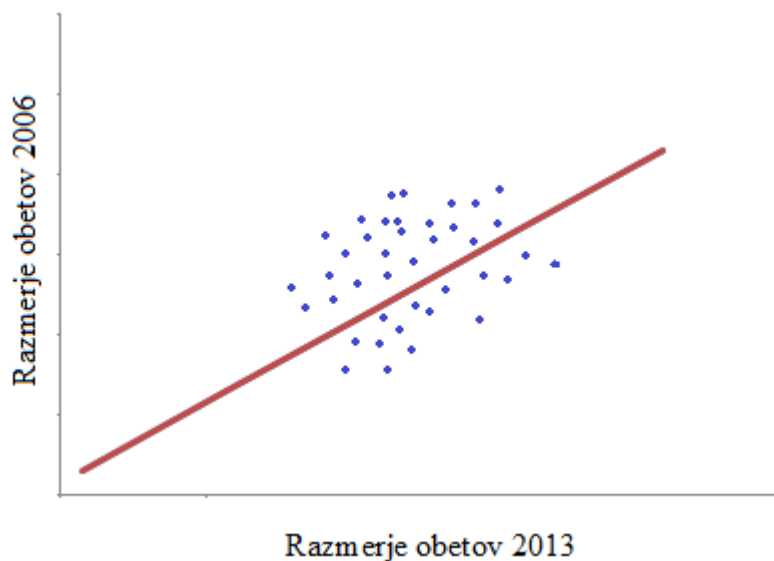
Če je ocenjeno razmerje obetov (relativni koeficienti) pritrdilnih in nikalnih odgovorov med atributi kakovosti pedagoškega vodenja enako, potem hipoteze ne moremo zavrniti in obratno. Upoštevajoč dejstvo, da imamo na voljo rezultate dveh anketiranj, lahko izdelamo ocene na treh različnih množicah podatkov:

- na podatkih 2006,
- na podatkih 2013 in
- na podatkih, ki predstavljajo povprečje 2006 in 2013.

4.3.3 Metoda analize hipoteze dva

Druga hipoteza pomeni na nek način vsebinsko poglobitev prve hipoteze. Prva namreč generalizira trditev, da med atributi kakovosti pedagoškega vodenja ni razlik. Druga pa trdi, da se te razlike pojavljajo v medčasovni primerjavi.

Metodološko izhodišče tako že imamo opredeljeno v poglavju 4.3.2. Uporabimo lahko ocene razmerja obetov (količnika med frekvencami, ki merijo pritrdilne odgovore in frekvencami, ki merijo nikalne odgovore). Vendar v tem primeru moramo za empirično oceno analizirati razlike med tema dvema statistikama v medčasovni primerjavi. Za vsak posamezni atribut moramo torej primerjati vrednost parametra v 2006 z vrednostjo parametra 2013.



Slika 3: Porazdelitev razmerij obetov okoli 45-stopinjske premice

Če se vrednosti za 2006 in 2013 porazdeljujejo v okolici 45-stopinjske premice, potem lahko postavljeno hipotezo zavrnemo in sprejmemo sklep, da med atributi v medčasovni primerjavi ni razlik.

4.3.4 Metoda analize hipoteze tri

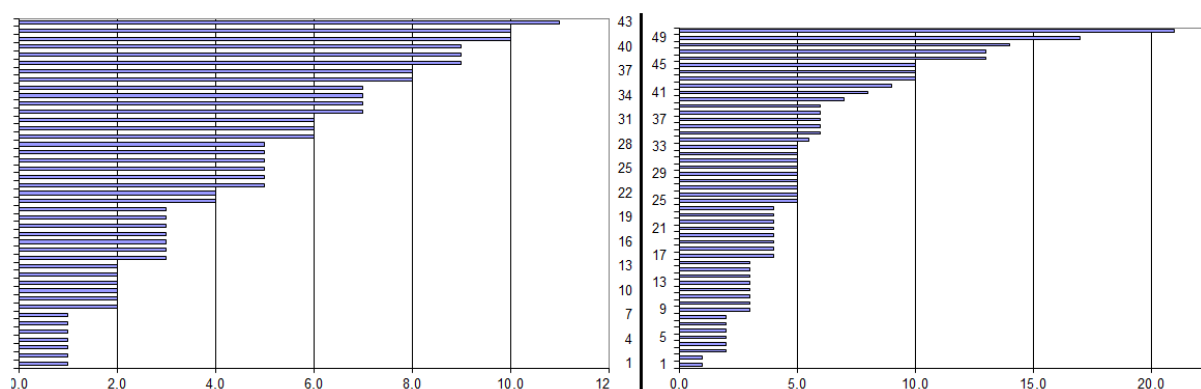
Tretja hipoteza pa pomeni z metodološkega vidika kombinacijo metode testiranja obeh predhodnih. Ponovno je izhodišče pomen posameznega atributa, kar merimo z razmerjem obetov. Vendar pa, če smo nato v primeru druge hipoteze vpeljali medčasovno primerjavo, moramo v tem primeru vpeljati presečno primerjavo. Kriterij časa (2006 in 2013) zamenjamo s presečnim kriterijem (model samostojnih vrtcev primerjamo z modelom vrtcev pri OŠ). Tudi v tem primeru uporabimo kot kriterij presoje porazdeljevanje izračunanih razmerij obetov okoli 45-stopinjske premice, kot to velja v primeru druge hipoteze.

4.4 Rezultati empirične analize

V nadaljevanju smo prikazali rezultate empirične analize.

Primerjalna analiza

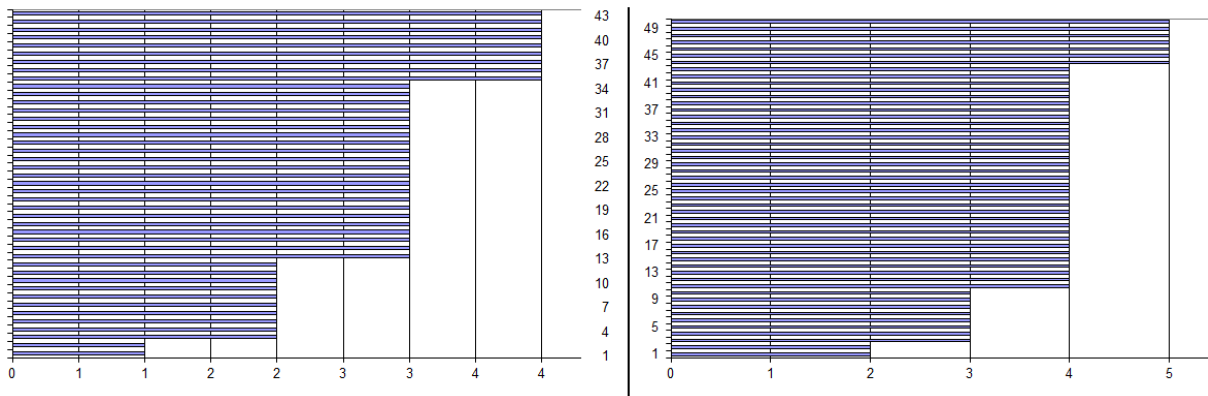
Izhodišče naše primerjalne analize predstavlja merjenje števila vseh oddelkov v vrtcu. Porazdelitev je prikazana na spodnji sliki (levi diagram ponazarja porazdelitev za leto 2006, desni pa za leto 2013).



Slika 4: Število vseh oddelkov – 2006 vs 2013 (skupno število v vseh enotah)

Na temelju dobljenih podatkov ugotavljamo povečano heterogenost v porazdelitvi števila oddelkov pri posameznem vrtcu. V povprečju se je to število od leta 2006 do 2013 povečalo iz 4 na 6 oddelkov. Tudi največje število oddelkov pri enem vrtcu se je bistveno povečalo – v letu 2006 je bilo največje število oddelkov pri posameznem vrtcu 11, v letu 2013 pa je bilo to že 21 oddelkov. Identificirano strukturno spremembo lahko izpostavimo kot indikator stopnjevanja zahtevnosti vodenja zaradi preprostega povečevanja obsega enot.

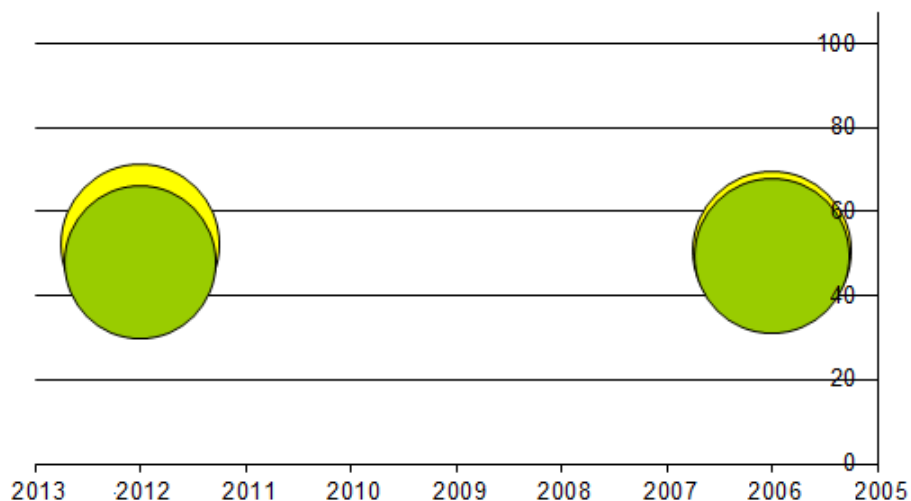
Povečani zahtevnosti vodenja vrtcev sledi sprememba strukture izobrazbe ravnateljev, kot je ponazorjeno s sliko 5.



Slika 5: Izobrazba ravnatelja – 2006 vs 2013

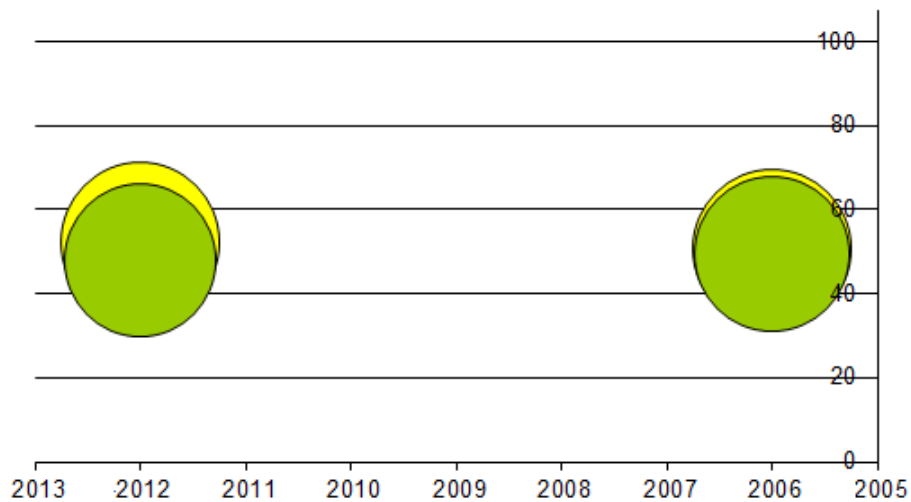
Kot izhaja iz porazdelitve dosežene formalne ravni izobrazbe ravnateljev, se je ta v povprečju od leta 2006 do 2013 povečala, vendar pa vzrokov ne moremo nujno povezati s stopnjevanjem zahtevnosti vodenja. Del vzrokov izvira iz splošnega trenda po dodatnem formalnem izobraževanju, kar sovpada s povečanjem ponudbe programov za izobraževanje za ravnatelje. Del vzrokov izhaja iz zakonodaje, ki je vpeljevala višje zahtevane ravni formalne izobrazbe. Hkrati pa velja opozoriti tudi na kumulativno vzročnost, ko dosežena višja stopnja formalne izobrazbe generira nove načine in pristope pri vodenju vrtcev in s tem stopnjujočo se zahtevnost vodenja.

Vse skupaj pa očitno vpliva na stopnjujočo se diverzifikacijo med strokovnim in pedagoškim vodenjem. Kot izhaja iz slike 6 spodaj, se je delež vrtcev, ki vključujejo v vodenje pomočnika, ki je posebej odgovoren za pedagoško vodenje vrtca od leta 2006 do 2013 značilno povečal (iz anket izhaja povečanje v obsegu dveh odstotnih točk).



Slika 6: Prisotnost pomočnika ravnatelja za pedagoško vodenje – 2006 vs 2013

Simetrično s stopnjevanjem prisotnosti pomočnika ravnatelja odgovornega za pedagoško vodenje vrtca zaznamo spremenjeno strukturo časa, ki ga ravnatelji namenijo poslovnemu in pedagoškemu vodenju vrtca (slika 7).

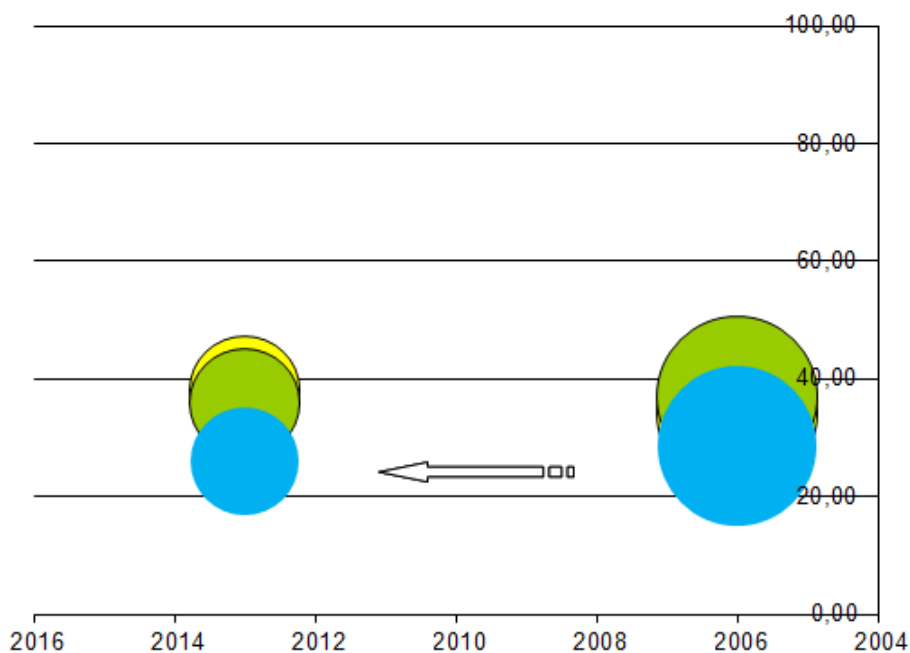


Slika 7: Porazdelitev časa med poslovnim in pedagoškim vodenjem vrtca – 2006 vs 2013

V letu 2006 je ravnatelj namenil poslovnemu vodenju v povprečju 40 odstotkov svojega časa, ta delež časa pa se je (skladno z vpeljevanjem pedagoškega vodje) do leta 2013 povečal na 60 odstotkov.

To so rezultati osnovnih strukturnih sprememb, ki kažejo na stopnjujočo se zahtevnost strokovnega in pedagoškega vodenja, posledično pa utemeljujejo intenzivnejše vključevanje pomočnikov za pedagoško vodenje in realokacijo časa ravnateljev v korist poslovnega vodenja vrtcev.

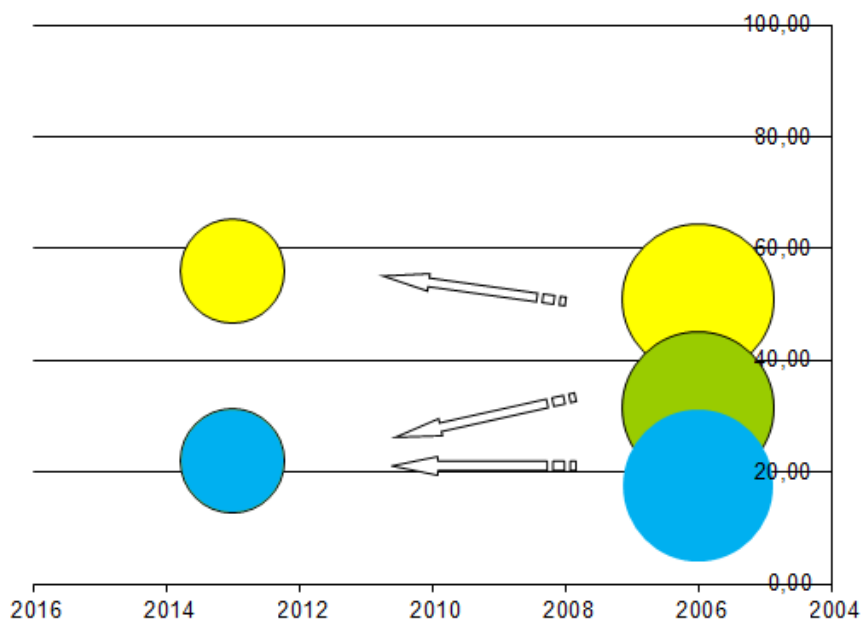
Drugi sklop primerjalne analize se navezuje na identifikacijo porazdeljevanja 19 ključnih nalog v vrtcu med ravnatelja, pomočnika ravnatelja in organizacijskega vodjo.



Slika 8: Porazdelitev nalog organiziranja dela v vrtcu – 2006 vs 2013

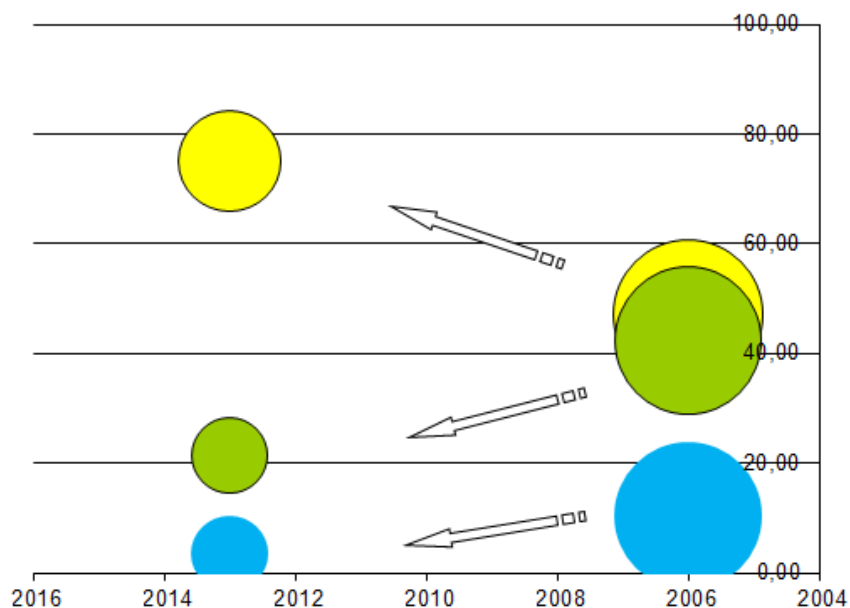
Kot izhaja iz dobljenih rezultatov anket 2013 glede na 2006, se je vloga ravnatelja pri organiziranju dela v vrtcu okrepila. Identificiramo lahko sicer skromno, vendar značilno (vidno) spremembo v smer povečanega dela ravnateljev.

Enak sklep, s še izrazitejšo povečano vlogo ravnateljev (slika 9) lahko identificiramo v primeru nalog, ki se navezujejo na načrtovanje dela v vrtcu: definiranje vizije razvoja, letni programi dela, razvoj nadstandardnih programov, vpeljava različnih projektov itd.



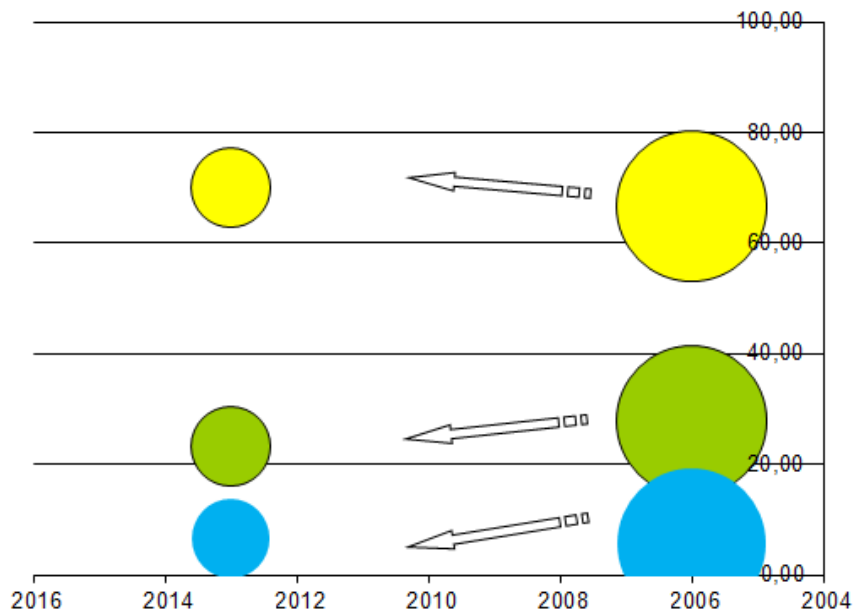
Slika 9: Porazdelitev nalog načrtovanja dela v vrtcu – 2006 vs 2013

Na področju vodenja vzgojiteljskega zbora ugotavljamo nadaljevanja krepitve ocene, da to pretežno opravlja ravnatelj, vendar pa se v značilnem številu primerov izkaže, da to delo pretežno opravljajo bodisi pomočniki bodisi drugi organizacijski vodje (slika 10).



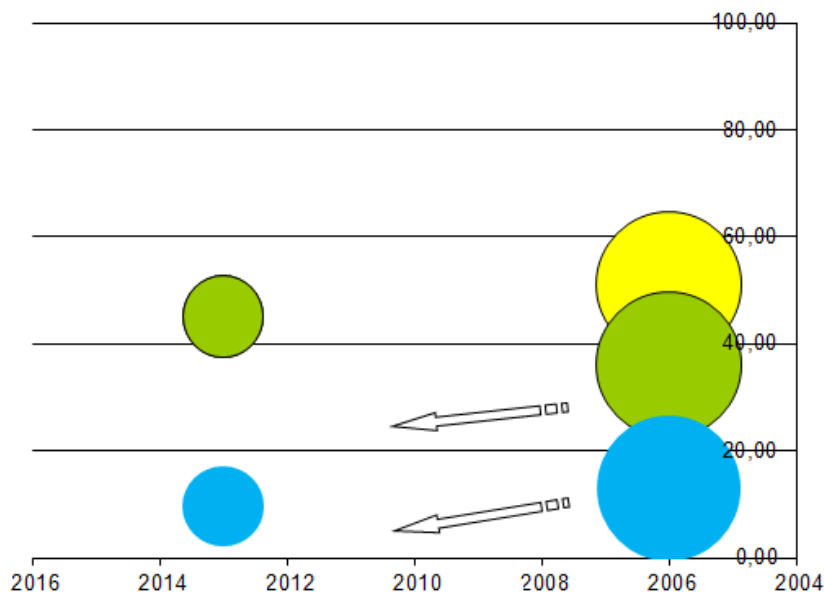
Slika 10: Porazdelitev nalog vodenja vzgojiteljskega zbora v vrtcu – 2006 vs 2013

Primerjava podatkov 2013 glede na 2006 sicer tudi pokaže, da ravnatelji v še večji meri izvajajo naloge monitoringa dela strokovnih sodelavk, vendar je to povečanje manj intenzivno, kot smo ga lahko identificirali v prvih treh primerih (slika 11).



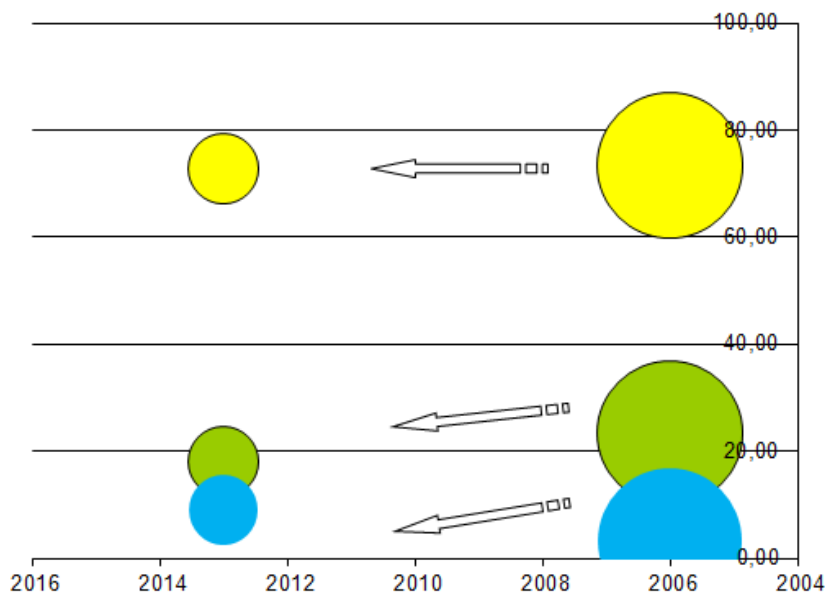
Slika 11: Porazdelitev nalog spremljanja dela strokovnih delavcev zbora v vrtcu – 2006 vs 2013

Nadalje ugotavljamo, da se je opravljanje nalog spremljanja dela strokovnih aktivov v vrtcu (slika 12) preneslo od ravnateljev k pomočnikom ravnateljev. V letu 2006 je več kot 50-odstotkov ravnateljev pretežno opravljalo to delo glede na dobrih 35-odstotkov pomočnikov. Do leta 2013 se je ta delež uskladil – 45 odstotkov ravnateljev pretežno opravlja to delo in enak odstotek pomočnikov.



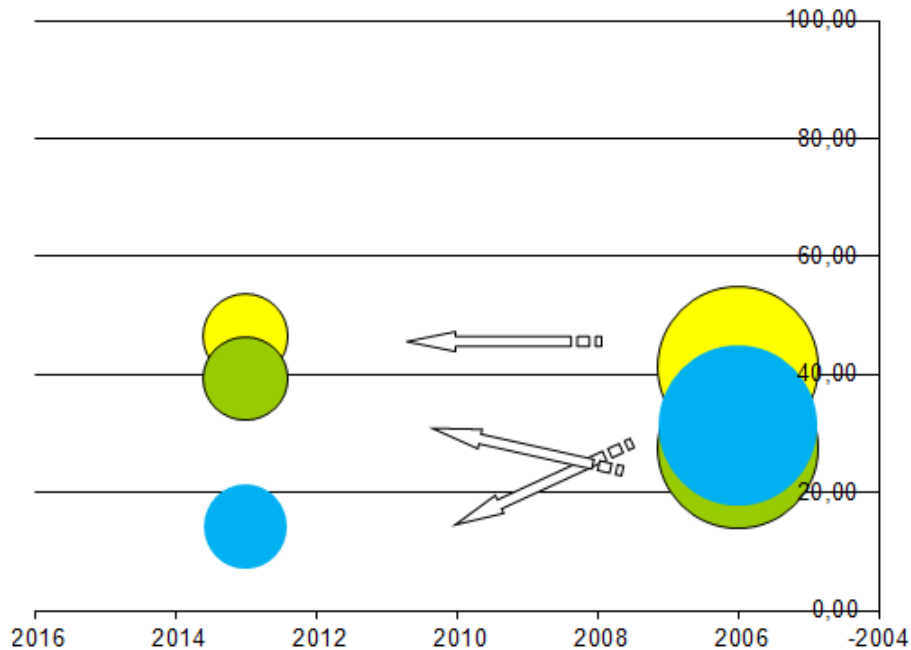
Slika 12: Porazdelitev nalog spremljanja dela strokovnih aktivov v vrtcu – 2006 vs 2013

Spremljanje dela svetovalnih delavcev na drugi strani ostaja naloga v vrtcu, ki je v pretežni meri dodeljena v izvedbo ravnateljem.



Slika 13: Porazdelitev nalog spremljanja dela svetovalnih delavcev v vrtcu – 2006 vs 2013

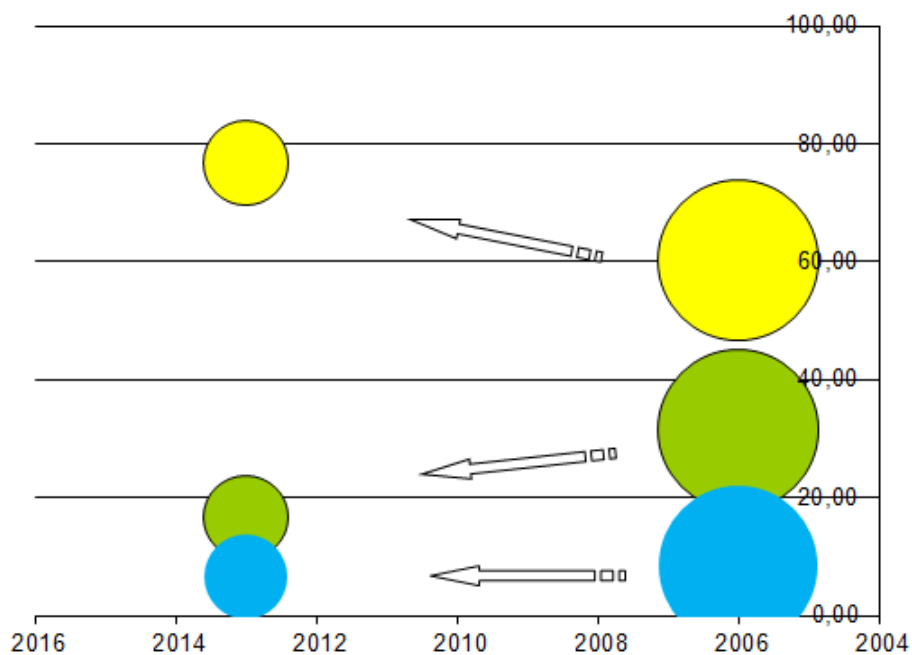
Na področju nalog, ki se navezujejo na aktivnosti v zvezi s skrbjo za vključevanje otrok s posebnimi potrebami pa je opazen poudarek k vlogi pomočnika ravnatelja. Če je v letu 2006 pretežno opravljal te naloge pomočnik ravnatelja v dobrih 27 odstotkih, se je ta delež do leta 2013 povečal na slabih 40 odstotkov.



Slika 14: Porazdelitev nalog vezanih na skrb za vključevanje otrok s posebnimi potrebami v vrtcu – 2006 vs 2013

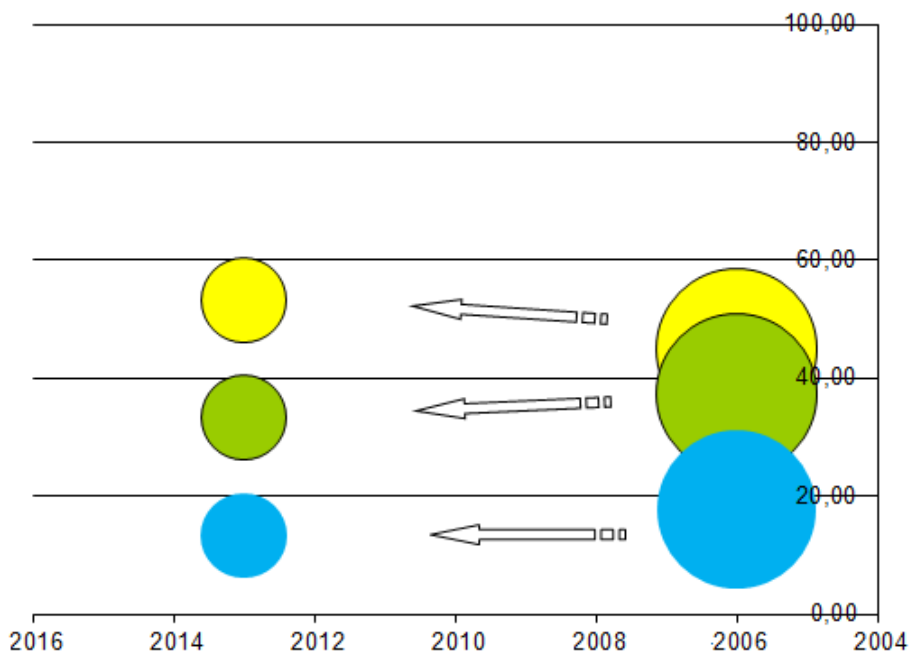
Ti podatki utemeljujejo tudi širši pojav v sodobni družbi, to je povečana frekvenca otrok s posebnimi potrebami in hiter napredek pri razvoju znanj, kako odkriti otroke s takimi potrebami in kako se na zagotavljanje drugačnega ravnanja tudi ustrezno odzvati. To so vsekakor večine in znanja, ki pomenijo strokovni odklon od večšin poslovnega vodenja vrtca.

Izpostavljena zaznava se v celoti sklada z zaključki, ki izhajajo iz slike 15. Ta meri porazdelitev pretežnega časa za skrb strokovnega izobraževanja in izpopolnjevanja strokovnih sodelavcev, ki ostaja v domeni ravnateljev.



Slika 15: Porazdelitev nalog vezanih na skrb za strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev v vrtcu – 2006 vs 2013

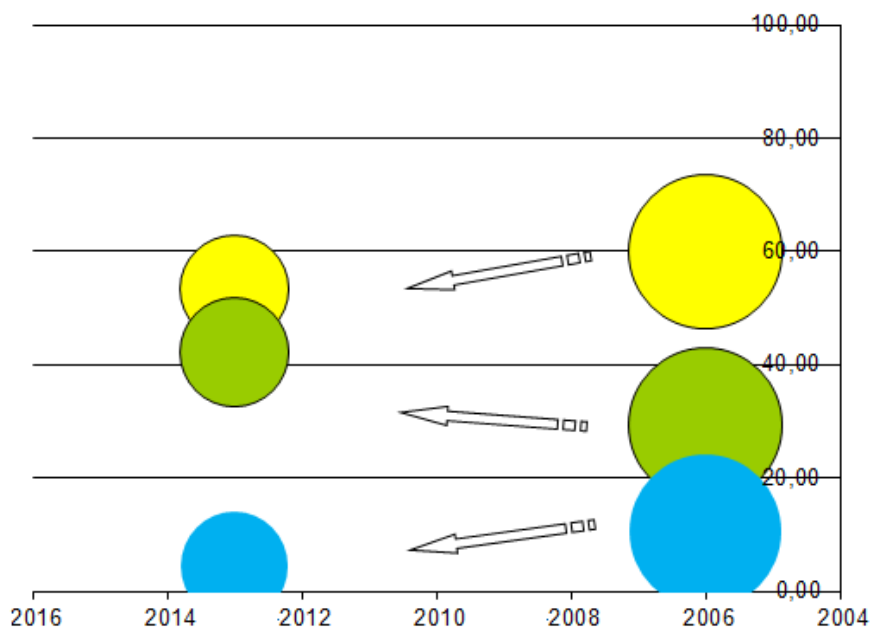
V segmentu aktivnosti, ki se navezujejo na organiziranje mentorstev za pripravnike v vrtcu in sooblikovanje strokovnih ocen nastopov, ugotavljamo zmerno krepitev vloge ravnateljev.



Slika 16: Porazdelitev nalog vezanih na organiziranje mentorstev za pripravnike v vrtcu in sooblikovanje strokovnih ocen nastopov – 2006 vs 2013

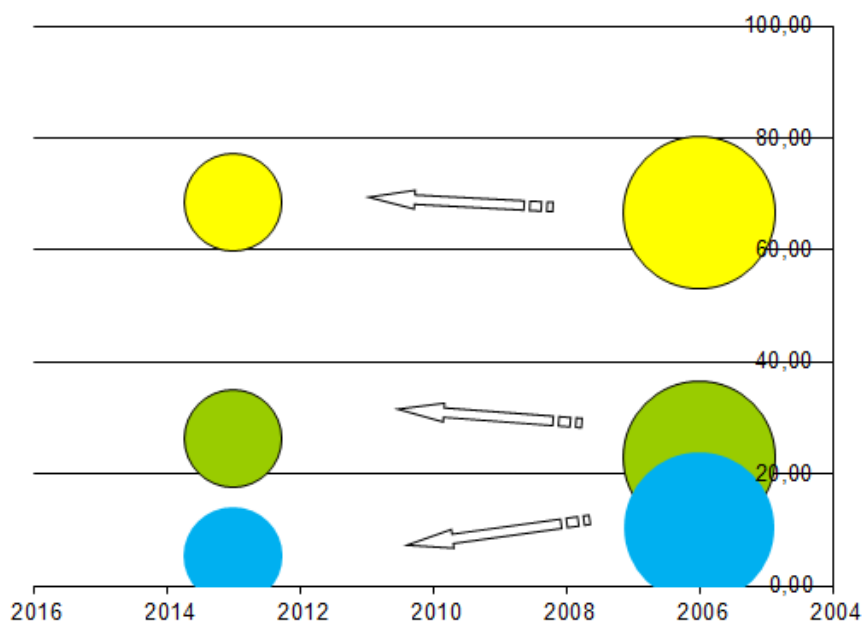
Identificiramo pa lahko zamenjavo pozicij pri pretežnem opravljanju nalog navezanih na skrb sodelovanja vrtca s starši (slika 17). Sledeč rezultat ankete je bilo v letu 2006 manj kot 30

odstotkov pomočnikov ravnateljev zadolženih za to nalogo, do let 2013 se je ta delež povečal na več kot 40 %, bistveno pa se je zmanjšala vloga drugih organizacijskih vodij.



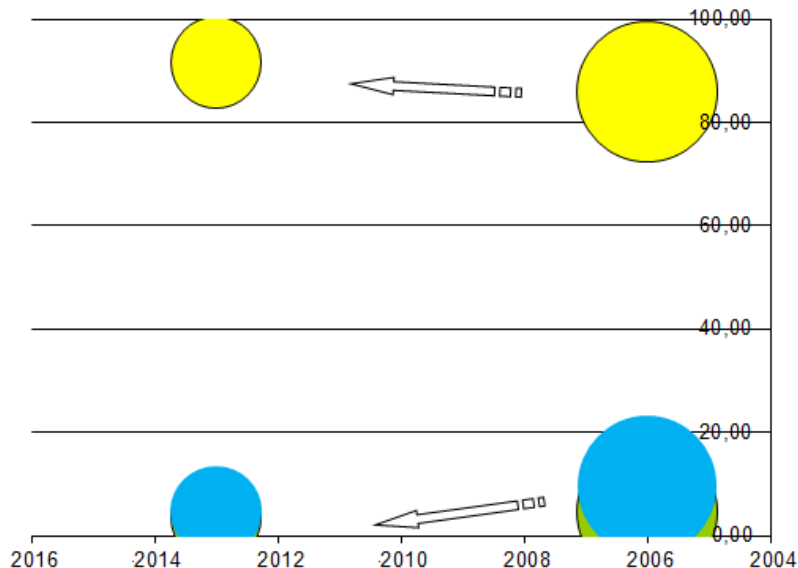
Slika 17: Porazdelitev nalog vezanih na skrb za sodelovanje vrca s starši – 2006 vs 2013

Podoben preobrat v korist pomočnikov ravnateljev je mogoče identificirati tudi pri nalogah povezanih s skrbjo za sodelovanje vrca z zunanjimi sodelavci in institucijami, čeprav gre ta preobrat izključno na račun zmanjševanja vloge drugega organizacijskega vodje (slika 18).



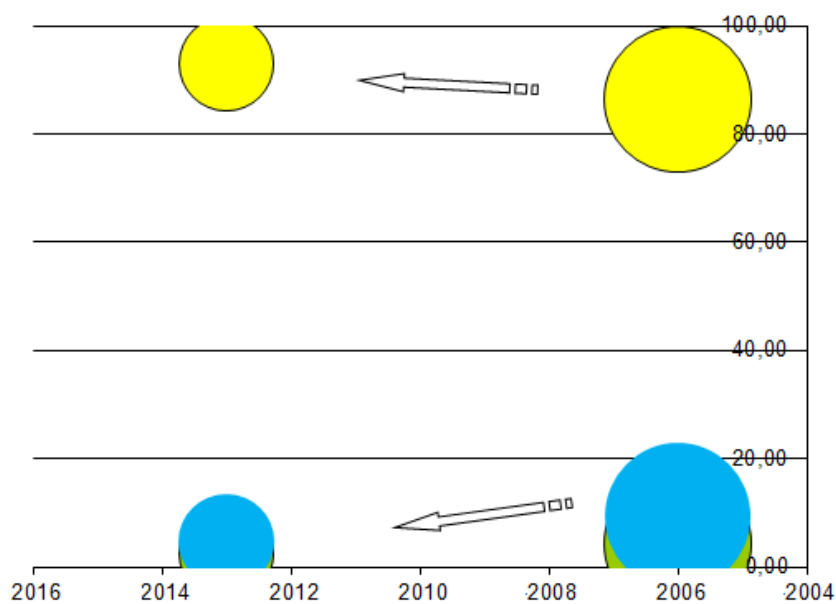
Slika 18: Porazdelitev nalog vezanih na skrb za sodelovanje vrca z zunanjimi sodelavci in institucijami – 2006 vs 2013

Naloge, ki pomenijo spremljanje novosti na področju zakonodaje in usklajevanja pravnih aktov ter organizacijo dela v vrtcu, se krepijo pod okriljem ravnateljev, čeprav lahko identificiramo značilno okrepljeno vlogo tudi drugega organizacijskega vodje in bistveno zmanjšanje koncentracije tovrstnih nalog pod okriljem pomočnika ravnatelja (slika 19).



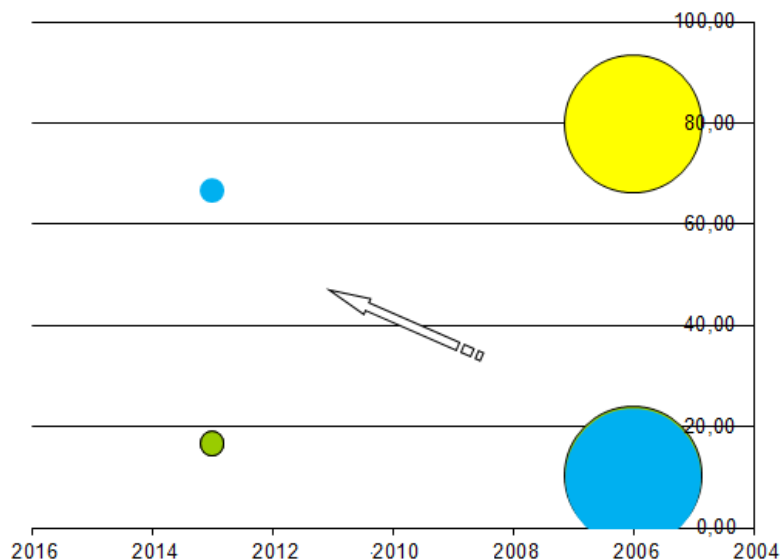
Slika 19: Porazdelitev nalog vezanih na spremljanje novosti na področju zakonodaje in usklajevanje pravnih aktov ter organizacijo dela v vrtcu z veljavno zakonodajo – 2006 vs 2013

Izrazito pa je ohranjanje (celo povečevanje) nalog vezanih na usklajevanje in dogovarjanje o delu vrtca z ustanoviteljem pod izključno ingerenco ravnatelja (slika 20)



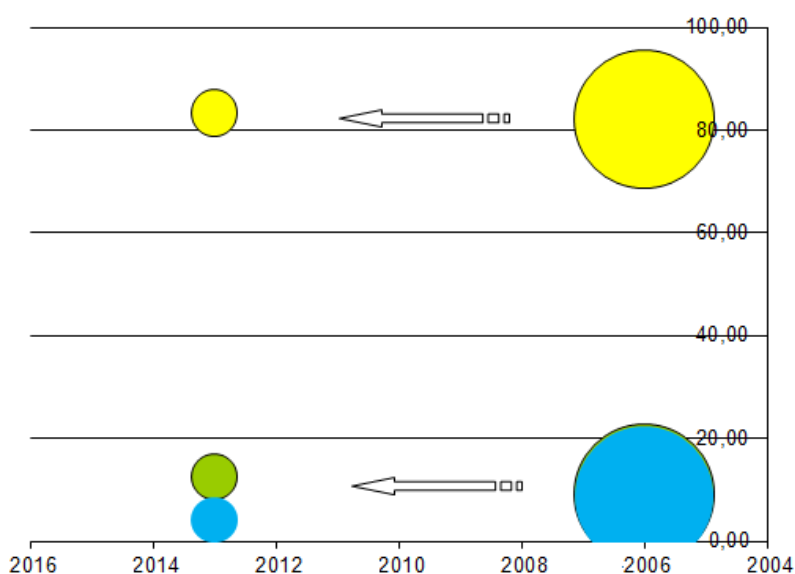
Slika 20: Porazdelitev nalog vezanih na usklajevanje in dogovarjanje o delu vrtca z ustanoviteljem – 2006 vs 2013

Bistveno spremembo beležimo v strukturi pretežnega nosilca nalog predlaganja napredovanja strokovnih delavcev v vrtcu (slika 21), kjer se je vloga ravnateljev v letu 2006 spustila iz skoraj 80-odstotnega deleža na delež nekaj več kot 16 odstotkov v letu 2013. S tem je postala vloga ravnateljev enaka vlogi pomočnikov ravnateljev pri teh nalogah v letu 2013. Bistveno vlogo pa so pridobili t.i. drugi organizacijski vodje, ki beležijo povečanje deleža od slabih 10 odstotkov v letu 2006 na več kot 66 odstotkov v letu 2013.



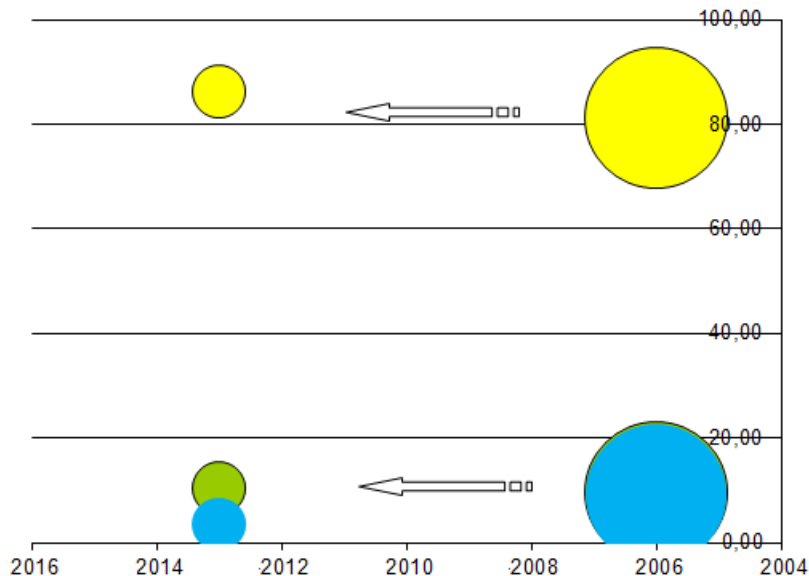
Slika 21: Porazdelitev nalog vezanih na predlaganje napredovanja strokovnih delavcev v vrtcu – 2006 vs 2013

Kljub temu, pa ostaja strukturiranost pretežnega odločanja o napredovanju zaposlenih v vrtcu bolj ali manj nespremenjena (slika 22).

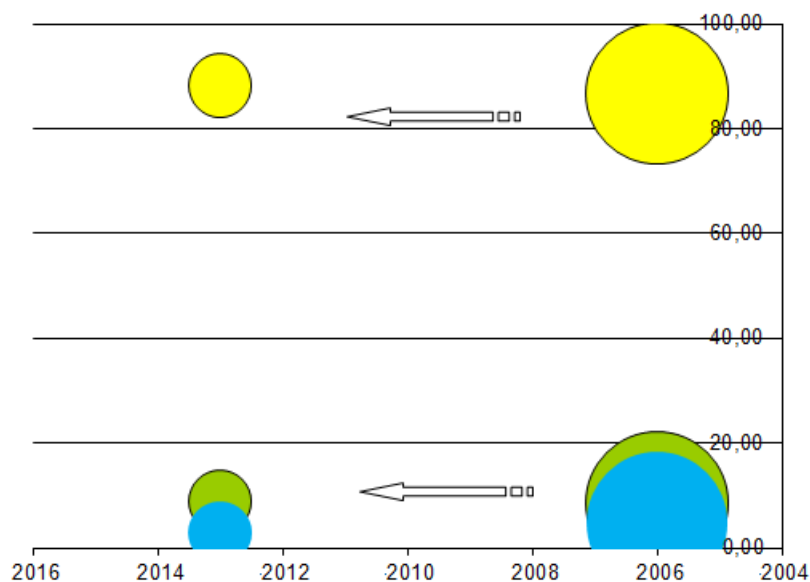


Slika 22: Porazdelitev nalog vezanih na odločanje o napredovanju delavcev v vrtcu – 2006 vs 2013

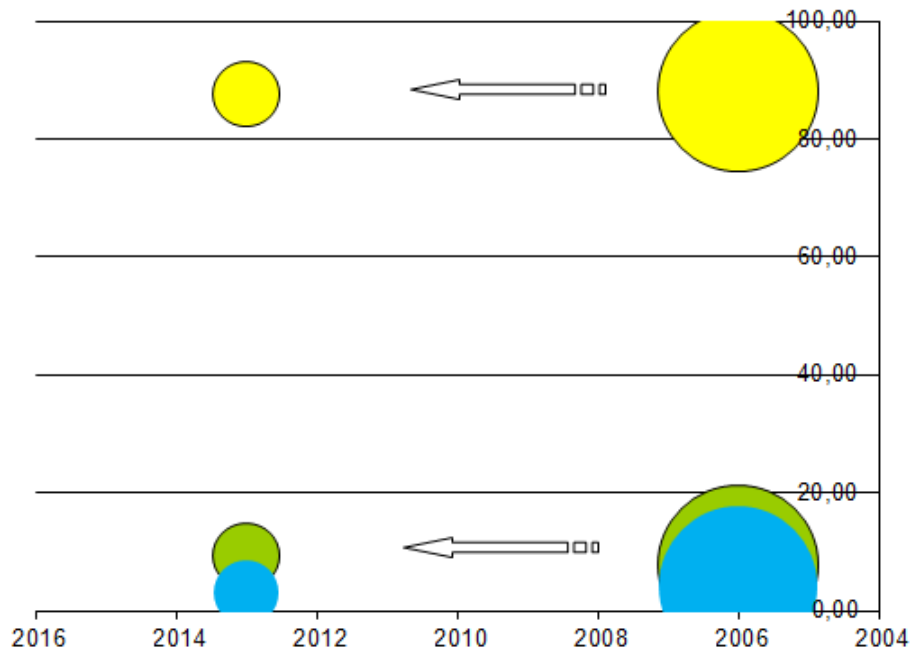
Nespremenjena razmerja med ravnateljem, pomočnikom ravnatelja in drugim organizacijskim vodjem lahko identificiramo za vse preostale 4 naloge (določanje sistemizacije, odločanje o sklepanju delovnih razmerij, odločanje o disciplinski odgovornosti in zastopanje ter predstavljanje vrtca v okolju).



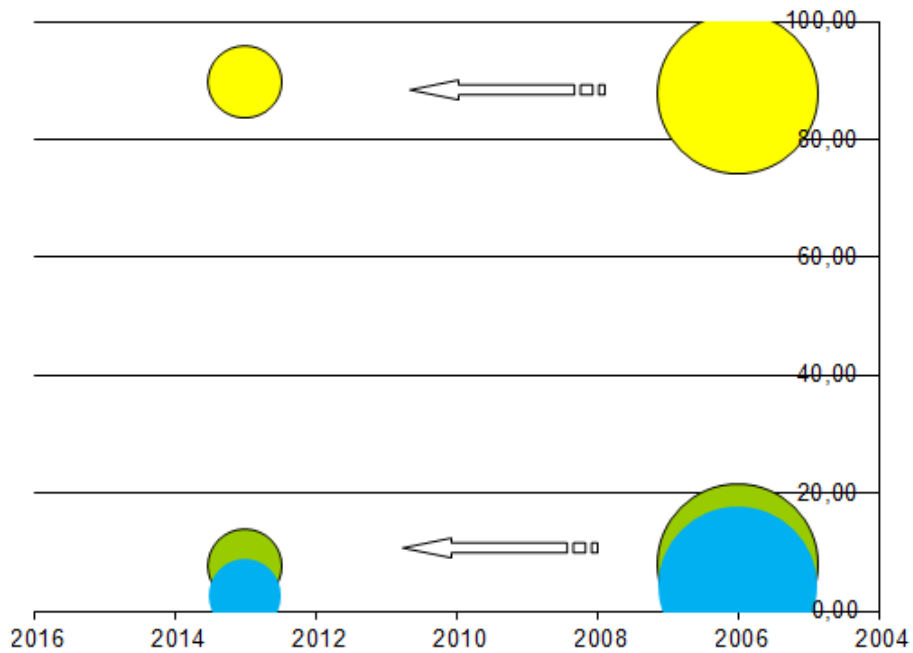
Slika 23: Porazdelitev nalog vezanih na odločanje o sistemizaciji delovnih mest v vrtcu – 2006 vs 2013



Slika 24: Porazdelitev nalog vezanih na odločanje o sklepanju delovnih razmerij v vrtcu – 2006 vs 2013



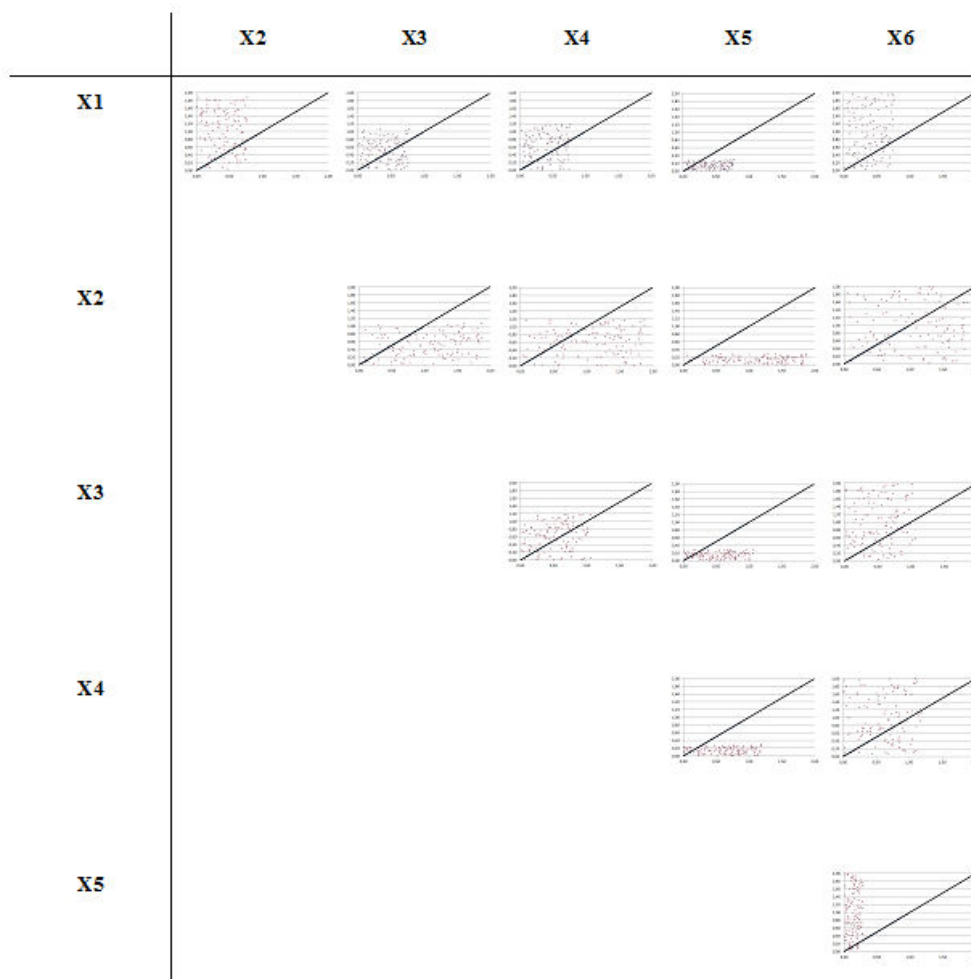
Slika 25: Porazdelitev nalog vezanih na odločanje o disciplinski odgovornosti delavcev v vrtcu – 2006 vs 2013



Slika 26: Porazdelitev nalog vezanih na zastopanje in predstavljanje vrtca v ožjem in širšem okolju – 2006 vs 2013

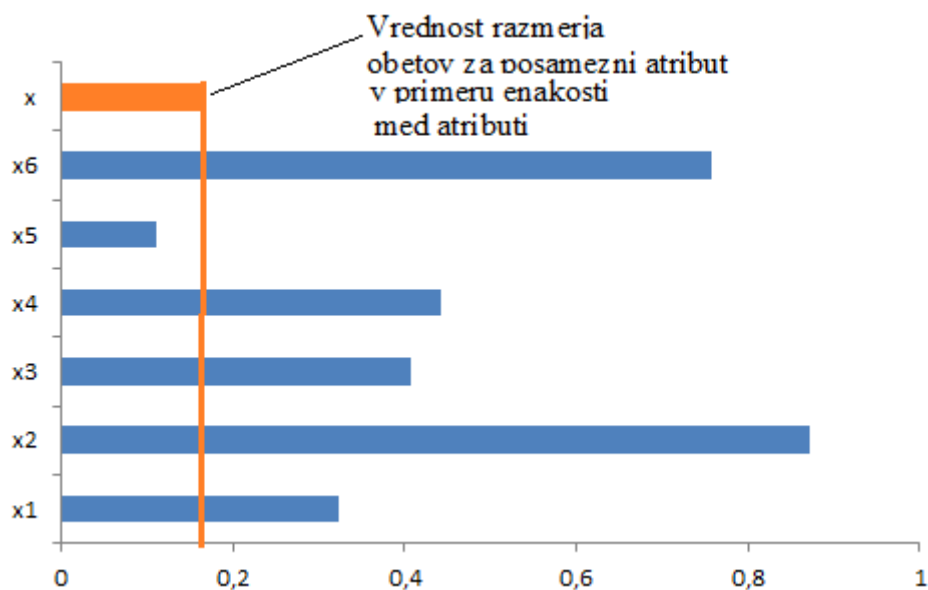
4.5 Rezultati testiranja hipotez

Kot je omenjeno v metodoloških pojasnilih, smo za testiranje prve hipoteze uporabili ocene razmerij obetov ocenjenih kot primerjavo količnikov atributov, ki določajo kakovost pedagoškega vodenja oddelkov vrtea pri osnovni šoli. Če so dejavniki (atributi) kakovosti, ki določajo kakovost pedagoškega vodenja oddelkov vrtecev pri osnovnih šolah med seboj enaki, pomeni, da bi morala biti povprečna vrednost razmerja obetov enaka $1/6$. Točkovne ocene za posamezna opazovanja pa bi se morala porazdeljevati okoli 45-stopinjske premice. Kot izhaja iz slike 27, ki je matrika porazdeljevanja točkovnih ocen razmerij obetov glede na posamezne primerjave spremenljivk na temelju podatkov iz ankete 2006, lahko sprejmemo sklep, da atributi kakovosti pedagoškega vodenja med seboj niso enakovredni.



Slika 27: Matrika porazdelitev razmerij obetov za posamezne pare atributov kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtecev pri osnovnih šolah – 2006

Na temelju porazdelitev točkovnih ocen razmerij obetov lahko izračunamo povprečne vrednosti za posamezen atribut kot geometrično sredino za množico opazovanj.



Slika 28: Povprečne vrednosti (geometrična sredina) razmerij obetov za posamezen atribut kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtcev pri osnovnih šolah – 2006

Tako na temelju grafične analize razsevnih diagramov kot na temelju povprečnih vrednosti razmerij obetov za posamezen atribut kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtcev pri osnovnih šolah lahko nedvomno sprejmemo sklep, da opazovanja za celotno populacijo v letu 2006 utemeljujejo sklep, da posamezni atributi kakovosti vodenja med seboj niso enaki. Nadpovprečen pomen je pripisan:

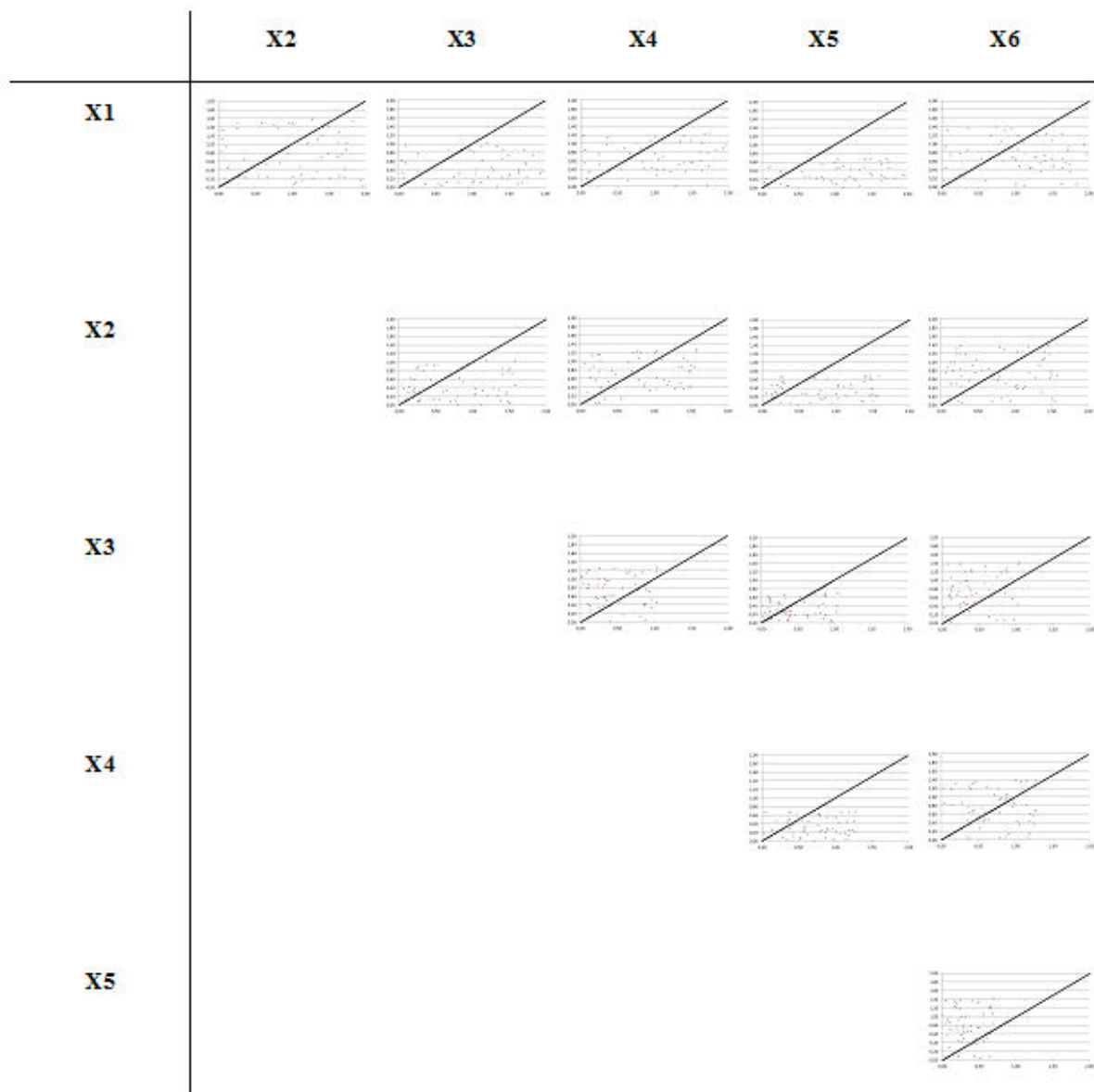
- razvojni psihologiji
- svetovanju in vodenju pogovorov.

Povprečen pomen je pripisan:

- predšolski pedagogiki in didaktiki,
- ciljem in načelom kurikula za vrtce,
- zakonodaji.

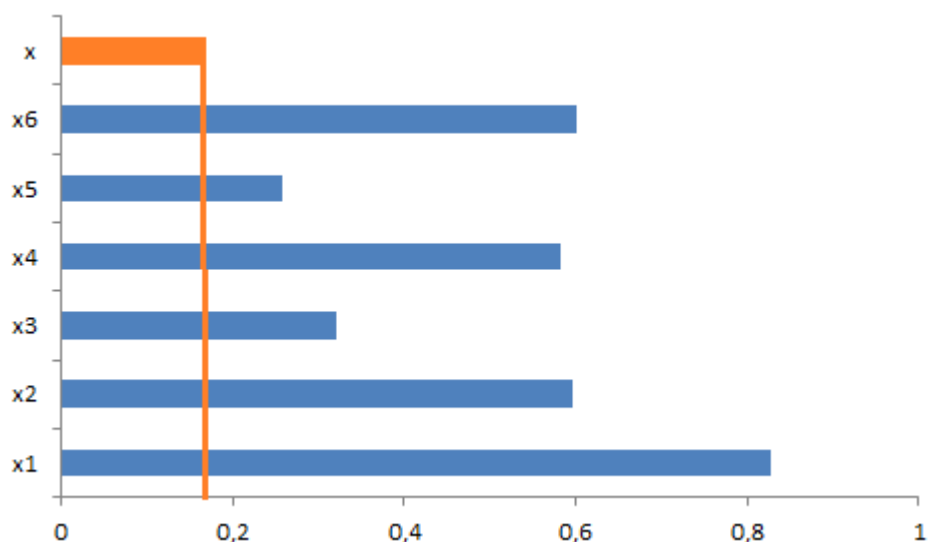
Podpovprečni pomen pa je pripisan vodenju v splošnem smislu.

To so sklepi v zvezi s prvo hipotezo, ki se navezujejo na rezultate anketiranja iz leta 2006. Po enakem postopku izvedemo analizo še na podatkih iz anketiranja iz leta 2013. Kot je ponazorjeno s sliko 29, ki je matrika porazdeljevanja točkovnih ocen razmerij obetov za posamezen atribut kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtcev pri osnovnih šolah, lahko potrdimo sklep, da med atributi kakovosti vodenja ni enakovrednosti.



Slika 29: Matrika porazdelitev razmerij obetov za posamezne pare atributov kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtcev pri osnovnih šolah – 2013

Če upoštevamo še izračunane geometrične sredine (torej srednje vrednosti) razmerij obetov na temelju podatkov iz leta 2013, lahko potrdimo sklep o neenakosti med atributi kakovosti pedagoškega vodenja (slika 30).



Slika 30: Povprečne vrednosti (geometrična sredina) razmerij obetov za posamezen atribut kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtcev pri osnovnih šolah – 2013

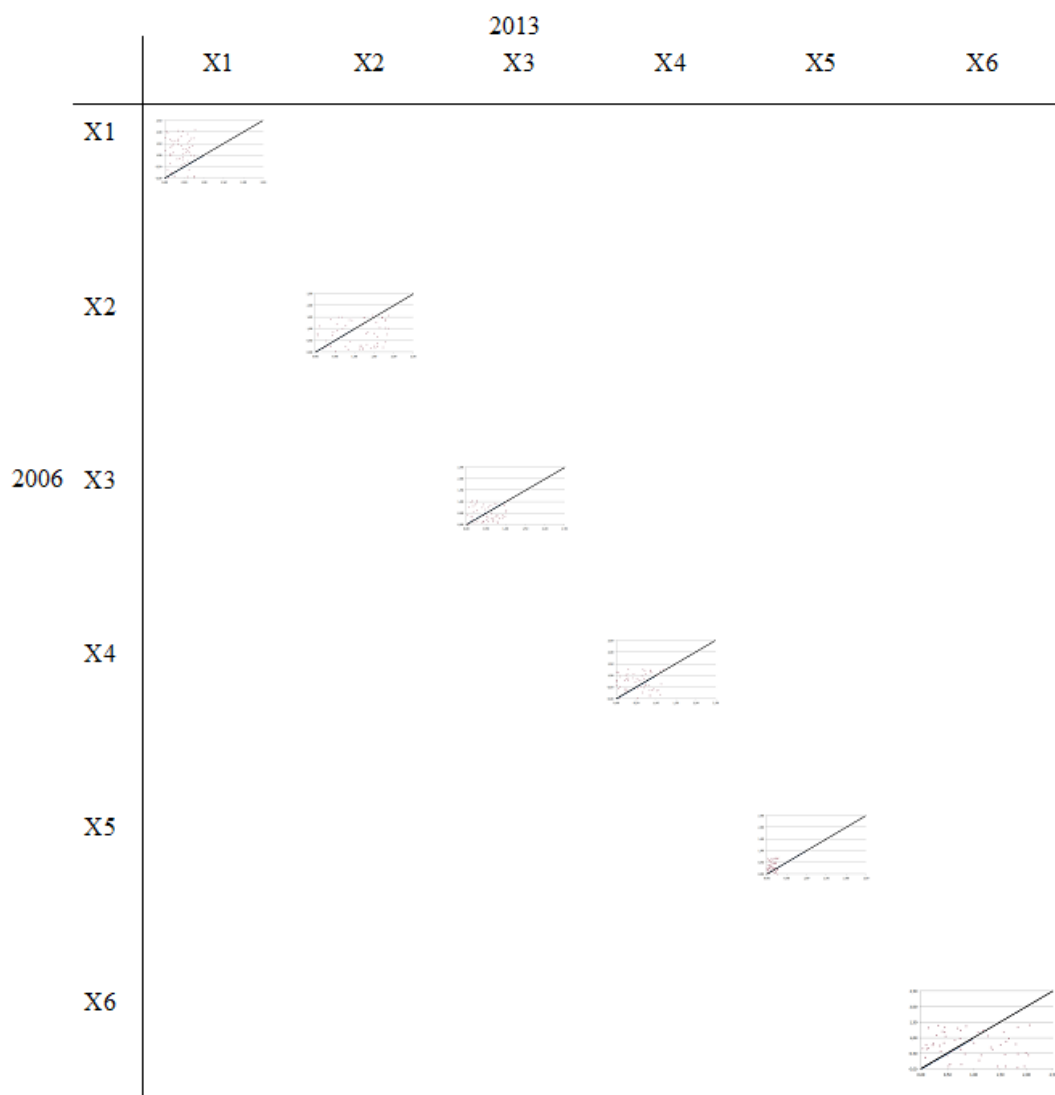
Zaznamo pa lahko spremembo v povprečnih vrednostih v medčasovni primerjavi ocenjenih geometričnih sredin (povprečnih vrednosti). Ugotovimo lahko, da so vse povprečne vrednosti večje od mejne vrednosti, ki ustreza hipotezi neenakosti atributov kakovosti. Bistveno povečanje vrednosti velja za attribute:

- predšolska pedagogika in didaktike,
- razvojna psihologija,
- zakonodaja,
- svetovanje in vodenje pogovorov.

Preglednica 2: Povprečne vrednosti za razmerja obetov atributov, ki določajo kakovost pedagoškega vodenja oddelkov vrtca pri OŠ

	2006	2013
Zakonodaja (x1)	0,323	0,828
Predšolska pedagogika in didaktika (x2)	0,871	0,596
Razvojna psihologija (x3)	0,407	0,320
Cilji in načela kurikula za vrtce (x4)	0,441	0,581
Vodenja v splošnem smislu (x5)	0,111	0,257
Svetovanje, vodenje pogovorov (x6)	0,757	0,602

V zvezi s prvo hipotezo lahko torej nedvomno sprejmemo sklep, da ne velja enakost med atributi kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtcev pri osnovnih šolah. Rezultati povprečnih vrednosti razmerij obetov pa je hkrati izhodišče za analizo druge hipoteze. Naša druga hipoteza trdi, da ne velja zgolj neenakost med atributi kakovosti pedagoškega vodenja v statičnem smislu ampak tudi v dinamičnem. To pomeni, da se spreminja pomen istega atributa kakovosti pedagoškega vodenja v času.



Slika 31: Matrika porazdelitev razmerij obetov za posamezne attribute kakovosti pedagoškega vodenja oddelkov vrtcev pri osnovnih šolah – 2006 vs 2013

Skladno z opredeljeno metodologijo testiranja druge hipoteze smo dobljene rezultate predstavili v obliki matrike razsevnih diagramov. V tem primeru gre za porazdeljevanje vrednosti razmerij obetov za isto spremenljivko (to je atribut kakovosti pedagoškega vodenja) vendar v primerjavi za dve različni leti opazovanja. Na abscisni osi so opazovanja za leto 2013, na ordinatni osi pa opazovanja za leto 2006. Ker gre za opazovanja po vsebinsko enaki spremenljivki, se razsevni diagrami navezujejo na pare atributov (x1 do x6), ki ležijo na diagonali matrike.

Ker v vseh primerih identificiramo razpršenost točkovnih ocen vstran od 45-stopinjske premice, lahko sprejmemo sklep v zvezi z drugo hipotezo, da se vrednosti atributov kakovosti pedagoškega vodenja vrtcev razlikujejo tudi v času.

Tretja hipoteza pa vpeljuje razlikovanje kakovosti pedagoškega vodenja v dveh različnih okoliščinah. Prva okoliščina je, da gre za samostojni vrtec, druga okoliščina pa je, da gre za

vrtec pri osnovnih šolah. Kot je ponazorjeno s sliko dva v poglavju primerjalne analize, prevladujejo vrtci pri osnovnih šolah glede na samostojne vrtce. Naravno vprašanje pri tem pa je, kakšno je zaznavanje kakovosti pedagoškega vodenja. Postavljena hipoteza trdi, da te razlike obstajajo.

Za namen analize hipoteze bomo izračunali t.i. kompozitni indeks kakovosti pedagoškega vodenja, in sicer v dveh različicah. Prva različica se navezuje na samostojne vrtce, druga različica pa na oddelke vrtcev pri osnovnih šolah.

Kompozitni indeks je število, ki je izračunano kot »kompozitum« (tehtana vrednost); v našem primeru šestih členov (x_1 do x_6). Njegova definicijska enačba je naslednja:

$KIKPV = \sum_1^n \varphi_n \cdot x_n$, kjer imajo spremenljivke in simboli naslednji pomen:

- $KIK PV$ - kompozitni indeks kakovosti pedagoškega vodenja vrtca,
- n - število izbranih atributov, ki določajo kakovost pedagoškega vodenja vrtca,
- φ - individualno opredeljena utež, ki določa pomen posameznega atributa v sklopu kompozitnega indeksa, kjer ne velja nujno $\varphi_i = \varphi_j$, pri čemer i in j zavzameta vrednosti od 1 do n , in hkrati velja $i \neq j$.

Skladno s to definicijsko enačbo izračuna kompozitnega indeksa kakovosti pedagoškega vodenja gre za zmnožek povprečnih vrednosti razmerij obetov posameznih atributov kakovosti pedagoškega vodenja.

Preglednica 3: Kompozitni indeksi kakovosti pedagoškega vodenja za samostojne vrtce in oddelke vrtca pri osnovnih šolah po letih opazovanj

	2006	2013
Samostojni vrtci	0,5858	0,7252
Vrtci pri OŠ	0,5942	0,7249

Na temelju dobljenih ocen lahko ugotovimo, da razlike v vrednostih sicer obstajajo, a so majhne. Na temelju podatkov iz leta 2006 ugotavljamo, da je razlika cca 1,5 %, za leto 2013 pa velja še bistveno manjša razlika. V zvezi s tretjo hipotezo lahko torej sprejmemo sklep, da med obema modeloma pedagoškega vodenja vrtca po kriteriju kakovosti pedagoškega vodenja ni razlik.

5 SKLEP

Magistrska naloga analizira pedagoško vodenje osnovnih šol z oddelki vrtca – kot dveh podsistemov celostnega sistema vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. Naše izhodišče pri tem je objektivno dejstvo, da pedagoško institucijo odlikuje heterogenost poklicnih profilov in strokovnih znanj, zato si mora vodja prizadevati za doslednost pri organizaciji, kot tudi koordinaciji in orkestraciji različnih vlog pri poverjenih nalogah, s čimer doseže ustrezne in povezane pedagoške rešitve. Z uveljavljanjem upravljanja pedagoških delovnih skupin pri strokovnem vodenju se poveča vsota strokovnih znanj in občutek za skupnost v okviru pedagoške institucije. Ta vključuje ustvarjanje pogojev za dobro počutje, strokovni razvoj posameznega zaposlenega in skupine kot celote, tako v smislu delovnega mesta in poverjenih nalog. Sklepamo, da obstaja tesna povezava med upravljanjem pedagoških delovnih skupin in upravljanjem pedagoškega dela ter da ti dve disciplini vplivata na upravljanje dinamičnih strategij sprememb. Trdimo, da pogled na stvari iz strokovne perspektive pedagoga, ki deluje znotraj pedagoške institucije, zahteva drugačen razmislek in večjo potrebo po črpanju iz te perspektive pri uveljavljanju vodstvene vloge, kot pri splošnem vodenju.

V prvem delu naloge prevladuje deskriptivna analiza, s katero razvijamo neposreden prispevek k znanosti – to je k teoriji vodenja (s področja managementa), kjer v privzeto strukturo teorij vodenja vpeljemo specifične vidike vodenja v vrtcih. Kot izpostavljamo, sodobna (prevladujoča ali njen glavni tok) literatura s področja vodenja ne razlikuje med managementom in pedagoškim vodenjem. V klasičnem smislu obstajajo štirje vsebinski segmenti vodenja: (i) ekonomski vidik, (ii) upravljavski vidik, (iii) vidik snovanja strategij, (iv) vidik osebja s pridobljeno poklicno kvalifikacijo (izobrazbo). Vse te vidike je treba prilagoditi značilnostim pedagoških ustanov, s poudarkom na identifikaciji; kaj je pedagoška ustanova in kaj vsebuje. Kdo so deležniki in kakšno vlogo igrajo? Kakšne so njene sestavine in lastnosti?

Na teh izhodiščih zastavimo pod drobnogled testiranje treh ključnih hipotez. Prva hipoteza naslavlja vprašanje enakovrednosti atributov, ki določajo kakovost pedagoškega vodenja oddelkov vrtca pri OŠ in jih definira kot neenakovredne. Druga hipoteza naslavlja vprašanje sprememb v času za štiri attribute vezane na značilnosti pedagoškega vodenja vrtcev v Sloveniji: (i) status vrtca, (ii) izobrazbo ravnatelja, (iii) položaj pedagoškega vodje vrtca, (iv) strokovna znanja potrebna za kakovostno pedagoško vodenje vrtca. Tretja hipoteza pa naslavlja razlikovanje kakovosti pedagoškega vodenja med samostojnimi vrtci in vrtci priključenimi OŠ v Republiki Sloveniji.

Pričujoča magistrska naloga je v svojem jedru sicer aplikativno naravnava, ker temelji na empirični analizi z anketo zbranih podatkov o pedagoškem vodenju skladno z raziskavo, ki je bila po enakem metodološkem ustroju uresničena leta 2006. Če napravimo sintezo ključnih ugotovitev iz izvedene empirične analize, lahko nedvomno utemeljimo sklep, da se zahtevnost in kompleksnost vodenja vrtcev v času stopnjuje, pomen atributov kakovosti pedagoškega vodenja vrtca se med seboj in znotraj sebe v času spreminja, kot neznčilne pa se izkažejo razlike med pedagoškim vodenjem samostojnega vrtca v primerjavi s pedagoškim vodenjem vrtca pri osnovni šoli. Ti rezultati so hkrati neposreden prispevek k stroki.

Ob tem izpostavljamo predpostavko, na kateri smo gradili našo analizo, da so izbrani atributi, ki določajo kakovost pedagoškega vodenja, edini relevantni za to presojo – ne soočamo se torej z analizo ali je temu res tako. Po raziskavi iz leta 2006 smo jih prevzeli zaradi primerljivosti med raziskavama.

LITERATURA IN VIRI

- Andersen, G. 2002. *Pedagogical leadership - in many patterns of reflection*. Evesham: DFH.
- Anheier, K. H. 2000. *Managing non-profit organisations: towards a new approach*. London: London School of Economics and Political Science.
- Blažič, M., F. Strmčnik, V. Schmidt, B. Marentič Požarnik in M. Cencič. 1995. *Izbrana poglavja iz didaktike*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
- Bush, T. 1995. *Theories of educational management*. London: P. Chapman.
- Bush, T. 2003. *Theories of educational leadership and management*. London: Sage.
- Cecchin, D. 2009. *Pedagogical institutions as object for leadership*.
[Http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-88FH3D/\\$file/Professional%20Pedagogical%20leadership%20Engelsk%20udgave%20brugt%20til%20EECERA%202009.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-88FH3D/$file/Professional%20Pedagogical%20leadership%20Engelsk%20udgave%20brugt%20til%20EECERA%202009.pdf) (15. 12. 2015).
- Cecchin, D. in M. Wennerberg Johansen. 2009. *Professional pedagogical leadership*.
[Http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-88FH3D/\\$file/Professional%20Pedagogical%20leadership%20Engelsk%20udgave%20brugt%20til%20EECERA%202009.pdf](http://www.bupl.dk/iwfile/BALG-88FH3D/$file/Professional%20Pedagogical%20leadership%20Engelsk%20udgave%20brugt%20til%20EECERA%202009.pdf) (15. 12. 2015).
- Erčulj J. in A. Širec. 2004. Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela – (zamujena) priložnost ravnateljev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2 (3): 5–24.
- Erčulj, J. 2004. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela: študijska gradiva z vajami*. Koper: Fakulteta za management.
- Erčulj, J. in A. Koren. 2003. O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- Fidler, B. 1997. School leadership: some key ideas. *School Leadership and Management* 17 (1): 23–37.
- Fidler, F. E. 1996. Research of leadership selection and training: one view of the future. *Administrative Science Quarterly* 41 (2): 241–250.
- Fras Berro, F., M. Domicelj, B. Kovač, M. Senica, U. Stritar, J. Škarič, M. Turk, M. Uhelj Oštir, K. Usar, N. Zore in V. Stefanova. 2006. *Analiza kakovosti pedagoškega dela v vrtcih pri osnovnih šolah – zaključno poročilo*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Fullan, M. in A. Hargreaves. 2000. *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gardner, J. W. 2000. *The nature of leadership*.
[Http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/126/129348/IM/IMChap08.pdf](http://wps.prenhall.com/wps/media/objects/126/129348/IM/IMChap08.pdf) (15. 1. 2016).

- Goddard, J. T. 2003. Leadership in the (post) modern era. V *Rethinking educational leadership*, ur. N. Bennett in L. Anderson, 11–26. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Gotvassli, K. A. 2006. *Kindergartens, organisation and leadership*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A. 2003. *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Hopkins, D. 2000. Learning through leadership, leadership through learning: leadership for sustained school improvement. V *Leadership for change and school reform: international perspectives*, ur. K. A. Riley in K. Seashore Louis, 30–49. London, New York: Routledge.
- Hopkins, D. 2001. *School improvement for real*. London, New York: Routledge/Falmer.
- Horner, M. 2003. Leadership theory reviewed. V *Effective educational leadership*, ur. N. Bonett, M. Crawford in M. Cartwright, 27–43. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.
- Kofod, K. K. 2007. *Leadership of social institutions: pedagogical leadership undergoing change*. Copenhagen: Børsens.
- Koren, A. 2005. *Vodenje vzgojnoizobraževalnih zavodov*. Prosojnice s predavanj, Univerze na primorskem, Fakultete za management.
- Koren, A. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management.
- Kroflič, R. 2002. *Izbrani pedagoški spisi: vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Kroflič, R., L. Marjanovič Umek, M. Videmšek, M. Kovač, S. Kranjc, I. Saksida, O. Denac, T. Zupančič, D. Krnel in B. Japelj Pavešič. 2001. *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce*. Maribor: Obzorja.
- Marjanovič Umek, L. 2001. Psihologija predšolskega otroka. V *Otrok v vrtcu: priročnik h kurikulu za vrtce*, ur. L. Marjanovič Umek, 28–50. Maribor: Obzorja.
- Marjanovič Umek, L. in M. Zupančič, ur. 2001. *Psihologija otroške igr: od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- MIZŠ (Ministrstvo za šolstvo in šport). 1995. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- MIZŠ (Ministrstvo za šolstvo in šport). 2011. *Kurikulum za vrtce: predšolska vzgoja v vrtcih*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Možina, S. 2002. Vodja in vodenje. V *Management: nova znanja za uspeh*, ur. S. Možina, 498–539. Radovljica: Didakta.
- Murgatroyd, S in C. Morgan. 1993. *Total quality management and the school*. Buckingham: Open University Press.
- Pravilnik o dokumentaciji v vrtcu. *Uradni list RS*, št. 61/12.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. *Uradni list RS*, št. 64/04, 83/05, 27/07, 123/08, 42/09.
- Pravilnik o normativih in kadrovskih pogojih za opravljanje dejavnosti predšolske vzgoje. *Uradni list RS*, št. 75/05, 82/05, 76/08, 77/09, 79/09, 102/09, 105/10, 92/12, 27/14.
- Pravilnik o normativih in minimalnih tehničnih pogojih za prostor in opremo vrtca. *Uradni list RS*, št. 73/00, 75/05, 33/08, 126/08, 47/10, 47/13.
- Pravilnik o publikaciji vrtca. *Uradni list RS*, št. 64/96.
- Roncelli Vaupot, S. 2004. Z zakoni opredeljena vloga, naloge, odgovornosti in imenovanje ravnateljev v državah Evropske unije in Slovenije – izhodišče za izobraževanje ravnateljev? V *Management v evropskem okolju: zbornik 1. strokovnega posveta Visoke šole za management v Kopru*, 10. - 11. november, 215–228. Koper: Fakulteta za management.
- Suša, B. 1997. *Uspešno poslovno prepričevanje*. Ljubljana: Pravljično gledališče.
- Tavčar, M. I. 1996. *Razsežnosti managementa*. Ljubljana: Tangram.
- Tavčar, M. I. 2006. *Management in organizacija. Sinteza konceptov organizacije kot instrumenta in kot skupnosti interesov*. Koper: Fakulteta za management.
- Yukl, G. A. 1981. *Leadership in organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). *Uradni list RS*, št. 16/07, 36/08, 58/09, 64/09, 65/09, 20/11, 40/12, 57/12.
- Zakon o vrtcih (ZVrt). *Uradni list RS*, št. 12/96, 44/00, 78/03, 113/03, 72/05, 100/05, 25/08, 98/09, 36/10, 62/10, 94/10, 40/11, 40/12, 14/15.