

# Samoprocijenjena spremnost odgojitelja za pedagoško vođenje

---

**Varjačić, Nikolina; Varga, Rahaela**

*Source / Izvornik:* **Acta Iadertina, 2023, 25, 7 - 25**

**Journal article, Published version**

**Rad u časopisu, Objavljena verzija rada (izdavačev PDF)**

<https://doi.org/10.15291/ai.4209>

*Permanent link / Trajna poveznica:* <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:141:322131>

*Rights / Prava:* [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-07-19**



*Repository / Repozitorij:*

[FOOZOS Repository - Repository of the Faculty of Education](#)



# Samoprocijenjena spremnost odgojitelja za pedagoško vođenje

Nikolina VARJAČIĆ

Dječji vrtić Pinokio, Donji Miholjac

Rahaela VARGA

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti,  
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

UDK: 37.07

DOI: 10.15291/ai.4209

PRETHODNO PRIOPĆENJE

Primljeno: 20. 01. 2023.

## SAŽETAK

### KLJUČNE RIJEČI:

predškolska ustanova,  
kompetencije, odgojitelji,  
pedagoško vođenje, rani  
i predškolski odgoj i  
obrazovanje

Pedagoško se vođenje sve više promiče kao participativni oblik vođenja koji predstavlja odmak od tradicionalnog razumijevanja da je samo jedan vođa u ustanovi. U slučaju predškolske ustanove, uz vođenje na razini čitave ustanove, i odgojitelji bi trebali prakticirati pedagoško vođenje na razini pojedine skupine djece. Za to su im potrebne određene kompetencije kako bi bili spremni za primjenu različitih aspekata pedagoškog vođenja u svakodnevnoj praksi. Stoga se spremnost promatra kao posjedovanje potrebnih znanja i vještina za djelotvorno rješavanje različitih profesionalnih izazova u sklopu pedagoškog vođenja, ali i odgovoran pristup, tj. svjesnost o važnosti kompetencija pedagoškog vođenja.

Provedeno je istraživanje s ciljem detektiranja kakvoće spremnosti odgojitelja za rad u odgojno-obrazovnim skupinama primjenom pedagoškog vođenja mjerena samoprocjenom razvijenosti kompetencija vođenja te procjenom važnosti pojedinih kompetencija za pedagoško vođenje. Provjerena je i značajnost grupnih razlika u navedenoj (samo)procjeni. Rezultati pokazuju da se odgojitelji procjenjuju najspremnijima uvažavanju različitosti i multikulturalnosti te izgradnji povjerenja i suradničkog odnosa s djecom, dok se najmanje spremnima procjenjuju za primjenu novih tehnologija u radu, ulaganje truda u profesionalni razvoj te uključivanje roditelja u rad ustanove. Utvrđene su određene statistički značajne razlike u procjeni važnosti pojedinih aspekata pedagoškog vođenja i samoprocjeni njihove razvijenosti u odnosu na stručnost odgojitelja, radno iskustvo i uvjete rada.

## UVOD

U vremenu kada se odgojiteljske udruge bore za dosljedno provođenje *Državnog pedagoškog standarda* (2008) koji je već na snazi, a kako bi se očuvala osnovna društveno prihvatljiva kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa u predškolskim ustanovama<sup>1</sup>, ovo se istraživanje usmjerilo ispitivanju njihove spremnosti za zahtjevnije promjene. Korjenite promjene na svim razinama odgojno-obrazovnog sustava kreću od njihovih neposrednih voditelja, a u dječjim vrtićima su to odgojitelji<sup>2</sup>. Nužno je napuštanje tradicionalnih hijerarhijskih struktura (Girec i sur., 2023) pa se nameće pitanje procjenjuju li se sami odgojitelji spremnima za preuzimanje odgovornosti vođenja kakvo se povezuje s unaprjeđenjem kvalitete odgojno-obrazovnog rada, tzv. pedagoško vođenje (Contreras, 2016; Shaked i Schechter, 2017). Preuzimanje odgovornosti sastavni je dio odgojiteljske profesionalne kompetencije, budući je „kompetentan odgojitelj za rad s djecom onaj koji doživljava svoja znanja, vještine i osobne karakteristike integrirane tako da mu pružaju snažan osjećaj moći, sposobnosti i znanja kako raditi s djecom“ (Modrić, 2013: 428). Zbog toga je namjera ovoga rada istražiti kako sami odgojitelji procjenjuju vlastite kompetencije za vođenje, ali i važnost pedagoškog vođenja vrtićkih skupina. Navedene će kategorije pokazati spremnost odgojitelja za profesionalne izazove u obliku odgojiteljskog pedagoškog vođenja.

## PEDAGOŠKO VOĐENJE U DJEČJEM VRTIĆU

Pojam pedagoškog vođenja (engl. *pedagogical leadership*) Male i Palaiologou (2013) koriste kako bi opisali specifični etički pristup koji počiva na vrijednostima zajednice i učenja, a izdvaja uspješne odgojno-obrazovne ustanove od neuspješnih. Uspješne su ustanove uspjele razviti produktivne i sinergijske odnose prepoznajući važnost konteksta, okruženja i kulture u kojoj djeca žive (Male i Palaiologou, 2016).

Pojam pedagoškog vođenja dominantno se oslanja na kompetencije potrebne za vođenje koje u fokus stavljaju razvojne procese. Upravo je iz potrebe

<sup>1</sup> U radu se termin *predškolska ustanova* (skraćeno od *ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*) zamjenjuje užim terminom *dječji vrtić* kako bi se suzio fokus istraživanja isključivo na predškolske ustanove koje u svojem službenom nazivu imaju *dječji vrtić*.

<sup>2</sup> U radu se terminom *odgojitelj* obuhvaćaju osobe oba spola.

razvoja kompetencija nužnih za vođenje promjena u odgojno-obrazovnoj ustanovi proizašao interes istraživača za pedagoško vođenje (Andrews, 2009).

U kontekstu dječjeg vrtića nedostatna su istraživanja pedagoškog vođenja pa i povezana terminologija nije dovoljno razgraničena (Heikka i Waniganayake, 2011), ali se pedagoško vođenje uvijek prepoznaje kao oblik participativnog vođenja pri kojemu se moć distribuira na sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa, što podrazumijeva napuštanje tradicionalnog shvaćanja ravnatelja kao jedinog vođe u ustanovi koji surađuje sa stručno-razvojnomo službom. To znači da ravnatelj nije jedini nositelj kompetencija za pedagoško vođenje, već su one nužne i odgojiteljima kako bi prakticirali tzv. paralelno vođenje (engl. *parallel leadership*) (Chew i Andrews, 2010). Za poboljšanje djelotvornosti ustanove presudan je neposredni rad s djecom u vrtićkoj skupini, pa su odgojiteljske kompetencije prepoznate kao ključne u tom procesu. Piršl (2014: 49) napominje kako „kompetencija nije samo usvajanje znanja i vještina, već sposobnost svjesnog, odgovarajućeg i odgovornog djelovanja i utjecanja na promjene u okolini i društvu, adekvatnim i učinkovitim metodama koje se stječu i osiguravaju odgojem i obrazovanjem, odnosno cjeloživotnim učenjem“. To podrazumijeva da biti kompetentan znači biti sposoban, fleksibilan, imati autoritet i ne samo posjedovati određena znanja, vještine i stavove, već ih znati i aktivno koristiti. Dakle treba znati djelovati u određenim situacijama te pravovremeno i adekvatno reagirati na promjene koje se događaju. Kompetentna je ona osoba koja je odgovorna, ponaša se u skladu s pravilima struke, komunikativna je, tražena, voli pomagati. Zapravo, razvoj kompetencije upućuje na potrebu interakcije s okolinom te uspješno ispunjavanje zadataka u privatnom, društvenom i profesionalnom životu u sklopu cjeloživotnog učenja kao humanističke i holističke ideje (Lukenda i Iveljić, 2022). Mlinarević i Tomas (2010) također naglašavaju kako se kompetentnost odgojitelja ne očituje samo u situacijama rada i učenja, već i u svakodnevnom uspješnom razumijevanju drugih te održavanju međuljudskih odnosa pa je razvidno da i kultura same ustanove određuje na kakav će se način ona voditi (Karamatić Brčić i sur., 2020; Toprak i sur., 2023).

Već inicijalnim obrazovanjem odgojitelja razvijaju se određene kompetencije nužne za pedagoško vođenje: opće kompetencije i specifične kompetencije. Opće kompetencije možemo promatrati kao sustavnu vezu stečenih znanja, vrijednosti i sposobnosti, karakterističnih za stručnjake u odgoju i obrazovanju. One svoj puni smisao dobivaju kada ih uklopimo u kurikulum određene

nog vrtića te ih uskladimo s implicitnom pedagogijom odgojitelja i željenim ishodima. Specifične kompetencije su one koje u odgojiteljskoj profesiji svakodnevno dolaze do izražaja, jer stavljaju naglasak na posjedovanje teorijskog znanja i praktičnih umijeća kroz organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa, razvoj kritičkog mišljenja, poduzetnost, timski rad i razvoj modela odgojnoga partnerstva s roditeljima.

Među njima se posebno ističe sposobnost „refleksivnog učenja i poučavanja“ (Slunjski, 2018: 97). Nedostatak interesa za takav proces posljedica je još uvijek prisutnog tradicionalnog pogleda na profesiju odgojitelja (Šagud, 2006). Nameće se pitanje procjenjuju li se sami odgojitelji kompetentnima za vođenje vrtićkih skupina u skladu s načelima pedagoškog vođenja, budući su za provedbu bilo kakvih promjena presudni sami nositelji promjene. Ovaj se rad, stoga, usmjerava istraživanju samoprocijenjene spremnosti odgojitelja za pedagoško vođenje u dječjem vrtiću.

## METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

### *Cilj i zadatci istraživanja*

Namjera je istraživanja steći uvid u spremnost odgojitelja za pedagoško vođenje u dječjem vrtiću, odnosno za primjenu načela pedagoškog vođenja u vođenju vrtićke skupine. Provedeno je istraživanje s dvostrukim ciljem: a) detektiranja kakvoće spremnosti odgojitelja za rad u vrtićkim skupinama primjenom pedagoškog vođenja; b) provjere značajnosti grupnih razlika u spremnosti odgojitelja za rad u vrtićkim skupinama primjenom pedagoškog vođenja.

Spremnost se pritom tumači kao kombinacija: a) posjedovanja potrebnih znanja i vještina za djelotvorno rješavanje različitih profesionalnih izazova u sklopu pedagoškog vođenja i b) odgovornog pristupa, tj. svjesnosti o važnosti kompetencija pedagoškog vođenja. Pritom se polazi od nul-hipoteze kojom se tvrdi da među odgojiteljima ne postoje razlike u samoprocjeni spremnosti za pedagoško vođenje u odnosu na demografska obilježja.

Kako bi se ostvario postavljeni cilj, realizirani su sljedeći zadatci:

1. rangirane su odgojiteljske kompetencije za pedagoško vođenje prema samoprocijenjenoj razvijenosti i procijenjenoj važnosti
2. utvrđene su razlike između odgojitelja u samoprocjeni razvijenosti i pro-

cjeni važnosti kompetencija za pedagoško vođenje u odnosu na: a) dob odgojitelja; b) inicijalno obrazovanje odgojitelja; c) trajanje radnog iskustva; d) radne uvjete.

### *Sudionici istraživanja*

Budući je namjera steći preliminarni uvid u spremnost odgojitelja, istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku čiji su sudionici zaposleni na radnom mjestu odgojitelja (N = 30) u dječjem vrtiću s područja Donjeg Miholjca. Uzorak je stratificiran prema obilježjima prikazanim u *Tablici 1*, minimalne veličine koja omogućava statističku obradu (Cohen i sur., 2007), a u skladu je s postavljenim zadacima.

**TABLICA 1.** Demografska obilježja sudionika istraživanja

| Dob odgojitelja |    | Inicijalno obrazovanje |    |         |    | Radno iskustvo |    |         |    | Uvjeti rada |    |         |    |          |    |
|-----------------|----|------------------------|----|---------|----|----------------|----|---------|----|-------------|----|---------|----|----------|----|
| < 45            |    | 45 <                   |    | stručno |    | nestručno      |    | Početno |    | iskusno     |    | matični |    | područni |    |
| f               | %  | f                      | %  | f       | %  | f              | %  | f       | %  | f           | %  | f       | %  | f        | %  |
| 24              | 80 | 6                      | 20 | 19      | 63 | 11             | 37 | 14      | 47 | 16          | 53 | 16      | 53 | 14       | 47 |
| 30              |    |                        |    | 30      |    |                |    | 30      |    |             |    | 30      |    |          |    |

Vezano za prethodno obrazovanje zaposlenih, oko dvije trećine odgojitelja (63,33 %) ima završen jedan od potrebnih studija za stjecanje zvanja odgojitelja predškolske djece. Od toga broja, višu stručnu spremu posjeduje četrnaest odgojitelja (73,68 %), dok je diplomski studij ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja završilo pet ispitanika (26,31 %). Ostalih jedanaest ispitanika, koji rade na mjestu odgojitelja, čini nestručni kadar (36,66 %) sa završenim učiteljskim studijem, studijem radne terapije ili studijem pedagogije i hrvatskog jezika te nezavršenim studijem ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

### *Instrument i njegova primjena*

Kao mjerni instrument primijenjen je upitnik konstruiran za potrebe istraživanja, a sastojao se od petostupanjske *Likertove skale* s dvadeset I osam tvrdnji koje opisuju kompetencije za pedagoško vođenje izdvojene iz *Dopunske isprave o studiju* na Preddiplomskom sveučilišnom studijskom programu Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanju Fakulteta za odgojne i obrazovne znanosti

Sveučilišta u Osijeku, a pod pretpostavkom da odgojitelji posjeduju iste nakon završetka navedenog studija.

U upitniku je bilo potrebno na dvije vrste *Likertove skale* procijeniti a) razvijenost vlastitih kompetencija za pedagoško vođenje (1 - uopće nije razvijena, 2 - nije razvijena, 3 - niti je razvijena, niti je nerazvijena, 4 - razvijena je, 5 - u potpunosti je razvijena), kao i b) percipiranu važnost pojedine kompetencije (1 - uopće nije važna, 2 - nije važna, 3 - niti je važna, niti je nevažna, 4 - važna je, 5 - u potpunosti je važna).

Cronbachov koeficijent unutarnje konzistencije ( $\alpha = 0,988$ ) pokazuje da primijenjeni mjerni instrument posjeduje visoku razinu pouzdanosti te se potvrđuje kao valjan za mjerenje odgojiteljske procjene važnosti kompetencija i samovrednovanja.

U procesu primjene instrumenta sudionicima je zajamčena anonimnost podataka, a mogli su odustati u bilo kojem trenutku ili tražiti dodatna pojašnjenja. Ispunjavanje upitnika u prosjeku je trajalo 10-ak minuta.

## REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Prikupljeni su kvantitativni podatci, potom obrađeni u računalnom programu *Statistica 13*. Budući je upitnik konstruiran za potrebe ovog istraživanja, primijenjen je neparametrijski *Mann Whitneyjev U test* značajnosti razlika među skupinama sudionika, a tomu je prethodila deskriptivna analiza na temelju koje su rangirane kompetencije odgojitelja.

### *Rezultati rangiranja odgojiteljskih kompetencija za pedagoško vođenje*

*Tablica 2* prikazuje samoprocjenu odgojiteljskih kompetencija za pedagoško vođenje. Čestice upitnika posložene su načinom koji prati rangirane kompetencije u odnosu na *razvijenost*, a uz njih su dodani rangovi koji opisuju procijenjenu *važnost* pojedine kompetencije. Zamjetno je kako važnost kompetencija uglavnom prati razvijenost vlastitih kompetencija.

TABLICA 2. Rangirane odgojiteljske kompetencije za pedagoško vođenje prema samoprocijenjenoj razvijenosti i važnosti

| R.br. | Kompetencija  | Rang (razvijenost) | N  | M    | SD    | Min | Max | Rang (važnost) | N  | M    | SD    | Min | Max |
|-------|---|--------------------|----|------|-------|-----|-----|----------------|----|------|-------|-----|-----|
| 1     | Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti                      | 1                  | 30 | 4,83 | 0,592 | 1   | 5   | 4              | 30 | 4,80 | 0,761 | 1   | 5   |
| 2     | Izgradnja povjerenja i suradničkog odnosa s djecom                | 2,5                | 30 | 4,63 | 0,669 | 2   | 5   | 4              | 30 | 4,80 | 0,610 | 1   | 5   |
| 3     | Sklonost timskom radu i suradnji                                  | 2,5                | 30 | 4,63 | 0,809 | 1   | 5   | 20,5           | 30 | 4,53 | 0,937 | 1   | 5   |
| 4     | Razumijevanje tjelesnog, kognitivnog i socijalnog razvoja djeteta | 4                  | 30 | 4,60 | 0,814 | 1   | 5   | 1              | 30 | 4,80 | 0,746 | 1   | 5   |
| 5     | Osiguravanje sigurnog okruženja za djecu                          | 5                  | 30 | 4,53 | 0,819 | 1   | 5   | 4              | 30 | 4,80 | 0,761 | 1   | 5   |
| 6     | Donošenje odluka primjerenih situaciji                            | 6                  | 30 | 4,50 | 0,572 | 1   | 5   | 8,5            | 30 | 4,70 | 0,651 | 1   | 5   |
| 7     | Pravodobno suočavanje sa svakodnevnim izazovima u radu            | 7,5                | 30 | 4,46 | 0,770 | 2   | 5   | 10,5           | 30 | 4,63 | 0,809 | 2   | 5   |
| 8     | Prepoznavanje individualnih potreba svakog djeteta                | 7,5                | 30 | 4,46 | 0,819 | 1   | 5   | 4              | 30 | 4,80 | 0,761 | 1   | 5   |
| 9     | Prepoznavanje odstupanja od tipičnog razvoja                      | 10                 | 30 | 4,36 | 0,718 | 2   | 5   | 4              | 30 | 4,80 | 0,761 | 1   | 5   |
| 10    | Brzo reagiranje u kritičnim situacijama                           | 10                 | 30 | 4,36 | 0,765 | 2   | 5   | 4              | 30 | 4,80 | 0,761 | 2   | 5   |
| 11    | Suradnja sa stručnim timom  | 10                 | 30 | 4,36 | 0,964 | 1   | 5   | 8,5            | 30 | 4,70 | 0,837 | 2   | 5   |
| 12    | Kritičko i samokritičko propitivanje rada                         | 12,5               | 30 | 4,33 | 0,711 | 1   | 5   | 14             | 30 | 4,60 | 0,814 | 2   | 5   |
| 13    | Sposobnost brzog i efikasnog rješavanja problema                  | 12,5               | 30 | 4,33 | 0,802 | 1   | 5   | 14             | 30 | 4,60 | 0,894 | 1   | 5   |
| 14    | Postavljanje ciljeva i njihovo strateško ostvarivanje             | 14,5               | 30 | 4,30 | 0,702 | 1   | 5   | 18             | 30 | 4,56 | 0,858 | 2   | 5   |
| 15    | Osiguravanje poticajnog okruženja za djecu                        | 14,5               | 30 | 4,30 | 0,794 | 1   | 5   | 10,5           | 30 | 4,63 | 0,809 | 2   | 5   |



| R..br. | Kompetencija  | Rang (razvijenost) | N  | M    | SD    | Min | Max | Rang (važnost) | N  | M    | SD    | Min | Max |
|--------|---|--------------------|----|------|-------|-----|-----|----------------|----|------|-------|-----|-----|
| 16     | Efektivna (pismena i usmena) komunikacija               | 16                 | 30 | 4,26 | 0,785 | 2   | 5   | 14             | 30 | 4,60 | 0,679 | 1   | 5   |
| 17     | Demonstracija znanja na teorijskoj i praktičnoj razini  | 18                 | 30 | 4,23 | 0,679 | 2   | 5   | 20,5           | 30 | 4,53 | 0,681 | 1   | 5   |
| 18     | Razvoj profesionalne etičnosti                          | 18                 | 30 | 4,23 | 0,899 | 1   | 5   | 18             | 30 | 4,56 | 0,858 | 1   | 5   |
| 19     | Suradnja s lokalnom zajednicom                          | 18                 | 30 | 4,23 | 0,971 | 1   | 5   | 25             | 30 | 4,43 | 1,006 | 1   | 5   |
| 20     | Razumijevanje vizije ustanove                           | 21                 | 30 | 4,20 | 0,761 | 1   | 5   | 14             | 30 | 4,60 | 0,724 | 1   | 5   |
| 21     | Sposobnost konstruktivnog rješavanja sukoba             | 21                 | 30 | 4,20 | 0,887 | 1   | 5   | 14             | 30 | 4,60 | 0,856 | 1   | 5   |
| 22     | Vođenje pedagoške dokumentacije                         | 21                 | 30 | 4,20 | 1,031 | 1   | 5   | 27             | 30 | 4,33 | 0,994 | 1   | 5   |
| 23     | Racionalno raspolaganje resursima                       | 23,5               | 30 | 4,13 | 0,819 | 2   | 5   | 24             | 30 | 4,46 | 0,973 | 2   | 5   |
| 24     | Praćenje promjena u sustavu obrazovanja                 | 23,5               | 30 | 4,13 | 0,681 | 1   | 5   | 22,5           | 30 | 4,50 | 0,938 | 1   | 5   |
| 25     | Primjena novih tehnologija u radu                       | 25,5               | 30 | 4,06 | 0,944 | 1   | 5   | 28             | 30 | 4,30 | 1,119 | 1   | 5   |
| 26     | Komunikacija s roditeljima na razini partnerskog odnosa | 25,5               | 30 | 4,06 | 0,944 | 1   | 5   | 22,5           | 30 | 4,50 | 0,861 | 1   | 5   |
| 27     | Ulaganje truda u profesionalni razvoj                   | 27,5               | 30 | 3,83 | 0,791 | 1   | 5   | 18             | 30 | 4,56 | 0,935 | 1   | 5   |
| 28     | Uključivanje roditelja u rad ustanove                   | 27,5               | 30 | 3,83 | 0,923 | 1   | 5   | 26             | 30 | 4,40 | 0,932 | 1   | 5   |

Primjetno je da su odgojitelji na vrh ljestvice razvijenosti kompetencija postavili upravo one kompetencije koje su procijenili najvažnijima. Slična situacija je i pri dnu tablice, gdje su se smjestile najmanje razvijene kompetencije, uglavnom procijenjene najmanje važnima. Odgojitelji su najviše razvijenom kompetencijom procijenili interkulturalnu kompetenciju (Rang 1,  $M = 4,83$ ,  $SD = 0,52$ ). Navedeni nalaz svjedoči o tome da su odgojitelji spremno prihvatili potrebu uvažavanja individualnih potreba djece (što je temeljna odrednica njihova zanimanja), a često te potrebe mogu biti kulturološki uvjetovane. Uz interkulturalnu se kompetenciju vezuju pojmovi emocionalne stabilnosti, društvene inicijative, otvorenosti uma, kulturalne empatije i prilagodljivosti (Leung i sur., 2014) pa bi se te značajke interkulturalne kompetencije mogle dodatno ispitati kako bi se dobio potpuniji uvid u razvijenost ove kompetencije među odgojiteljima. Naime, važno je napomenuti kako se radi o procjeni vlastitih kompetencija, pa možda dobiveni rezultati ne bi bili podudarni s ne-subjektivnom procjenom, ali oni svakako svjedoče o odgojiteljskoj osviještenosti o nužnosti interkulturalne kompetencije. Suprotno ovim ohrabrujućim nalazima, na temelju meta-analize pedeset i pet članaka objavljenih u posljednjih petnaest godina na engleskom jeziku, Romijn i suradnici (2021) utvrdili su kako u globalnim razmjerima razvoj interkulturalne kompetencije još uvijek predstavlja velik izazov u obrazovanju. Rješenje za taj problem isti autori pronalaze u profesionalnom razvoju odgojitelja, a upravo tu kompetenciju sudionici ovog istraživanja procjenjuju najmanje razvijenom.

Točnije, posljednje mjesto među rangovima razvijenosti u *Tablici 2* zauzima čestica „Ulaganje u profesionalni razvoj“ (Rang 27,5,  $M = 3,38$ ,  $SD = 0,79$ ). Iako se pojam „profesionalnog razvoja“ najčešće veže uz stručno usavršavanje, Mendeš (2018) razlikuje tri faze profesionalnog razvoja odgojitelja: formalno obrazovanje, pripravništvo i trajno profesionalno učenje. Pretpostavka je da su gotovo svi odgojitelji prošli barem prva dva koraka profesionalnog razvoja te se ova kompetencija nalazi na dnu ljestvice zbog nerazumijevanja termina. U podlozi profesionalnog razvoja već zaposlenih odgojitelja pronalazi se refleksivnost kao ključna značajka (Jensen i Iannone, 2018). Naime, Johns (2009) napominje kako je refleksivnost dijaloško umijeće o kojem ovisi razvijanje vlastitog „glasa“ i profesionalne prepoznatljivosti. Razvojem vlastite refleksije odgojitelj uspostavlja tzv. interaktivni profesionalizam temeljen na individualnoj, ali i kolektivnoj od-

govornosti, konstruktivnom odnosu između partikularnih, nepovezanih kurikuluma i onih koji su rezultat zajedničkog promišljanja (Šagud, 2013). Iz toga se iščitava uloga kulture ustanove u osiguranju poticajnih uvjeta za nošenje sa suvremenim izazovima (Peko i sur., 2016), a Slunjski (2019) zaključuje kako se spremnost djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova za stručno usavršavanje pripisuje i umijeću vođe za motiviranje i poticanje.

Također se na posljednjem mjestu u *Tablici 2* nalaze i kompetencije za suradnju s roditeljima. Uključenost roditelja u život i rad vrtića (Rang 27,5,  $M = 3,83$ ,  $SD = 0,92$ ) određena je *Programskim usmjerenjem odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991) i *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) koji zahtijevaju međusobno razumijevanje i suradnju, sa zajedničkim ciljem ostvarivanja dobrobiti djeteta.

Ono što je također vidljivo jest da odgojitelji upravo tim kompetencijama pridaju i najmanju važnost, što je zamjetno na čestici „Uključivanje roditelja u rad“ (Rang 26,  $M = 4,40$ ,  $SD = 0,93$ ) i „Suradnja s lokalnom zajednicom“ (Rang 25,  $M = 4,43$ ,  $SD = 1,00$ ). Važnost stvaranja partnerskog odnosa s roditeljima dobro je argumentirana u ranijim studijama (Kreider, 2002; Mlinarević i Tomas, 2010; Lau i Ng, 2019). Ljubetić (2009) kao moguće razloge za neuspjeh i zanemarivanje partnerstva s roditeljima i lokalnom zajednicom navodi manjak znanja o ulogama i zadaćama odgojitelja u uspostavljanju i produbljivanju odnosa vrtića, obitelji i lokalne zajednice, nedovoljnu razvijenost praktičnih vještina za izgradnju partnerstva i timski rad, osobni manjak želje i kompetentnosti odgojitelja, ali i nezainteresiranost roditelja.

Na samom dnu ljestvice važnosti (Rang 28,  $M = 4,30$ ,  $SD = 1,12$ ) nalazi se „Primjena novih tehnologija u radu“ što je pomalo neočekivano s obzirom na prosječnu starost sudionika istraživanja koji su odrastali uz ICT. Štoviše, digitalna kompetencija jedna je od osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje ne počinje tek formalnim obrazovanjem u školi (Preporuka..., 2006). Prema Prskalu (2021), digitalizacijom se pruža dodatni izvor učenja kod djece, a odgojiteljima služi kao alat u dokumentiranju odgojno-obrazovnih aktivnosti i pomoć u procesu evaluacije i samo-evaluacije procesa učenja. Nužno je, stoga, i odgojiteljevo prepoznavanje njezine neizbježnosti, kao i značajne uloge koju igra u životima današnje djece. Ovakav se nalaz tumači svjesnošću odgojitelja o brzom napretku digitalne tehnologije, što im predstavlja izazov pratiti, kritički propitivati i

pedagoški prilagoditi svoje korištenje digitalne tehnologije u svrhu odgoja i obrazovanja djece u dječjem vrtiću. S druge strane, niska procjena važnosti primjene novih tehnologija u radu s djecom također pokazuje osviještenost odgojitelja o nužnosti međuljudske interakcije u pedagoškom odnosu pa preferiraju komunikaciju licem u lice (Talevi i sur., 2020; Mouraz i Nobre, 2021; Varga, 2022).

Pri dnu ljestvice važnosti nalazi se i „Vođenje pedagoške dokumentacije“ (Rang 27,  $M = 4,33$ ,  $SD = 0,99$ ), što je u suprotnosti s važnošću koja se *Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015) pridaje istom. I na nadnacionalnoj razini prepoznata je važnost vođenja pedagoške dokumentacije, a dobrobit koja se pritom ostvaruje nije rezervirana samo za djecu, već i njihove obitelji te same odgojitelje (Alaçam i Olgan, 2021). Zabrinjava, stoga, što joj odgojitelji u ovom istraživanju ne pridružuju najvišu razinu važnosti.

S druge strane, pri rangiranju kompetencija prema važnosti, najvažnijom kompetencijom (Rang 1,  $M = 4,80$ ,  $SD = 0,75$ ) odgojitelji smatraju „Razumijevanje tjelesnog, kognitivnog i socijalnog razvoja djeteta“, što je ujedno, prema Starc i suradnicama (2004), najvažniji preduvjet stvaranju optimalnih uvjeta za pravilan razvoj djeteta. Sve su stručne kompetencije odgojitelja primarno usmjerene podršci tome razvoju kroz nadilaženje poteškoća (Lipscomb i sur., 2021). Zbog navedenog, pohvalno je da odgojitelji prepoznaju važnost primjene spoznaja razvojne psihologije kako bi mogli pedagoški voditi skupinu, a istu su kompetenciju procijenili i visokorazvijenom (Rang 4,  $M = 4,60$ ,  $SD = 0,81$ ).

### ***Rezultati ispitivanja razlika među sudionicima***

Uz opisano rangiranje procijenjenih odgojiteljskih kompetencija za pedagoško vođenje prema razvijenosti i važnosti, ispitana je i značajnost razlika između različitih skupina sudionika. *Tablica 3* prikazuje na kojim su česticama utvrđene statistički značajne razlike. Više je statistički značajnih razlika koje se pronalaze u samoprocjeni razvijenosti vlastitih kompetencija za pedagoško vođenje među odgojiteljima, i to u domeni inicijalnog obrazovanja, radnog iskustva i uvjeta rada, dok su pri procjeni važnosti kompetencija značajne razlike nađene samo na jednoj čestici.

**TABLICA 3.** Prikaz čestica upitnika s utvrđenim statistički značajnim razlikama između skupina sudionika

|                                 | <b>Inicijalno obrazovanje</b>                           | Srednja vrijednost ranga1 (stručno)  | Srednja vrijednost ranga2 (nestručno) | Mann Whitneyjev U test              | z                      | p        |
|---------------------------------|---|--------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------------------|------------------------|----------|
| <b>Razvijenost kompetencija</b> | Donošenje odluka primjerenih situaciji                  | 241,0000                             | 224,0000                              | 51,0000                             | -2,28093               | 0,022553 |
|                                 | <b>Radno iskustvo</b>                                   | Srednja vrijednost ranga (početnici) | Srednja vrijednost ranga (iskusni)    | Mann Whitneyjev U test              | z                      | p        |
|                                 | Suradnja s lokalnom zajednicom                          | 195,5000                             | 269,5000                              | 59,5000                             | -2,16167               | 0,030644 |
|                                 | <b>Uvjeti rada</b>                                      | Srednja vrijednost ranga (matični)   | Srednja vrijednost ranga (područni)   | Mann Whitneyjev U test              | z                      | p        |
|                                 | Kritičko i samokritičko propitivanje rada               | 192,0000                             | 273,0000                              | 56,0000                             | -2,30717               | 0,021046 |
|                                 | Primjena novih tehnologija u radu                       | 193,0000                             | 272,0000                              | 57,0000                             | -2,26559               | 0,023477 |
|                                 | Komunikacija s roditeljima na razini partnerskog odnosa | 199,5000                             | 265,5000                              | 63,5000                             | -1,99539               | 0,046002 |
|                                 | Suradnja s lokalnom zajednicom                          | 177,5000                             | 287,5000                              | 41,5000                             | -2,90994               | 0,003615 |
|                                 | <b>Važnost kompetencija</b>                             | <b>Uvjeti rada</b>                   | Srednja vrijednost ranga (matični)    | Srednja vrijednost ranga (područni) | Mann Whitneyjev U test | z        |
| Razumijevanje vizije ustanove   |   | 199,0000                             | 266,0000                              | 63,0000                             | -2,01617               | 0,043783 |

Preciznije, rezultati su pokazali kako se odgojitelji zaposleni nakon završenog odgovarajućeg inicijalnog obrazovanja značajno više procjenjuju kompetentnima za donošenje odluka u usporedbi s nestručnim odgojiteljima, unatoč tome što su i oni završili srodne studije. To ukazuje na važan doprinos inicijalnoga obrazovanja stručnim kompetencijama, uključujući i kompetencije za pedagoško vođenje. Trajanje obrazovanja odgojitelja s vre-

menom se sve više povećavalo, a time i opseg kompetencija kako bi se odgovorilo na izazove vremena (Mendeš, 2018).

Također, sudionici istraživanja koji imaju radno iskustvo u dječjem vrtiću dulje od pet godina procjenjuju značajno višom svoju kompetenciju suradnje s lokalnom zajednicom u odnosu na odgojitelje početnike. To se tumači činjenicom da dulje radno iskustvo dovodi do veće otvorenosti prema javnosti i pokazivanju inicijative za uspostavljanjem boljih odnosa, čak i kroz uključivanje djece u suradnju s lokalnom zajednicom (Ree i Emilson, 2019).

Nekoliko je statistički značajnih razlika koje se odnose na uvjete rada („Kritičko i samokritičko propitivanje rada; Primjena novih tehnologija u radu; Komunikacija s roditeljima na razini partnerskog odnosa; Suradnja s lokalnom zajednicom”), i sve su u korist odgojitelja koji rade u područnim dječjim vrtićima u usporedbi s odgojiteljima u matičnom vrtiću. Takve je nalaze moguće tumačiti manjim brojem djece uključene u rad područnog dječjeg vrtića, što odgojiteljima ostavlja više prostora za kritičko promišljanje vlastitog rada te za suradnju s roditeljima i zajednicom, čak i pomoću novih tehnologija (Višnjić Jevtić, 2018).

U procjeni važnosti kompetencija za pedagoško vođenje, također su statistički značajne razlike između odgojitelja u matičnome i područnim vrtićima, pri čemu odgojitelji u područnim vrtićima procjenjuju višom važnost razumijevanja vizije ustanove u odnosu na važnost koju viziji pridaju odgojitelji iz matične ustanove. Razumijevanje vizije ustanove polazište je svih promjena koje se pedagoškim vođenjem nastoje ostvariti (Fonsén i Soukainen, 2020; Heikka i sur., 2021).

## ZAKLJUČAK

Podatci prikupljeni samoprocjenom spremnosti odgojitelja za pedagoško vođenje, pri čemu se spremnost tumačila kao kombinacija znanja i vještina te odgovornog pristupa, dovode do zaključaka u području razvijenosti kompetencija i važnosti pojedinih aspekata pedagoškog vođenja. U sferi procjene važnosti odgojitelji najvažnijom kompetencijom smatraju „Razumijevanje tjelesnog, kognitivnog i socijalnog razvoja djeteta“, a na posljednjem mjestu prema važnosti nalazi se „Primjena novih tehnologija u radu“. U dijelu istraživanja gdje su odgojitelji procjenjivali osobnu razvi-

jenost pojedinih kompetencija, najrazvijenijom kompetencijom pokazalo se „Uvažavanje različitosti i multikulturalnosti“, a na dnu ljestvice razvijenosti nalazi se „Ulaganje truda u profesionalni razvoj“ te „Uključivanje roditelja u rad ustanove“.

Promatrane su i razlike u samoprocjeni razvijenosti kompetencija i procjeni njihove važnosti s obzirom na dob, inicijalno obrazovanje, radno iskustvo i uvjete rada odgojitelja. Nul-hipoteza se ne odbacuje u slučaju razvijenosti kompetencija u odnosu na dob, a u slučaju važnosti kompetencija u odnosu na dob, inicijalno obrazovanje i radno iskustvo. Drugim riječima, nul-hipotezu je potrebno odbaciti u odnosu na inicijalno obrazovanje, radno iskustvo i uvjete rada odgojitelja (razvijenost kompetencija), i u odnosu na uvjete rada odgojitelja (važnost kompetencija), jer su na tim česticama pronađene statistički značajne razlike među odgojiteljima.

Premda je istraživanje provedeno na prigodnom uzorku male veličine i ne bi bilo opravdano generalizirati rezultate, oni su indikativni i mogu poslužiti za daljnja istraživanja ove teme. Dobiveni rezultati impliciraju potrebu prilagodbe inicijalnog obrazovanja odgojitelja i/ili trajnog profesionalnog učenja kako bi se unaprijedilo njihove kompetencije za primjenu pedagoškog vođenja u suvremenim ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Znanstveni se, pak, doprinos rada ogleda u operacionalizaciji kompetencija za pedagoško vođenje u kontekstu predškolske ustanove, izradi mjernoga instrumenta s dva tipa skale te razradbi metodologije koju je moguće primijeniti na sveobuhvatnije istraživanje problema odgojiteljskog uključivanja u procese vođenja unutar ustanove.

## LITERATURA

- ALAÇAM, N., R. OLGAN R. (2021). Pedagogical documentation in early childhood education: A systematic review of the literature, *Ilkogretim Online*. 20 (1): 172-191.
- ANDREWS, M. (2009). Managing change and pedagogical leadership. U: Robins, A., S. Callan (ur.). *Managing Early Years Settings. Supporting and Leading Teams*. (45-64). London: SAGE.
- CHEW, J., D. ANDREWS. (2010). Enabling teachers to become pedagogical leaders: case studies of two IDEAS schools in Singapore and Australia, *Educational Research for Policy and Practice*. 9 (1): 59-74. <http://doi.org/10.1007/s10671-010-9079-0>
- COHEN, L., L. MANION, K. MORRISON. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- CONTRERAS, T. S. (2016). Pedagogical Leadership, Teaching Leadership and their Role in School Improvement: A Theoretical Approach, *Propósitos y Representaciones*. 4 (2): 231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008). Narodne novine 63/2008. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008\\_06\\_63\\_2128.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html). Posjećeno 14. Rujna 2022.
- FONSÉN, E., U. SOUKAINEN. (2020). Sustainable Pedagogical Leadership in Finnish Early Childhood Education (ECE): An Evaluation by ECE Professionals, *Early Childhood Education Journal*. 48 (1): 213-222.
- GRICE, C., A. LIZIER, S. FRANCISCO. (2023). Decentring the leader and centring the site in education, *Journal of Educational Administration and History*. 55 (1): 1-5. <https://doi.org/10.1080/00220620.2022.2160106>
- HEIKKA, J., H. PITKÄNIEMI, T. KETTUKANGAS, T. HYTTINEN. (2021). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts, *International Journal of Leadership in Education*. 24 (3): 333-348. <http://doi.org/10.1080/13603124.2019.1623923>
- HEIKKA, J., M. WANIGANAYAKE. (2011). Pedagogical leadership from a distributed perspective within the context of early childhood education, *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*. 14 (4): 499-512. <https://doi.org/10.1080/13603124.2011.577909>
- JENSEN, B., R. L. IANNONE. (2018). Innovative approaches to continuous professional development (CPD) in early childhood education and care



- (ECEC) in Europe: Findings from a comparative review, *European Journal of Education Research, Development and Policy*. 53 (1): 23–33. <https://doi.org/10.1111/ejed.12253>
- JOHNS, C. (2009). *Becoming a Reflective Practitioner*. Singapore: Wiley-Blackwell.
- KARAMATIĆ BRČIĆ, M., R. PETANI, M. MIOČIĆ. (2020). Inclusive Culture in Preschool Institution – Pedagogical Competences of Preschool Teachers in Croatia, *Sodobna pedagogika*. 71 (1): 156–173.
- KREIDER, H. (2002). *Getting Parents “Ready” for Kindergarten: The Role of Early Childhood Education*. MA Cambridge: Harvard Family Research Project.
- LAU, E.Y. H., M. L. Ng. (2019). Are they ready for home-school partnership? Perspectives of kindergarten principals, teachers and parents, *Children and Youth Services Review*. 99 (1): 10–17. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019.01.019>
- LEUNG, K., A. SOON, M. L. TAN. (2014). Intercultural Competence, *The Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*. 1: 489–519. <http://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>
- LIPSCOMB, S., B. HATFIELD, H. LEWIS, E. GOKA-DUBOSE, C. ABSHIRE. (2021). Adverse childhood experiences and children’s development in early care and education programs, *Journal of Applied Developmental Psychology*. 72 (1): 101218. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101218>
- LUKENDA, A., A. M. IVELJIĆ. (2022). Pregled i analiza kritika koncepta cjeloživotnog obrazovanja, *Acta Iadertina*. 19 (2): 205–224.
- LJUBETIĆ, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta - Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školske novine.
- MALE, T., I. PALAIOLOGOU. (2013). Pedagogical leadership in the 21st century: evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*. <http://doi.org/10.1177/1741143213494889>
- MALE, T., I. PALAIOLOGOU. (2016). Pedagogical leadership in action: two case studies in English schools, *International Journal of Leadership in Education*. 20 (6): 733–748. <http://doi.org/10.1080/13603124.2016.1174310>
- MAVRAČIĆ MIKOVIĆ, I. (2019). Stavovi roditelja i odgojitelja o oblicima suradnje i partnerstva u dječjem vrtiću, *Didaskalos*. 3 (3): 69–84.
- MENDEŠ, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece. Od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija. Prilozi hrvatskoj pedagogiji*.

- skoj baštini*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- MLINAREVIĆ, V., S. TOMAS. (2010). Partnerstvo roditelja i odgojitelja – čimbenik razvoja socijalne kompetencije djeteta, *Magistra Iadertina*. 5 (1): 143–159.
- MODRIĆ, N. (2013). Kompetencije odgojitelja za učinkovito upravljanje problemnim situacijama, *Napredak*. 154 (3): 427–450.
- MOURAZ, A., A. NOBRE. (2021). Change Life to Online: Pedagogical Relationship in Pandemic Time. *European Distance and E-Learning Network Proceedings: Lessons from a Pandemic for the Future of Education*. Madrid: EDEN. 494–502. <https://doi.org/10.38069/edenconf-2021-ac0049>
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
- PEKO, A., R. VARGA, D. VICAN. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- PRIŠL, E. (2014). (Re)definicija pojma kompetencije i interkulturalne kompetencije. U: *Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti*. (4–68). Zagreb: Odsjek za pedagogiju – Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Preporuka Europskog parlamenta i Savjeta o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje* (18. prosinca 2006). Lisabon: Official Journal of the European Union.
- Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i kulture, Zavod za školstvo.
- PRSKALO, I. (2021). *Obrazovanje budućih odgajatelja i učitelja za rad sa suvremenim tehnologijama*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- REE, M., A. EMILSON. (2019). Participation in communities in ECEC expressed in child–educator interactions, *Early Child Development and Care*. 190 (14): 2229–2240.
- ROMIJN, B., P. SLOT, P. LESEMAN. (2021). Increasing teachers' intercultural competences in teacher preparation programs and through professional development: A review, *Teaching and Teacher Education*. 98 (1): 103236. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103236>
- SHAKED, H., SCHECHTER, C. (2017). Systems thinking among school middle leaders, *Educational Management Administration & Leadership*. 45 (4): 699–718.
- SLUNJSKI, E. (2018). *Izvan okvira 3, Vođenje: prema kulturi promjena*. Zagreb: Element d.o.o.

- SLUNJSKI, E. (2019). *Izvan okvira 4, Mudrost vođenja: prikaz istraživanja i alati razvoja prakse vođenja*. Zagreb: ZNANJE d.o.o.
- STARC, B., M. ČUDINA-OBRAĐOVIĆ, A. PLEŠA, B. PROFACA, M. LETIČA. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- ŠAGUD, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- ŠAGUD, M. (2013). Profesionalizam odgajatelja – temeljni čimbenik u mijenjanju kulture predškolske ustanove. U: Hrvatić N., A. Klapan (ur.). *Pedagogija i kultura*. (281–289). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- TALEVI, D., V. SOCCI, M. CARAI, G. CARNAGHI, S. FALERI, E. TREBBI, A. DI BERNARDO, F. CAPELLI, F. PACITTI. (2020). Mental health outcomes of the covid-19 pandemic, *Rivista di psichiatria*. 55 (3): 137–144. <https://doi.org/doi.10.1708/3382.33569>
- TOPRAK, M., M. KARAKUS, J. CHEN. (2023). Transformational school leadership: a systematic review of research in a centralized education system, *Journal of Educational Administration*. Lipanj 2023. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2022-0185>
- VARGA, R. (2022). Pedagoška ljubav u doba pandemije. U: Beljanski, M., M. Cvijetić Vukčević, D. Đorđić (ur.). *Obrazovanje u osnovnoj školi u vreme pandemije*. (114–123). Sombor: Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet u Somboru.
- VIŠNJIĆ JEVTIĆ, A. (2018). Suradnički odnosi odgajatelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. U: Višnjić Jevtić, A., I. Višković (ur.). *Izazovi suradnje: Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. (77–110). Zagreb: Alfa.

## SELF-ASSESSED READINESS FOR PEDAGOGICAL LEADERSHIP AMONG KINDERGARTEN TEACHERS

**Nikolina VARJAČIĆ**

*Kindergarten Pinokio, Donji Miholjac*

**Rahaela VARGA**

*Faculty of Educational Sciences,*

*Josip Juraj Strossmayer University of Osijek*

### ABSTRACT

**KEYWORDS:**

*kindergarten,  
competences, teachers,  
pedagogical leadership,  
ECEC*

*Pedagogical leadership is being increasingly promoted as a participative form of leadership that represents a departure from the traditional understanding that there is only one leader in an institution. In the case of a kindergarten, in addition to the headteacher, teachers should also practice pedagogical leadership at the level of a particular kindergarten group. In order to be ready to apply various aspects of pedagogical leadership in everyday practice, teachers' need knowledge and skills to effectively solve various professional challenges, but also a responsible approach, i.e. awareness of the importance of pedagogical leadership competences.*

*Research was conducted with the aim of exploring teachers' readiness to use pedagogical leadership in kindergarten groups, measured by self-assessment of the developed competences and the assessment of the importance of particular competences for pedagogical leadership. In addition, the significance of group differences in the mentioned (self) assessment was also looked into. The results show that teachers perceive themselves best prepared to respect diversity and multiculturalism and to build trust and collaborative relationships with children, while they are least prepared to apply new technologies in their work, invest in professional development, and involve parents in their work. Certain statistically significant differences were found among teachers with regard to their initial education, work experience and working conditions (developed competences) and working conditions (importance of competences for pedagogical leadership).*

