

AKCIJSKA ISTRAŽIVANJA NA RAZINI ODGOJNO-OBRAZOVNE USTANOVE

Tonća JUKIĆ, znanstvena novakinja/asistentica

Odsjek za pedagogiju
Filozofski fakultet u Splitu
Sveučilište u Splitu
tjukic@ffst.hr

Sažetak: *Za razliku od tradicionalnog pogleda na odgojno-obrazovne ustanove kao objekte kojima su promjene nametnute izvana, od nepristranih stručnjaka, škole se danas smatraju središtem promjena, jer ih mogu i trebaju mijenjati i poboljšavati jedino njihovi članovi, koji ih poznaju. U tom procesu unapređivanja kvalitete odgojno- obrazovne djelatnosti neizostavnu ulogu imaju pedagozi kao najšire profilirani stručnjaci koji kontinuirano rade i na osobnom profesionalnom razvoju i na razvoju odgojno-obrazovne ustanove u kojoj su zaposleni. S obzirom na to da se pritom, sa svrhom ostvarenja veće djelotvornosti zaposlenika te boljih učeničkih postignuća, učinkovitim pokazala provedba akcijskih istraživanja na razini odgojno-obrazovnih ustanova, u ovom se radu daje pregled važnijih znanstvenih spoznaja o akcijskim istraživanjima te se obrazlažu dobrobiti koje ta istraživanja imaju za unapređenje odgojno-obrazovnih ustanova. Nadalje, argumentira se značenje akcijskih istraživanja za profesionalni razvoj pedagoga, koji u njima ostvaruju uloge inicijatora, suistraživača i suevaluatora. Radom se želi uputiti na korisnost ostvarenja akcijskih istraživanja na razini odgojno-obrazovne ustanove te potaknuti na njihovu učestaliju provedbu s ciljem unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.*

Ključne riječi: *akcijsko istraživanje, odgojno-obrazovne ustanove, organizacije koje uče, profesionalni razvoj pedagoga*

Uvod

Unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa zadaća je svake odgojno-obrazovne ustanove; može se odrediti kao „sustavna i trajna djelatnost kojoj je cilj promjena uvjeta učenja i drugih internih uvjeta u jednoj ili više škola“, a s krajnjom svrhom djelotvornijeg postizanja obrazovnih ciljeva (Van Velzen i sur.,

1985.: 48; u Stoll i Fink, 1996.: 69). Kako se učenje danas više ne može definirati u odnosu na određeno životno razdoblje, tako se i škola treba razmatrati kao tek jedna od komponenti cjeloživotnog procesa učenja pojedinca. Prema Delorsu i sur. (1999.: 112), doživotno je učenje „trajni proces kojim svako ljudsko biće širi i prilagođuje svoja znanja i umijeća, sposobnosti prosuđivanja i djelovanja“, a tradicionalna podjela života na odijeljena razdoblja djetinjstva i mladenaštva, koja su posvećena školovanju, te zrelog radnog doba i umirovljenja ne odgovara današnjem društvu, a još manje zahtjevima budućnosti. Cjeloživotno je učenje dakle postalo imperativ suvremenog društva, a u tom se kontekstu razvilo shvaćanje odgojno-obrazovnih ustanova kao učećih organizacija (Senge, 2001.) koje teže svom stalnom poboljšanju i unapređenju djelotvornosti. Prema Stoll i Fink (1996.: 51), školu se može odrediti kao djelotvornu ako ona „promiče napredak svih učenika (...), omogućuje da svi učenici postižu najviše moguće standarde, poboljšava sve aspekte učeničkog uspjeha i razvoja te poboljšava svoju kvalitetu iz godine u godinu“. Razvidno je da je pritom svaka škola različita i da je proces njezina poboljšanja jedinstven. Napokon je jasno da neku školu mogu mijenjati i poboljšavati jedino njezini članovi, koji je poznaju (Fullan, 1993.), što upućuje na potrebu shvaćanja škola kao središta promjena, a ne objekata kojima su te promjene izvana nametnute (Stoll i Fink, 1996.).

Jedan od najboljih načina stvaranja organizacija koje uče jest profesionalno usavršavanje njihovih članova (Senge, 2001.) i njihovo osnaživanje kroz ulogu istraživača (Stenhouse, 1975.) i refleksivnih praktičara (Schön, 1983.), stručnjaka koji primjenom istraživačkih tehnika kritički analiziraju svoju praksu i promišljaju o njoj te na temelju svojih iskustava izgrađuju nove teorije koje dalje ispituju u praksi. Time refleksivni praktičari mijenjaju i poboljšavaju svoje postupke i/ili ponašanja težeći stalnom osobnom i profesionalnom razvoju te poboljšanju učeničkih postignuća. S obzirom na to da im je cilj povećanje uspješnosti odgojno-obrazovnog procesa i unapređivanje njegove kvalitete, vrlo često napuštaju klasična empirijsko-analitička istraživanja usmjerena ka kvantitativnoj metodologiji te pribjegavaju humanistički usmjerenom znanstvenom paradigmatu i kvalitativnoj metodologiji (Sekulić-Majurec, 1994.). Pritom posebice provode akcijska istraživanja koja teže sjedinjenju akcije i refleksije (Reason i Bradbury, 2001.) i koja su izravno primjenjiva u praksi. S obzirom na mnogobrojne potvrde da akcijska istraživanja pridonose poboljšanju nastavne prakse, profesionalnom razvoju praktičara, unapređenju institucije u kojoj se istraživanje provodi te unapređenju društva u cjelini (McNiff, 2002.; Reason i Bradbury, 2001.), u ovom se radu predlaže primjena akcijskih istraživanja na razini odgojno-obrazovne ustanove kao mogućnost ostvarenja veće djelotvornosti djelatnika škole i boljih učeničkih postignuća te profesionalnog razvoja pedagoga.

Određenje i struktura akcijskih istraživanja

U pedagoškoj i metodološkoj literaturi akcijsko se istraživanje najčešće određuje kao sustavni proces postavljanja i rješavanja problema praktičara (Kuhne i Quigley, 1997.) koji je usmjeren k boljem razumijevanju problema u praksi (McKernan, 1988.; Berlin i White, 1993.; Kuhne i Quigley, 1997.) i promjeni i poboljšanju prakse (Ebbutt, 1985.; Kuhne i Quigley, 1997.; Glesne, 1999.; Calhoun, 2002.). Akcijska su istraživanja vrsta razvojnih istraživanja svojstvenih društvenim znanostima koja su usmjerena k stvaranju i provjeravanju novih proizvoda te uvođenju ili poboljšanju novih postupaka, pri čemu se primjenjuju kako znanstvena metodologija i teorijsko znanje istraživača tako i njihovo praktično iskustvo (Milat, 2005.; Mužić, 1999.). Sam termin *akcijsko istraživanje* uveo je Kurt Lewin (1946.), koji je akcijska istraživanja primjenjivao za proučavanje različitih oblika socijalnog djelovanja i rješavanje socijalnih problema. Predmet je akcijskih istraživanja dakle društvena aktivnost koja je dinamična i promjenjiva, što ih čini pogodnima za istraživanje i odgojno-obrazovne djelatnosti (Sekulić-Majurec, 1994.). Ipak, njihova primjena u odgoju i obrazovanju u svijetu je zabilježena tek pedesetih (Corey, 1953.), dok se u Hrvatskoj o njima sustavnije počelo pisati devedesetih godina XX. stoljeća (Matijević, 1990.; Miljak, 1996.; Mužić, 1999.; Sekulić-Majurec, 1994.). Danas akcijska istraživanja postaju interesom različitih istraživanja i poboljšanja prakse u ranom i primarnom odgoju i obrazovanju, pri čemu se posebno teži osposobljavanju praktičara za njihovu samostalnu i uspješnu provedbu (Bognar, 2004., 2006., 2009.; Slunjski, 2006.; Šagud, 2006.).

Akcijska se istraživanja razlikuju od ostalih istraživanja u više odrednica, a prema Denscombeu (2003.) mogu se izdvojiti četiri temeljne. Prva je odrednica njihova *praktičnost*, jer se bave stvarnim problemima nastalim u određenom okruženju. Druga je *promjena*, jer je promjena sastavni dio akcijskog istraživanja, bilo da je riječ o rješavanju praktičnih problema ili o sredstvu za razumijevanje neke pojave. Treće, akcijsko je istraživanje *cikličan proces*, jer se na temelju početnih spoznaja određuju moguće promjene koje se zatim implementiraju i vrednuju kao osnova za dalje ispitivanje, dok je četvrta odrednica akcijskog istraživanja *sudjelovanje*, jer praktičari aktivno sudjeluju u istraživačkom procesu (Denscombe, 2003.). Sve navedene odrednice čine akcijska istraživanja pogodnima za razumijevanje i mijenjanje nepredvidivoga odgojno-obrazovnog procesa; procesa jedinstvenog za svaku ustanovu, svakog nastavnika, pedagoga i učenika, jedinstvenog za svakog akcijskog istraživača. Također je važno istaknuti da se u akcijskim istraživanjima teorija i praksa povezuju (Reason i Bradbury, 2001.; Somekh, 1995.) pa se uloge istraživača i sudionika akcije približavaju (Sekulić-Majurec, 1994.), što čini važan element za profesionalni razvoj praktičara.

Od početnih Lewinovih ideja do današnjih dana struktura se akcijskog istraživanja nešto promijenila te se ono najčešće prikazuje kroz spiralni model sastav-

ljen od procesa planiranja, djelovanja, promatranja i refleksije, koji se ciklički ponavljaju (Kemmis i McTaggart, 2000.). Tako se u procesu planiranja odlučuje o načinu rješavanja problema, u procesu djelovanja provodi se implementacija akcijskoga plana, u procesu promatranja sustavno se prate i bilježe događanja, a u procesu refleksije analiziraju se ishodi i stvara revidirani plan za sljedeći ciklus (Kuhne i Quigley, 1997.). Važno je pritom izdvojiti činjenicu da se akcijsko istraživanje može provoditi na različitim razinama: na razini pojedinca, istraživačkog para ili tima, na razini odgojno-obrazovne ustanove te općine ili kotara (Calhoun, 1993.). S obzirom na različite mogućnosti koje pružaju za transformaciju neke ustanove u društvo koje uči, akcijska se istraživanja smatraju posebice pogodnima za razumijevanje i poboljšanje rada odgojno-obrazovnih ustanova (Calhoun, 2002.). Budući da je unapređivanje kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti nezostavan element u procesu cjeloživotnog obrazovanja pedagoga te im je jedna od osnovnih uloga „da pomažu nastavnicima u unapređivanju, inoviranju i evaluiranju uspješnosti njihova rada (...)“ (Sekulić-Majurec, 2007.: 373), pedagozi su najčešći inicijatori akcijskih istraživanja na razini odgojno-obrazovne ustanove i ključni nositelji promjene.

Akcijska istraživanja i profesionalni razvoj pedagoga

Školski pedagozi kao stručnjaci koji su najšire profilirani i s najbogatijim područjem rada u timu koji ostvaruje razvojnu pedagošku djelatnost odgojno-obrazovne ustanove (Staničić, 2001.) ključni su čimbenici u procesu poboljšanja učinkovitosti ustanove u kojoj rade. Njihovo dobro poznavanje različitih područja važnih za razumijevanje odgojno-obrazovnog rada, među kojima su povijest pedagogije i školstva, komparativna pedagogija, didaktika i teorija kurikuluma, razvojna i pedagoška psihologija te metodologija znanstveno-istraživačkog rada, čini ih sposobnima upravo za unapređivanje ustanova u kojima rade, pa su najčešće pedagozi inicijatori uvođenja novih metodičkih postupaka ili novih pristupa u nastavi (Sekulić-Majurec, 1994.).

Najčešća svrha provođenja akcijskih istraživanja na razini odgojno-obrazovne ustanove jest ostvarenje boljih učeničkih postignuća te veće djelatnosti i profesionalnog razvoja djelatnika škole (Adomaitiene i sur., 2008.; Gilles i sur., 2010.; Vogrinc i Valenčić Zuljan, 2009.); stoga su njihove nužne sastavnice podjela odgovornosti i suradnja, kao i razmjena spoznaja među svim sudionicima istraživanja i odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, nužno je njihovo međusobno poštovanje i uvažavanje jer su u akcijskom istraživanju pedagozi i nastavnici ravnopravni suistraživači koji primjenom niza istraživačkih metoda zajedno pokušavaju riješiti određene probleme i unaprijediti nastavni proces i djelatnost škole u kojoj rade.

Provedba akcijskih istraživanja na razini škole pretpostavlja da pedagozi i na-

stavnici zajedno uočavaju i postavljaju probleme u odgojno-obrazovnom procesu, koje zatim razmatraju u kontekstu u kojem se problemi javljaju, pokušavajući taj kontekst razumjeti. Nadalje, primjerenim postupcima prikupljaju relevantne podatke o postojećoj praksi te na temelju njih planiraju akciju koja uključuje neku promjenu. Nakon stvaranja plana koji je s obzirom na nepredvidivost nastavnog procesa fleksibilan u odnosu na ostale nacрте istraživanja, akcijski istraživači djeluju u skladu s akcijskim planom te po završetku djelovanja zajedno provode refleksiju o akciji i rezultatima djelovanja. Navedene se etape mogu više puta ciklički ponavljati, a svaki prethodni ciklus korak je bliže razumijevanju i trajnom poboljšanju prakse. Posebno se zato treba izdvojiti i proces vrednovanja, koji je neizostavan u provođenju akcijskih istraživanja (Bognar, 2006.a). On naime služi boljem razumijevanju proučavanih pojava, a pedagog kao stručnjak školovan „za znanstveno-istraživački rad i znanstvenu evaluaciju rezultata svoga i tuđeg rada“ (Sekulić-Majurec, 1994.: 9) ključan je kao suevaluator u navedenim procesima.

Dosada navedene uloge pedagoga kao inicijatora, suistraživača i suevaluatora u akcijskim istraživanjima samo su neke od mogućnosti njegova sudjelovanja u procesu unapređenja kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti s obzirom na znanja i kompetencije kojima raspolaže. Štoviše, provodeći akcijska istraživanja, pedagog se i dalje profesionalno razvija kroz samostalno izgrađivanje znanja i samoosposobljivanje. Dobrobiti koje akcijska istraživanja imaju za profesionalni razvoj pedagoga višestruke su i značajne i za samog pedagoga i za odgojno-obrazovnu ustanovu u kojoj radi. Provođenjem akcijskih istraživanja pedagozi produbljuju mnogostruke spoznaje stečene tijekom studija i preuzimaju odgovornost za svoj profesionalni razvoj. Istražujući praksu, stvaraju vlastite teorije o njoj i osvješćuju osobne odgojno-obrazovne filozofije. Također, razvijaju vještine i umijeća nužne za proces cjeloživotnog učenja. Pritom je jednako važna i njihova uloga pomagača i savjetnika u profesionalnom razvoju nastavnika i njihovu osposobljivanju za provedbu akcijskih istraživanja, što pridonosi unapređenju djelatnosti škole i ostvarenju vizije škole kao organizacije koja uči.

Premda vode k emancipaciji i stvaranju odgojno-obrazovnog sustava kakva zaslužuje svaki pojedinac, akcijska istraživanja na razini odgojno-obrazovne ustanove traže suradnju svih sudionika i njihovu spremnost na uspjehe i neuspjehe, na što mnogi praktičari nisu spremni. Osposobljivanje praktičara za primjenu akcijskih istraživanja u svakodnevnoj praksi zahtjevan je proces koji može, ali i ne mora uspjeti. Prelazak iz uloge praktičara, preko refleksivnog praktičara i sudionika akcijskih istraživanja u ulogu samostalnoga akcijskog istraživača dugotrajan je i ponekad teško dovršiv, a ovisi o spremnosti praktičara na promjene i o uvjetima povoljnima za njihovo stvaranje (Bognar, 2004., 2009.). Da bi se pedagoška praksa uistinu mijenjala nabolje, poželjno je stoga učestalije uključivanje akcijskih istraživanja u odgojno-obrazovnu svakodnevicu.

Zaključak

Akcijska su istraživanja kritičko-refleksivni proces postavljanja i rješavanja problema usmjeren k mijenjanju i unapređenju prakse. Stalno osobno preispitivanje i promišljanje o načinima poboljšanja vlastite prakse vodi nastavnike i pedagoge k osobnom i profesionalnom razvoju i produbljenju stečenih znanja o nastavnom procesu. Provedbom akcijskih istraživanja na razini ustanove u kojoj rade pedagozi akcijski istraživači uče o svome radu i o sebi, ali na nov i drukčiji način; profesionalno se usavršuju kroz proces osobnoga iskustvenog učenja, a ne kao dosada kroz predavanja drugih. Također, prolazeći ciklički proces spoznavanja kroz niz koraka, koji uključuju uočavanje problema, djelovanje, refleksiju o djelovanju i ponovno djelovanje na temelju refleksije, uče djelujući te kao suistraživači s nastavnicima stvaraju promjene i poboljšanja unutar ustanove u kojoj rade.

Svako poboljšanje, bilo ono na razini pojedinca, tima ili škole, pridonosi i ukupnom društvenom boljitku. Napravimo li provođenjem akcijskih istraživanja na razini odgojno-obrazovne ustanove korak k stvaranju škola kao istinskih učeničkih organizacija, korak smo bliže osvješćivanju potrebe za stalnim razvojem te stvaranju odgovornoga i samosvjesnog društva, otvorenog za poboljšanja i promjene. Na taj način možemo pridonijeti stvaranju društva koje uči, društva koje poznaje prošlost, razumije sadašnjost i spremno dočekuje budućnost.

LITERATURA

1. Adomaitiene, J., Zubrickiene, I. i Teresevičiene, M. (2008.): Professional Teacher Development in Performing Action Research. *Vocational Education: Research & Reality*, 15, 10-21.
2. Berlin, D. F. i White, A. L. (1993.): Teachers as Researchers: Implementation and Evaluation of an Action Research Model, *COGNOSOS: The National Center for Science Teaching and Learning Research Quarterl*, 2 (2): 1-3.
3. Bogнар, B. (2009.): Ostvarivanje suštinskih promjena u odgojnoj praksi posredstvom akcijskih istraživanja. *Odgоjne znanosti*, 11 (2), 399-414.
4. Bogнар, B. (2006.): Akcijska istraživanja u školi. *Odgоjne znanosti*, 8 (1), 177-190.
5. Bogнар, B. (2006.a): Kako procijeniti kvalitetu akcijskog istraživanja. *Metodički ogledi*, 13 (1), 49-68.
6. Bogнар, B. (2004.): Poticanje kreativnosti u školskim uvjetima. *Napredak*, 145 (3), 269-283.
7. Calhoun, E. F. (1993.): Action Research: Three Approaches, *Educational Leadership*, 51 (2): 62-65.
8. Calhoun, E. F. (2002.): Action Research for School Improvement, *Educational Leadership*, 18-24.
9. Corey, S. M. (1953.): *Action Research to Improve School Practices*, New York: Teachers College Press.
10. Delors, J. /ur./ (1998.): *Učenje – blago u nama*, Zagreb: Educa.
11. Denscombe, M. (2003.): *The good research guide for small-scale social research projects (2nd ed.)*, Buckingham: Open University Press.
12. Ebbutt, D. (1985.): Educational Action Research: Some General Concerns and Specific Quibbles, In: Burgess, R. G. (ed.), *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*, London: The Falmer Press, 152-174.
13. Fullan, M. G. (1993.): *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*, London: Falmer Press.
14. Gilles, C., Wilson, J. i Elias, M. (2010.): Sustaining Teachers' Growth and Renewal through Action Research, Induction Programs, and Collaboration. *Teacher Education Quarterly*, 37 (1), 91-108.
15. Glesne, C. (1999.): *Becoming Qualitative Researchers: An Introduction (2nd ed.)*, New York: Longman.

16. Kemmis, S. i McTaggart, R. (2000.): Participatory Action Research, In Denzin, N. K. i Lincoln, Y. S. (ed.), *Handbook of Qualitative Research*, CA, Thousand Oaks: Sage Publications, 567-606.
17. Kuhne, G. W. i Quigley, B. A. (1997.): Understanding and Using Action Research in Practice Settings, *New Directions for Adult and Continuing Education*, 73: 23-40.
18. Lewin, K. (1946.): Action Research and Minority Problems, *Journal of Social Issues*, 2: 34-46.
19. Matijević, M. (1990.): Akciona istraživanja i unutarnja reforma osnovne škole, U: Cerar, M. i Marentič-Požarnik, B. (ur.) *Akcijsko raziskovanje v vzgoju in izobraževanju: zbornik kolokvija*, Ljubljana: Slovensko društvo pedagogov, 78-87.
20. McKernan, J. (1988.): Teacher as Researcher: Paradigm and Praxis, *Contemporary Education*, 59 (3): 154-158.
21. McNiff, J. (2002.): *Action Research for Professional Development: Concise Advice for New Action Researchers* (dostupno: <http://www.jeanmcniff.com/booklet1.html> [21.5.2008]).
22. Milat, J. (2005.): *Osnove metodologije istraživanja*, Zagreb: Školska knjiga.
23. Miljak, A. (1996.): *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: Model Izvor*, Zagreb: Persona.
24. Mužić, V. (1999.): *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*, Zagreb: Educa.
25. Reason, P. i Bradbury, H. (ur.) (2001.): *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*, London: Sage Publications.
26. Schön, D. A. (1983.): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York: Basic Books.
27. Sekulić-Majurec, A. (1994.): Akcijska istraživanja u praksi školskog pedagoga. U: Vrgoč, H. (ur.), *Iz prakse pedagoga osnovne škole*, Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 9-16.
28. Sekulić-Majurec, A. (2007.): Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikulumu, U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, Zagreb: Školska knjiga, 351-383.
29. Senge, P. M. (2001.): *Peta disciplina*, Zagreb: Mozaik knjiga.
30. Slunjski, E. (2006.): *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor; Čakovec: Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
31. Somekh, B. (1995.): The contribution of action research to development in social

- endeavours: a position paper on action research methodology, *British Educational Research Journal*, 21 (3): 339-355.
32. Staničić, S. (2001.): Kompetencijski profil školskog pedagoga, *Napredak*, 142 (3): 279-295.
33. Stenhouse, L. (1975.): *An Introduction to Curriculum Research and Development*, London: Heinemann.
34. Stoll, L. i Fink, D. (2000.): *Mijenjajmo naše škole: kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*, Zagreb: Educa.
35. Šagud, M. (2006.). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
36. Vogrinc, J. i Valenčič Zuljan, M. (2009.), Action Research in Schools – An Important Factor in Teachers' Professional Development, *Educational Studies*, 35 (1), 53-63.

UDC: 37.012(049.3)

Review article

Accepted: 10th July 2010

Confirmed: 24th August 2010

ACTION RESEARCH IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Tonča JUKIĆ

Young Researcher

The Department of Pedagogy

The Faculty of Philosophy

The University of Split

Summary: *As opposed to traditional views on educational institutions as objects on which changes are externally imposed by impartial experts, nowadays schools are considered to be the centers of changes, because they can and should be changed and improved only by its members who are familiar with them.*

In that process of quality improvement pedagogues have an indispensable role as widely profiled professionals who continuously work on their professional development and the development of educational institutions they work in. With a purpose to achieve greater employees' efficiency and students' achievements, action research of educational institutions has been proved as effective. Thus, this paper provides an overview of important scientific knowledge about action research and explains the benefits that action researches have in the improvement of educational institutions. Furthermore, it argues the importance of action research for pedagogues' professional development, because they perform roles of initiators, co-researchers and co-evaluators in such researches.

This paper attempts to stress the usefulness of action research achievements at the level of educational institutions, and to encourage their frequent implementation in order to improve the quality of the educational process.

Key words: *action research, educational institutions, learning organizations, pedagogues' professional development*
