

Stavovi odgajatelja predškolskih ustanova Bjelovarsko-bilogorske županije prema cjeloživotnom obrazovanju

Krmpotić, Sara

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:186:087513>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-14**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Sara Krmpotić

**STAVOVI ODGAJATELJA PREDŠKOLSKIH USTANOVA BJELOVARSKO-
BILOGORSKE ŽUPANIJE PREMA CJELOŽIVOTNOM OBRAZOVANJU**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2021.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Sara Krmpotić

**STAVOVI ODGAJATELJA PREDŠKOLSKIH USTANOVA BJELOVARSKO-
BILOGORSKE ŽUPANIJE PREMA CJELOŽIVOTNOM OBRAZOVANJU**

DIPLOMSKI RAD

Mentor:

Prof. dr. sc. Anita Zovko

Rijeka, 2021.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF EDUCATION

Sara Krmpotić

**ATTITUDES OF TEACHERS OF PRESCHOOL INSTITUTIONS OF
BJELOVAR-BILOGORSKA COUNTY TOWARDS LIFELONG EDUCATION**

MASTER THESIS

Mentor:

Prof. dr. sc. Anita Zovko

Rijeka, 2021.

IZJAVA O AUTORSTVU DIPLOMSKOG RADA

Ovime potvrđujem da sam osobno napisao/la rad pod naslovom: Stavovi odgajatelja predškolskih ustanova Bjelovarsko-bilogorske županije prema cjeloživotnom obrazovanju te da sam njegov autor/ica. Svi dijelovi rada, nalazi i ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežnim izvorima, literaturi i drugom) u radu su jasno označeni kao takvi te adekvatno navedene u popisu literature.

Ime i prezime studenta/ice: Sara Krmpotić

Datum: 2.7.2021.

Vlastoručni potpis: _____

SAŽETAK

Zbog sve bržih tehnoloških i društvenih promjena postojeća znanja i vještine sve brže zastarijevaju, stoga cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje predstavljaju temeljnu pretpostavku za prilagodbu odgajatelja na takve promjene. Kontinuirano stručno usavršavanje, učestalo profesionalno učenje i napredovanje te refleksija vlastitog rada neki su od načina razvijanja profesionalnih kompetencija odgajatelja. Sve su to komponente cjeloživotnog obrazovanja odgajatelja koje su nužne za provođenje što kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse.

Cilj ovog rada bio je utvrditi stavove odgajatelja predškolskih ustanova Bjelovarsko-bilogorske županije prema cjeloživotnom obrazovanju te se istražilo kako odgajatelji procjenjuju vlastitu angažiranost na stručnim usavršavanjima, koje oblike stručnog usavršavanja najčešće polaze te kako procjenjuju svoje kompetencije u radu s djecom. Istraživanje je provedeno na uzorku od 99 ispitanika, odgajatelja. Za potrebe istraživanja korišten je anketni upitnik, a prikupljeni podaci obrađeni su IBM SPSS Statistics 24. Prema rezultatima istraživanja odgajatelji navode da je potrebno kontinuirano educiranje za vrijeme radnog vijeka te da na stručnim usavršavanjima dobivaju nova znanja i vještine koje mogu primijeniti u radu s roditeljima i djecom. Isto tako odgajatelji stručno usavršavanje smatraju motivacijom na to da budu još bolji u radu s istima, a što se tiče učestalosti sudjelovanja na stručnim usavršavanjima, rezultati pokazuju kako ih najveći broj sudjeluje više puta godišnje, a najmanje jednom godišnje. Većina je odgajatelja spremno platiti stručno usavršavanje ili edukacije iz vlastitih sredstava, a najpopularniji tip stručnog usavršavanja jesu radionice.

Ključne riječi: odgajatelj, cjeloživotno obrazovanje, cjeloživotno učenje, profesionalni razvoj, stručno usavršavanje, kompetencije, motivacija

SUMMARY

Due to the increasingly rapid technological and social changes, existing knowledge and skills are becoming increasingly obsolete, so lifelong learning is a fundamental prerequisite for educators to adapt to such changes. Continuous professional development, frequent professional learning and advancement, and reflection on one's own work are some of the ways to develop educators' professional competencies. These are all components of lifelong education of educators that are necessary for the implementation of the highest quality educational practice.

The aim of this study was to determine the attitudes of educators of preschool institutions in Bjelovarsko- bilogorska county towards lifelong learning. The research was conducted on a sample of 99 respondents, educators. For the purposes of the research, a survey questionnaire was used, and the collected data were processed by IBM SPSS Statistics 24. According to the results of the research, educators state that continuous education is needed during working life and that they gain new knowledge and skills to work with parents and children. Also, educators consider professional development as a motivation to be even better in working with them, and in terms of the frequency of participation in professional development, the results show that most of them participate several times a year, and at least once a year. Most educators are willing to pay for in-service training or education from their own resources, and the most popular type of in-service training is workshops.

Keywords: educator, lifelong education, lifelong learning, professional development, competencies, motivation

SAŽETAK

1. UVOD.....	1
2. CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE I CJELOŽIVOTNO UČENJE.....	2
2.1. <i>Cjeloživotno obrazovanje odgajatelja.....</i>	4
2.2. <i>Oblici cjeloživotnog obrazovanja u kontekstu odgajateljske profesije.....</i>	8
2.2.1. Formalno obrazovanje.....	8
2.2.2. Neformalno obrazovanje.....	9
2.2.3. Informalno obrazovanje.....	10
2.3. <i>Cjeloživotno učenje odgajatelja.....</i>	12
3. MOTIVIRANOST ODGAJATELJA PREMA PROCESU CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA.....	16
4. KOMPETENCIJE ODGAJATELJA KAO PREDUVJET KVALITETNOG RADA.....	20
5. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGAJATELJA.....	28
6. STRUČNO USAVRŠAVANJE ODGAJATELJA KAO OBLIK CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA.....	34
6.1. <i>Oblici stručnog usavršavanja odgajatelja u Hrvatskoj.....</i>	37
7. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA O CJELOŽIVOTNOM OBRAZOVANJU ODGAJATELJA.....	42
8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	48
8.1. <i>Ciljevi i zadaci istraživanja.....</i>	48
8.2. <i>Uzorak istraživanja.....</i>	49
8.3. <i>Instrument istraživanja.....</i>	50
8.4. <i>Obrada podataka.....</i>	51
9. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA.....	52
10. ZAKLJUČAK.....	70

11. Popis tablica	74
<i>11.1. Popis tablica</i>	74
12. LITERATURA	75
13. PRILOZI	85

1. UVOD

Sudjelovanje svakoga odgajatelja u procesu cjeloživotnoga profesionalnog obrazovanja njegova je obaveza i odgovornost, a ne mogući izbor pojedinaca, ističe Šagud (2011). Suvremena koncepcija predškolskog odgoja naglasak stavlja na osposobljenosti i kompetentnosti odgajatelja koji radi na sebi, stječe potrebna znanja i vještine tako što novostečeno znanje integrira s postojećim i primjenjuje ih kvalitetno u odgojno- obrazovnom radu (Miljak i Vujčić, 2002). Kontinuirani profesionalni razvoj imperativ je profesionalnog djelovanja današnjice, stoga nije ispravno smatrati da je znanje stečeno inicijalnim obrazovanjem dovoljno za kvalitetan profesionalni rad tijekom čitavoga radnog vijeka. Odgajateljska profesija vrlo je složena i zahtjeva visoku razinu kompetentnosti i odgovornosti, a danas je sve učestalije da odgajatelji nemaju financijskih sredstava, vremena, a ni motivacije za profesionalnim razvojem. Profesionalna uloga i odgovornost svakog odgajatelja neizmjenjivo je važna, stoga moraju biti motivirani za kontinuiranim profesionalnim razvojem i usavršavanjem i težiti profesionalnom, ali i osobnom razvoju. Kako bi odgojno-obrazovna praksa bila što kvalitetnija i kako bi se ona odrazila što bolje na djetetov rast i razvoj, važno je da su odgajatelji spremni na neprestani rast i razvoj, istraživanje i učenje, ali i dijeljenje znanja s ostalima radi postizanja što kvalitetnije prakse. Dakle, kontinuirano stručno usavršavanje, učestalo profesionalno učenje i refleksija vlastitog rada neki su od načina razvijanja profesionalne kompetencije odgajatelja. Sve su to komponente cjeloživotnog obrazovanja odgajatelja koje su nužne za njihov kvalitetniji rad s djecom jer je kvalitetno obrazovan odgajatelj nositelj promjene u predškolskoj djelatnosti.

Diplomskim će se radom nastojati pobliže opisati i objasniti cjeloživotno obrazovanje i učenje odgajatelja, profesionalni razvoj i stručno usavršavanje. Objasnit će se i važnost motiviranosti odgajatelja za profesionalnim razvojem i posjedovanje kompetencija za što kvalitetniju odgojno-obrazovnu praksu. Također prikazati će se i pregled dosadašnjih istraživanja drugih autora u polju cjeloživotnog obrazovanja odgajatelja. Osim teorijskog prikaza u radu će se nastojati dati i znanstveni doprinos provođenjem empirijskog istraživanja o stavovima odgajatelja predškolskih ustanova Bjelovarsko-bilogorske županije prema cjeloživotnom obrazovanju.

2. CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE I CJELOŽIVOTNO UČENJE

Razlog nastanka i primjene koncepcije cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja, jesu sve brže tehnološke i društvene promjene zbog kojih postojeće znanje, vještine, vrijednosti, stavovi i navike sve brže zastarijevaju. Potrebno je učiti tijekom cijelog života, a ne samo u djetinjstvu i mladosti, navodi Delors (1998). Budući da se pojmovi cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja često smatraju sinonimima, u ovome je poglavlju važno razlučiti ta dva pojma.

Pojam obrazovanja označava kolektivni entitet i obvezu države, dok se pojam učenje odnosi na pojedinačni entitet i dužnost svakog pojedinca, ističe Barros (2012).

Prema Walters (1999) pojam „cjeloživotno“ znači da je učenje i obrazovanje moguće u bilo kojoj dobi, od kolijevke pa do groba. Također je integrativni jer se odnosi na učenje kako u formalnom obrazovnom sustavu, tako i kroz svakodnevni život, bilo kod kuće, kroz društveni pokret, kroz posao ili kroz aktivnosti lokalne zajednice. Stoga, cjeloživotno je obrazovanje i učenje neizbježno i postoji u svim društvima u različitim oblicima dok se ljudi kreću kroz životne faze. Walters (1999) prema Belanger (1994) navodi kako postoji mnogo „cjeloživotnih obrazovanja“ jer se u svakom društvu cjeloživotno učenje odnosi na cjelokupno učenje aktivnosti.

Prema autorima Darkenwald i Merriam društvo znanja je društvo čije su aktivnosti i napredak utemeljeni na proizvodnji, distribuciji i uporabi znanja. To je društvo u kojem je znanje temeljna vrijednost, odnosno glavni pokretač gospodarskog i društvenog razvoja, a zadaća društva je da ulaže u znanost i razvoj stručnjaka. Društvo znanje promatra kao cjeloživotni proces koji počinje formalnim obrazovanjem i traje cijeli život. Pojam učenja i obrazovanja nerijetko se izjednačuju što dovodi do ograničavanja razvoja obrazovanja. Cjeloživotno obrazovanje obuhvaća samoorganizirano učenje, a cjeloživotno učenje je šira koncepcija koja uključuje nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja. Cjeloživotno učenje obuhvaća učenje u svim životnim razdobljima, od rođenja do starosti, od predškolske dobi do gerontološke dobi u formalnom, neformalnom i informalnom obliku (Pastuović, 1999).

Zadnjih se nekoliko godina koncepcija učenja redefinira te se na njega sve više gleda kao na individualni proces u kojem pojedinac konstruira vlastitu bazu znanja. Pojam cjeloživotnog učenja

shvaća se kao proces koji se temelji na dijeljenju i sudjelovanju različitih partnera u zajednici i doživljava kao holistički konstruirani proces koji je isprepleten s društvenim i kulturnim premisama u kojima pojedinac uči (Niemi, 2009). Prema Pastuović (2006) koncepcija cjeloživotnog učenja šira je od koncepcije cjeloživotnog obrazovanja jer obuhvaća i školovanje i samoobrazovanje.

U odnosu na cjeloživotno učenje, prema Europskoj uniji cjeloživotno obrazovanje podrazumijeva stjecanje i obnavljanje svih vrsta sposobnosti, interesa znanja i kvalifikacija od predškole do razdoblja nakon umirovljenja te promicanje razvoja znanja i sposobnosti koje će omogućiti građanima prilagodbu „društvu znanja“ i aktivno sudjelovanje u svim sferama života (Bosco, 2007).

Nadalje, Rončević i sur. (2009) ističu da je cjeloživotno učenje koncept koji u sebi sadrži pojam obrazovanja. Neki autori cjeloživotno obrazovanje definiraju kao sredstvo koje podupire cjeloživotno učenje, a koje traje tijekom cijelog života pojedinca, vodi ka sistemskom usvajanju, obnavljanju, poboljšanju i usavršavanju znanja, vještina i stavova i postaje neophodno kako bi se odgovorilo na konstante promjena u modernom društvu, a krajnji cilj je samoaktualizacija svakog pojedinca, navode Rončević i sur. (2009).

Iste autorice navode da u Republici Hrvatskoj gotovo da i nema istraživanja koja se bave stavovima građana o cjeloživotnom učenju i obrazovanju, no autorica Klapan je provela istraživanje čiji je cilj bio odgovoriti na neka temelja pitanja: značenje sintagme cjeloživotnog učenja, koje su pretpostavke potrebne kako bi se ostvarilo cjeloživotno učenje, koliko je naše društvo “društvo koje uči” i kako zamišljaju učenje u budućnosti? Rezultati ukazuju na to da većina ispitanika ističe značaj cjeloživotnog učenja kao uvjet bez kojeg danas nema opstanka pojedinca u današnjem društvu i vremenu, pridonosi kvaliteti življenja općenito, odnosi se na pojedinca koji je motiviran i zainteresiran za učenje i usavršavanje u svojoj profesiji, spreman prihvatiti nove ideje. Ispitanici smatraju da naše društvo još nije “društvo koje uči” te da će učenje u budućnosti obilježiti utjecaj tehnologije na učenje, naglasak će biti na individualnom učenju, pojedinci će stvarati vlastiti obrazovni curriculum, vodit će se računa o interesima i sposobnostima onoga koji uči (Rončević i sur. 2009 prema Klapan, 2004; 142-148).

Ljudi su primorani kontinuirano razvijati i usavršavati svoje vještine i kompetencije koje se često nazivaju vještinama 21. stoljeća, a koje predstavljaju ključnu dimenziju cjeloživotnog

obrazovanja. Unaprjeđenje znanja i kompetencija za sve pojedince i promicanje njihovog aktivnog sudjelovanja u aktivnostima učenja središnji su ciljevi paradigme cjeloživotnog učenja. Isto tako motivacija za učenje iznimno je bitna za kontinuirano učenje tijekom cijelog života (Soares i Dias, 2019).

Sustavi cjeloživotnog obrazovanja i učenja moraju se prilagoditi novoj stvarnosti 21. stoljeća, a cjeloživotno učenje će postati glavno oruđe za razvoj građanstva, društvene povezanosti i zapošljivosti, ističe Šutalo (2006). Nakon što se u ovom poglavlju prikazala razlika između ova dva koncepta, u sljedećim će se poglavljima detaljnije prikazati njihov nastanak, značenje i uloga, s naglaskom na odgajateljskog profesiji.

2.1. Cjeloživotno obrazovanje odgajatelja

Cjeloživotno je obrazovanje neizmjerljivo važno radi unaprjeđenja kvalitete odgojno-obrazovne prakse svakog odgajatelja, stoga je važno prikazati njegovu ulogu i važnost u životu svakog čovjeka, pa tako i odgajatelja. Koncept cjeloživotnog obrazovanja potaknut je razvojem ideje i prakse obrazovanja odraslih u industrijski razvijenim zemljama Zapada poput Engleske, Njemačke i skandinavskih zemalja. No, koncept cjeloživotnog obrazovanja i njegove inačice nisu nastale u zemljama sjeverne Amerike, nego u zemljama zapadne i sjeverne Europe. Pravi je zamah ideja cjeloživotnog obrazovanja dobila tek nakon Drugoga svjetskog rata, a naziv cjeloživotno obrazovanje postao je međunarodno prihvaćen na međunarodnim konferencijama o obrazovanju odraslih koje su održane u organizaciji UNESCO-a 1960. i 1965. godine (Pastuović, 2008).

Cjeloživotno obrazovanje jest aktivnost učenja tijekom cijelog života s ciljem unaprjeđivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive. Njime se obuhvaća obrazovanje tijekom čovjekova života i ono podrazumijeva uvažavanje svih oblika učenja, dakle formalno, neformalno i informalno učenje. Cjeloživotni sustav obrazovanja osnovna je pretpostavka rasta i razvoja te je nužna u vrijeme brzih promjena. Također, cjeloživotno se obrazovanje u različitim kulturama i državama različito prihvaća i shvaća. U zemljama engleskog govornog područja kontinuirano obrazovanje uglavnom se odnosi na trajno profesionalno obrazovanje odraslih, dok se njihovo trajno (doživotno) neprofesionalno obrazovanje naziva obrazovanjem odraslih, naglašava Maravić (2003).

Klapan i sur. (2009) ističu dva ključna faktora zašto je koncept cjeloživotnog obrazovanja postao tako dominantan i koje su njegove implikacije:

1. proces starenja stanovništva i proces globalizacije koji utječu na promjene u globalnoj ekonomiji (promjene u potrebnim vještinama i znanjima)
2. kulturne i društvene promjene (pojava kulturnog pluralizma i različitih društvenih stilova).

Nadalje, autorica Rogić (2014) u svome radu navodi da je važno istaknuti da se cjeloživotno obrazovanje grana na nekoliko različitih obrazovanja, a to su:

- doživotno (kontinuirano) obrazovanje
- povratno obrazovanje
- permanentno obrazovanje
- općeživotno obrazovanje

Prema Vekić (2015) formalno obrazovanje, čak ni u svojem najvišem stupnju, nije dovoljno za praćenje današnjih znanstvenih, tehnoloških i društvenih kretanja. Početkom sedamdesetih godina prošloga stoljeća, kao odgovor na porast potrebe za znanjem i stalnu potrebu za obrazovanjem, Vijeće Europe stvorilo je naziv permanentno obrazovanje. To je obrazovanje koje se odnosi na održavanje osposobljenosti u skladu s novim spoznajama u nekome području. U isto vrijeme UNESCO razvija ideju cjeloživotnoga obrazovanja kao organiziranoga učenja koje započinje formalnim obrazovanjem i traje cijeli život, a OECD ideju povratnoga obrazovanja, koje je obilježeno razdobljima smjenjivanja rada i obrazovanja u životu pojedinca nakon završetka obveznog obrazovanja. U zemljama engleskoga govornog područja proširio se naziv kontinuirano obrazovanje, koji se također upotrebljava u dvama značenjima. S jedne se strane tim nazivom zamjenjuje obrazovanje odraslih, a s druge se strane, s cilju razlikovanja obrazovanja onih odraslih koji nisu završili osnovno obrazovanje od obrazovanja onih koji imaju završene više razine formalnoga obrazovanja, upotrebljava u značenju trajnoga profesionalnog obrazovanja odraslih. Naziv cjeloživotno obrazovanje i naziv permanentno obrazovanje u svojem proširenom značenju upućuju na isti pojam. Budući da oni označuju sve oblike obrazovanja koje se odvija tijekom cijeloga života, hijerarhijski su nadređeni bliskoznačnim nazivima obrazovanje odraslih i kontinuirano obrazovanje.

Glavna razlika između doživotnog i cjeloživotnog obrazovanja je u tome što se cjeloživotno obrazovanje odnosi na odgoj i obrazovanje tijekom čitavog života, dakle od rođenja do smrti, dok se doživotno obrazovanje odnosi na obrazovanje od završenog nekog stupnja formalnog obrazovanja do smrti, ili do kraja radnog vijeka. Doživotno obrazovanje najčešće označava neformalno obrazovanje odraslih koje slijedi nakon završetka osnovnoškolskog obrazovanja. Povratno obrazovanje označava proces što se očituje u izmjenjivanju razdoblja učenja i rada tijekom života te ono obuhvaća neformalno obrazovanje i njegovo se značenje približava konceptu kontinuiranog obrazovanja i konceptu obrazovanja odraslih. Nadalje, permanentno obrazovanje odnosi se na trajno usavršavanje, odnosno održavanje osposobljenosti u skladu s novim spoznajama u pojedinom području. Permanentno obrazovanje obilježava stalnost bez obzira na vrijeme i oblike u kojima se provodi te se ono zapravo smatra sinonimom današnjeg aktualnog naziva cjeloživotno obrazovanje. Općeživotno obrazovanje karakteriziraju učenje u različitoj dobi i učenje kroz različite životne prostore te je ono skup formalnog, neformalnog i informalnog učenja, ističe Rogić (2014).

Mendeš (2018) naglašava da je cjeloživotno obrazovanje u kontekstu odgajateljske profesije cjeloživotni proces. On započinje inicijalnim obrazovanjem, a potom stažiranjem te kontinuiranim profesionalnim usavršavanjem. Cilj cjeloživotnog obrazovanja jest unaprjeđivanje znanja, vještina i kompetencija u svrhu osobnog, društvenog i profesionalnog razvoja pojedinca. Odgajatelj kroz svoje inicijalno obrazovanje stječe osnovna znanja, a uz daljnje obrazovanje povećava opseg i kvalitetu stečenog znanja. Cjeloživotno obrazovanje putem usavršavanja pruža odgajateljima prijeko potrebne kompetencije za rad s djecom. Nadalje, nakon prvog ciklusa, odnosno nakon inicijalnog obrazovanja, započinje drugi ciklus, a to je pripravništvo odgajatelja.

Pripravništvo je jedan od etapa cjeloživotnog obrazovanja, a odnosi se na osposobljavanje odgajatelja za stjecanje širokog područja kompetencija neophodnih za djelovanje u predškolskoj praksi. Mlinarević (2003) prema Miljak (1996) navodi da je pripravnički staž vrlo osjetljiva i kratka etapa u cjeloživotnom obrazovanju odgajatelja, no izuzetno važna za dalji profesionalni razvoj odgajatelja početnika. Njegovo stručno usavršavanje počinje prvim danom pripravničkog staža i traje do kraja radnog vijeka. To je izuzetno osjetljivo razdoblje za mladu osobu koja je upravo završila studij, prag koji uz puno teorijskog znanja treba prijeći do samostalnoga rada, odnosno primjene u praksu. Dakle, razdoblje je to pretakanja teorijskih spoznaja u pedagošku

praksu u kojem odgajatelj početnik konstruira i rekonstruira svoje znanje, na osnovi čega mijenja sebe i okružje. Mentor, stručna i relevantna literatura, stručni suradnik pedagog ravnatelj i pomažu odgajatelju pripravniku u osjetljivom građenju svoje implicitne pedagogije i osposobljavanju za samostalan profesionalni rad.

Iako je pripravnički staž vrlo kratka etapa u stručnom usavršavanju ona ima izuzetnu važnost u profesionalnom razvoju odgojno-obrazovnih djelatnika. To je razdoblje u kojem pojedinac treba prekoračiti prag koji ga dijeli od samostalnog obnašanja profesije, razdoblje u kojem se teoretske spoznaje prenose u pedagošku praksu. Iako je pripravnički staž vrlo kratka etapa u stručnom usavršavanju ona ima izuzetnu važnost u profesionalnom razvoju. (Skupnjak, 2011 prema Cindrić, 1996).

Nakon toga slijedi treći ciklus, odnosno trajni profesionalni razvoj, koji će se detaljnije prikazati u nastavku rada. Za odgajateljsku profesiju, ovaj je ciklus neizmjerljivo važan, traje vremenski najdulje, a njegov je smisao trajno razvijanje i usavršavanje kompetencija odgajatelja. Sintezom inicijalnog obrazovanja, pripravništva i trajnog profesionalnog učenja, odgajatelji stječu cjelovite kompetencije za djelovanje u predškolskom odgoju, ističe Mendeš (2018).

Dakle, cjeloživotno obrazovanje treba biti generalni životni koncept, istovremeno individualan i socijalan i koji paralelno stvara situacije za učenjem i uvježbavanjem znanja u praksi (Šagud, 2011)

2.2. Oblici cjeloživotnog obrazovanja u kontekstu odgajateljske profesije

Prema Kuka (2011) obrazovanje je jedan od temeljnih stupova na kojima počiva svaka zajednica, društvo odnosno, u širem smislu, država i cijeli svijet. Bez obrazovanja nema ni društvenoga napretka. Postoje razni oblici obrazovanja, a u nastavku ovog poglavlja prikazati će se formalno, neformalno i informalno obrazovanje u kontekstu odgajateljske profesije.

2.2.1. Formalno obrazovanje

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) temeljni je dokument koji uređuje hrvatsko formalno obrazovanje. Njime je obuhvaćeno predškolsko, osnovnoškolsko i srednjoškolsko razdoblje, a prikazane su vrijednosti, ciljevi, načela, sadržaj i opći ciljevi odgojno-obrazovnih područja, vrjednovanje učeničkih postignuća te vrednovanje i samovrednovanje ostvarivanja nacionalnoga kurikuluma.

Prema Koludrović i Vučić (2018) formalno obrazovanje jest djelatnost organizirana unutar odgojno-obrazovnog sustava (od osnovne škole do fakulteta) koja se izvodi prema odobrenim programima radi stjecanja kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe, a rezultira jednom ispravom, odnosno svjedodžbom ili diplomom o završenom stupnju i vrsti obrazovanja.

Slično tomu i autor Pastuović (2008) naglašava da je formalno obrazovanje školovanje. Navodi kako je to najviše organizirani oblik učenja. Formalno obrazovanje je službeno (regularno) strukturirano učenje, organizirano od obrazovne institucije i rezultira priznatim certifikatom, odnosno diplomom kojom se priznaje određeni stupanj obrazovanja.

Prema Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja (2000) formalno obrazovanje provodi se u sustavu škola, sveučilišta i drugih službenih ustanova, koje obično čine neprekinutu „ljestvicu“ obrazovnih stupnjeva. Ono obično započinje u dobi od pet do sedam godina te u punom vremenu traje obično do dobi od 20 ili 25 godina.

Šagud (2011) napominje kako je unutar formalnog obrazovanja budućih odgajatelja premalo prostora za formiranje, građenje i razvijanje istraživačkih kompetencija koje su nužne za kasnije autonomno strukturiranje i restrukturiranje pedagoške prakse. Svakom odgajatelju u Republici

Hrvatskoj potrebna je viša stručna sprema, što znači da poslove odgajatelja može obavljati osoba koje je završilo barem preddiplomski sveučilišni ili stručni studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kojim odgajatelji stječu akademski naziv sveučilišni/stručni prvostupnik/prvostupnica, /baccalaureus/baccalaurea ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Osim preddiplomskog studija koji predstavlja i najnižu razinu obrazovanja odgajatelja, odgajatelji imaju mogućnost i nastavka obrazovanja na diplomskom studiju čime stječu naziv magistar/magistra (master) ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nakon završenog diplomskog studija također postoji mogućnost daljnjeg formalnog obrazovanja na poslijediplomskom sveučilišnom studiju ili poslijediplomskom specijalističkom studiju (Vujičić, 2012).

2.2.2. Neformalno obrazovanje

Nadalje, učenje se ne odvija samo kroz organizirano obrazovanje, već se tijekom cijelog života odvijaju događaji i procesi neformalnog učenja. Ljudi žive u različitim kulturnim kontekstima neravnomjerno pogodni za aktivno učenje. Pojedinaac započinje početnim obrazovanjem, ali nastavlja tijekom čitavog životnog vijeka, pri čemu veliki utjecaj ima obrazovno okruženje koja ima veliki utjecaj na sudjelovanje u obrazovnim aktivnostima i na postizanju značajnog učenja. To je neformalna dimenzija obrazovanja, konteksti učenja, bilo to svakodnevno okruženje ili norme i kulturne orijentacije ugrađene u različito početno obrazovanje i obrazovanje odraslih, ističe Walters (1999).

Neformalno obrazovanje organizirano je aktivnost učenja izvan redovnog školskog sustava koja može i ne mora biti rezultirati potvrdom o uspješno završenom obliku obrazovanja, pri čemu je važno istaknuti da ta potvrda nema status javne isprave. Ono može biti organizirano na radnom mjestu, a mogu ga organizirati različita društva ili udruge, poput organizacija mladih, sindikati, političke stranke. Može biti organizirano i u institucijama koje služe kao dopuna formalnom sustavu obrazovanja poput glazbene škole, sportskih klubova, privatnih poduka i slično. Ovaj oblik učenja jedna je od ključnih smjernica obrazovanja u 21. stoljeću jer nudi odgovore na brojne izazove koji su posljedica kompleksnih i ubrzanih promjena suvremenog svijeta, navode Koludrović i Vučić (2018).

Kuka (2011) smatra da se neformalnim obrazovanjem šire spoznajne mogućnosti, proširuju i dopunjuju postojeća znanja i vještine stečene kroz formalno obrazovanje te usvajaju ona znanja, sposobnosti i vještine s kojima se tijekom formalnog obrazovanja nije susretalo. Isti autor u svome radi navodi razne oblike neformalnog obrazovanja poput seminara, tečajeva, radionica, rad na projektima (timski rad), konferencije, predavanja itd.

Prema Vujičić i sur. (2017) u kontekstu odgajateljske profesije u neformalno obrazovanje pripadaju predavanja, seminari, radionice, tečajevi i razne konferencije. Navedeni načini učenja, oblici su stručnog usavršavanja odgajatelja koje provodi Agencija za odgoj i obrazovanje, zatim Ministarstvo znanosti i obrazovanja te stručne ustanove.

Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima ističe da je za odgajateljsku profesiju značajna mogućnost napredovanja u zvanje te da odgajatelji mogu napredovati u struci u odgajatelja mentora i odgajatelja savjetnika. Kako bi odgajatelj to ostvario iznimno je važno kontinuirano stručno usavršavanje te uspješnost u neposrednom odgojno-obrazovnom radu i stručno-pedagoškoj praksi. Dakle, da bi napredovali u viša zvanja, ključan je kontinuirani profesionalni razvoj.

2.2.3. Informalno obrazovanje

Potrebno je istaknuti važnost priznavanja ishoda neformalnog i informalnog učenja koji su važni dijelovi cjeloživotnog učenja. Važno je provjeravanje i priznavanje vještina te socijalnih kompetencija bez obzira na to gdje i kako su stečene. Provedba necertificiranih obrazovnih programa i uvažavanje učenja kroz različite aktivnosti važan je dio tog procesa i upravo je kategorija informalnog učenja presudna novost koja je pridonijela tome da se cjeloživotno obrazovanje preimenuje u cjeloživotno učenje, ističu Klapan i sur. (2009).

European commission (2001) navodi da informalno obrazovanje obuhvaća učenje koje proizlazi iz svakodnevnih životnih aktivnosti vezanih uz posao, obitelj ili slobodno vrijeme. Ono nije strukturirano u smislu ciljeva učenja, vremena učenja ili podrške za učenje i obično ne dovodi do certificiranja, a može biti namjerno ili u većini slučajeva nenamjerno, odnosno slučajno.

Nadalje, Pastuović (2008) ističe da je informalno obrazovanje namjerno učenje bez izvanjske potpore te ga naziva i samoobrazovanjem. To je oblik namjernog učenja koje je manje organizirano od neformalnog obrazovanja, a organiziraju ga institucije i osobe za potrebe drugih osoba koje će uz njihovu pomoć učiti.

Kuka (2011) pod informalno obrazovanje podrazumijeva razne oblike stjecanja znanja i vještina koje obuhvaćaju samoinicijativne ili spontane oblike obrazovanja, odnosno spontane oblike prijenosa znanja, stavova, vještina.

Prema Loewn (2011) informalno se učenje odvija u situacijama koje se nužno ne percipiraju kao situacije učenja te se prema tome može gledati i kao učenje bez instruiranja, odnosno koje se odvija izvan formalnog obrazovanja. Informalno se učenje u kontekstu obrazovanja odraslih, odnosi na sve kontekste učenja koji nisu planirani. Ono se razvija iz situacije odnosno iz rješavanja nekog problema, stoga nije namjerno. Takvo učenje oblik je individualnog učenja i vezano je za pojedinca.

Važno je istaknuti da informalno učenje (obrazovanje) ima veliki utjecaj na profesionalni razvoj odgajatelja, odnosno veliki udio profesionalnih znanja i vještina može se steći upravo ovim oblikom učenja jer ono promovira autonomiju, fleksibilnost i pristupačnost. Stoga, možemo zaključiti da je samoobrazovanje i usavršavanje na poslu zapravo najrašireniji oblik informalnog obrazovanja odgajatelja, ističe Pastuović (1999).

Prema Múñez i sur. (2017) u većini slučajeva informalno obrazovanje ne slijedi kurikulum i nije ograničen na specifična okruženja za učenje ili vremenska razdoblja. Ono nije obvezno te proizlazi iz vlastite inicijative odgajatelja. Informalne aktivnosti odgajatelja dijele se na individualne i zajedničke, pri čemu pod individualne aktivnosti ovi autori navode proučavanje stručne i relevantne literature, čitanje stručnih časopisa i priručnika za odgajatelje, akcijsko istraživanje, individualno pripremanje za odgojno-obrazovni rad, eksperimentiranje s metodama učenja i poučavanja i izrada didaktičkog materijala. Pod zajedničke aktivnosti navode suradnju s kolegama, odnosno razgovor o problemima koje se događaju u svakodnevnoj praksi, dogovaranje, razmjena inovativnih ideja, razmjenu načina poučavanja između kolega, mentoriranje i razmjena materijala.

U kontekstu odgajateljske profesije naglašava se suradničko učenje, odnosno reflektivni praktičar, akcijska istraživanja, sustavno praćenje i dokumentiranje aktivnosti djece i aktivnosti odgajatelja (Fatović, 2016).

2.3. Cjeloživotno učenje odgajatelja

Danas pojam cjeloživotna učenja sve češće možemo susresti u društvenim sferama. Nove paradigme učenja u središte stavljaju samostalnost pojedinca u traženju određenih informacija i sadržaja koji bi ga motivirali da ostvari svoje ciljeve i postignuća. Naglasak je na usvajanju raznovrsnih kompetencija, znanja i vještina koje olakšavaju snalaženje u društvenim i poslovnim izazovima koje nosi današnji urbaniziran svijet, ističu Zovko i Celizić (2020).

Cjeloživotno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj glavni su mehanizmi kojima se potiču osobni rast i razvoj te sprečavaju stagnaciju i rutinu u životu pojedinaca u društvu, stoga je Europska unija tijekom dvadesetih godina prošlog stoljeća istakla koncept cjeloživotnog učenja kao jednog od ključnih instrumenata uspješnog suočavanja s društvenim promjenama, ističe Vizek Vidović (2005) prema Zaferiakou (2002) i Coolahan (2002).

U odnosu na cjeloživotno obrazovanje, cjeloživotno učenje je šira koncepcija koja uključuje i nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja, ističe Pastuović (2008). Prema Kalpan (2016) cjeloživotno učenje sadrži sve životne procese od rođenja do smrti, a ono se temelji se na osobnim i profesionalnim potrebama i interesima. Cjeloživotno učenje doprinosi razvoju vještina pojedinaca te je postalo obveznim aspektom života svakog pojedinaca.

U posljednjih 40 godina cjeloživotno se učenje od početne ideje razvilo u dominantno načelo i orijentaciju razvoja brojnih nacionalnih obrazovnih sustava. Njegova važnost ističe se u nizu međunarodnih akcijskih planova, deklaracija, dokumenata i konferencija. Hrvatska ne zaostaje za ovim trendom te je uključivanje cjeloživotnog učenja u strateške dokumente iz područja postalo osnovno načelo razvitka hrvatskoga obrazovnoga sustava (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000; Jukić i Ringel 2013).

Nadalje, cjeloživotno učenje je dio hrvatske obrazovne politike i kao takvo prepoznato je u *Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije* gdje je definirano kao skup aktivnosti, znanja, vještina, stavova i vrijednosti, odnosno skup kompetencija koji obuhvaća osobni, društveni i profesionalni razvoj i djelovanje pojedinca. Ono obuhvaća sva životna razdoblja i sve programe iz područja formalnog i neformalnog obrazovanja kao i informalno učenje. Cjeloživotno je učenje

temelj osobnog razvoja, snalaženja i neprestane prilagodbe pojedinca promjenjivim okolnostima u osobnom životu, radnom mjestu u društvenoj zajednici.

Prema *Strategiji znanosti, obrazovanja i tehnologije* (str. 25) najvažnija načela cjeloživotnog učenja su:

- mogućnost usvajanja, unaprjeđenja i proširenja znanja, vještina, stavova i vrijednosti
- mogućnost i potreba razvoja osobnih potencijala u različitim životnim razdobljima
- mogućnost pristupa različitim oblicima i sadržajima učenja radi ostvarenja osobnih želja i razvoja sposobnosti
- pravo na priznanje znanja i vještina stečenih u različitim okruženjima i vrstama učenja.

U koncept cjeloživotnog učenja pripada i usvajanje kompetencija koje predstavljaju prijenosni, višefunkcionalni skup znanja, vještina i stavova potrebnih svakom pojedincu za njegov osobni rast i razvoj, društvenu uključenost i zapošljavanje. Dakle, ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i uopće funkcioniranje u društvu, prema Vijeću EU-a i Europskog parlamenta iz 2006. potrebno je stjecati već u mlađoj dobi, tijekom inicijalnog i formalnog razdoblja, ističe *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije* (str. 26) .

U Republici Hrvatskoj sve je veći postotak pojedinca koji unatoč završenom formalnom obrazovanju ne posjeduju određena znanja i vještine nužne za funkcioniranje u društvu. Isto tako postoji velik dio populacije osoba treće životne dobi bez završenog ili nepotpunog osnovnoškolskog obrazovanja. Nastavno tome, može se zaključiti kako takvi pojedinci nisu stekli veći dio ključnih kompetencija, odnosno ne vladaju osnovnim znanjima i vještinama za rad na računalu, vladanje materinskim jezikom i osnovama znanja stranih jezika, spremnost i motivaciju za učenje. Stoga, kvalitetni i motivirani odgajatelji temelj su cijelog sustava cjeloživotnog učenja. Za njih je potrebno uspostaviti strukturni preduvjet da postanu svjesni i suoče se s potrebom za kontinuiranim pedagoškim, didaktičko-metodičkim, psihološkim, androgoškim obrazovanjem i omogućiti im kvalitetno stručno usavršavanje, navodi *Strategija znanosti, obrazovanja i tehnologije* (str. 28) .

Cjeloživotno učenje podrazumijeva ulaganje u ljude i znanja, promovira stjecanje osnovnih znanja i vještina i širi mogućnost za inovativne i fleksibilne oblike učenja. Ono se može odvijati u

različitim okruženjima, i unutar i izvan formalnog sustava obrazovanja i osposobljavanja. Isto tako, omogućuje svim ljudima da uče i istražuju područja koja ih zanimaju, da se usavršavaju kada i gdje god požele te da izaberu načine i metode učenja koje im najviše odgovaraju, naglašavaju Klapan i sur. (2009).

Prema Maravić (2003) i obrazovanje za održivi razvoj ne može se odvojiti od pojma cjeloživotnog učenja. Cjeloživotno se učenje definira kao aktivnost učenja tijekom života s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive. Cjeloživotno učenje nije više samo jedan oblik obrazovanja i osposobljavanja već mora postati vodeće načelo u cjelokupnom kontekstu učenja. To je vizija koja mora naći svoju primjenu u sljedećem desetljeću (Memorandum o cjeloživotnom učenju, 2000).

Cjeloživotno je učenje proces koji započinje već u predškolsko doba. Predškolsko doba je doba u kojem je mozak djece izrazito prijemčiv za učenje i u kojem se polažu temelji za buduće obrazovanje. U kontekstu cjeloživotnog učenja razdoblje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima specifično značenje. Profesionalna uloga i odgovornost svakog odgajatelja kao prvog stručnjaka za odgoj koji se susreće s djecom neizmjerljivo je važna. Odgajatelj je osoba koja mora biti motivirana za kontinuiranim profesionalnim razvojem i usavršavanjem, odnosno osoba koja treba težiti profesionalnom, ali i osobnom razvoju (Lepičnik-Vodopivec, 2002).

Cjeloživotno učenje odgovornost je svakog predškolskog odgajatelja te Youngs, Ohsako i Medel-Anonuevo (2000) naglašavaju da to treba shvatiti kao temeljnu promjenu u procesu učenja i poučavanja. Shvaćanje učenja kao cjeloživotnog procesa ujedno je i jedna od najvažnijih ideja organizacije koja uči. Young (1999) naglašava da „svaki pojedinac treba postati cjeloživotni učenik, a svaka organizacija, privatna i državna, treba postati organizacija koja uči”.

Osim samog odgajatelja kojemu je potrebna intrinzična motivacija za cjeloživotnim učenjem, važno je da odgajatelj ima motivaciju i od ustanove u kojoj radi. To svakako ovisi i o kulturi dječjeg vrtića koju Vrcelj (2003) promatra kroz tri međusobno povezana faktora, a to su: stavovi i vjerovanja u vanjskom i unutarnjem okruženju ustanove, kulturne norme ustanove te veze i odnosi unutar ustanove. Kako bi ustanova napredovala, ona mora biti mjesto stalnog eksperimentiranja i napredovanja odgajatelja u svezi s učenjem i prenošenjem znanja. Uloga svake ustanove je

osigurati pozitivno ozračje koje potiče odgajatelje na trajno učenje i u kojemu se mogu zadovoljiti potrebe njihova učenja. Kao što odgajatelji trebaju stvarati poticajno okruženje u kojem djeca uče djelovanjem i sudjelovanjem, tako i članovi stručno-razvojne djelatnosti trebaju stvarati poticajno okruženje za odgajatelje u kojem će i oni učiti djelovanjem, sudjelovanjem i razmišljanjem o svojoj praksi, upozoravajući ih na pogreške, ali i potičući na to da ih samostalno uvide i isprave (Vujičić, 2007).

Zaključno, cjeloživotno je učenje temelj osobnog razvoja i neprestane prilagodbe odgajatelja na izazovne situacije s kojima se svakodnevno susreću, što na radnom mjestu, što u privatnom životu, a ukoliko je odgajatelj osoba koja teži cjeloživotnom učenju, biti će i upućen u suvremen način života što će mu olakšati prilagodbu na nove promjene i izazove, ali i poboljšati kvalitetu odgojno-obrazovnog rada.

3. MOTIVIRANOST ODGAJATELJA PREMA PROCESU CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

Razlozi uključivanja odgajatelja u programe stručnog usavršavanja raznoliki su te ovisе od same osobe želi li unaprjeđivati i razvijati svoje kompetencije, znanja i vještine. Profesionalni razvoj odgajatelja iziskuje puno energije i odricanja što posebice dolazi do izražaja kod zaposlenih odgajatelja koji pored poslova vezanih uz odgojno-obrazovni rad s djecom posjeduju i čitav niz drugih obaveza, stoga odgajatelji moraju biti itekako motivirani za kontinuiranim profesionalnim razvojem i stručnim usavršavanjem.

Pološki Vokić (2012:12) motivaciju definira kao "...unutarnji nagon koji potiče pojedinca da se ponaša na način koji osigurava ostvarivanje njegovih ciljeva, dakle zadovoljavanje njegovih potreba." Ciljevi mogu biti različiti od napredovanja na poslu, do želje za cjeloživotnim učenjem i obrazovanjem. Važno je naglasiti da je prvi korak koji je presudan za nastavak ulaganja u obrazovanje jest prevladavanje eventualne negativne slike o sebi, što vodi pronalaženju prilika, načina i sredstava (financijskih i vremenskih) potrebnih za kontinuirano cjeloživotno učenje. Stoga, valja razlikovati opću i specifičnu motivaciju. Opća se motivacija odnosi na težnju za usvajanjem znanja i vještina u različitim situacijama učenja, dok se specifična odnosi na usvajanje znanja i vještina u određenom području (Koludrović i Vučić, 2018).

Motivacija ovisi o osobitosti pojedinca, o posebnosti situacije i cilju koji se želi postići. Ona predstavlja lančanu reakciju pri čemu se potrebe dovode do ciljeva kojima pojedinac teži. Ciljevi pojedinca mogu biti razni od napredovanja u poslu, želje za cjeloživotnim obrazovanjem, ugodnijom radnom atmosferom i komunikacijom do povećanja kvalitete života. Prvi korak, koji je presudan za odluku o nastavku razvoja i unaprjeđenja, odnosi se na prevladavanje eventualne negativne slike o sebi, što dovodi do pronalaženje prilika, načina i sredstava (financijskih i vremenskih) potrebnih za nastavak cjeloživotnog obrazovanja. Ista autorica razlikuje opću i specifičnu motivaciju za obrazovanjem, pri čemu se opća odnosi na težnju za usvajanjem znanja i vještina u različitim situacijama učenja, a specifična na usvajanje znanja i vještina u određenom području (Kiss, 2011).

Krstinić i Pauković (2020) navode da motivacija predstavlja psihološki proces ili stanje unutar pojedinca koje potiče, usmjerava i održava dobrovoljno ponašanje i akcije usmjerene prema nekom cilju. Motivacija može biti intrinzična i ekstrinzična. One se međusobno isprepliću i prožimaju na različite načine te potiču na promjene ponašanja i aktivnosti određujući smjer, intenzitet i trajanje motivacije. Intrinzična motivacija temelji se na individualnoj percepciji i psihološkim procesima koji se zbivaju unutar pojedinca, a predstavlja sve ono što pojedinca potiče iznutra kako bi se zadovoljile brojne unutarnje potrebe kao što su fiziološke, psihološke i socijalne potrebe i postigao osjećaj unutarnjeg zadovoljstva. Suprotno intrinzičnoj, ekstrinzična motivacija predstavlja sve one poticaje koji su rezultat vanjskih utjecaja i stimulansa koji dolaze iz socijalnog i često poslovnog okruženja, a koji se uvijek vežu uz neki oblik nagrade i pohvale.

Nadalje, Rupčić (2018) motivaciju definira kao proces kojim osoba na temelju vanjskih ili unutarnjih poticaja identificira neku potrebu ili želju, što ju potiče na ponašanje koje će omogućiti ostvarivanje nekog cilja te na taj način zadovoljavanje vlastite potrebe ili želje. I ova autorica u svome radu ističe ekstrinzičnu i intrinzičnu motivaciju. Pojedina osoba može dobiti neku materijalnu nagradu koja zadovoljava njegovu potrebu te je takav ishod ekstrinzični. No, obavljanjem određenih aktivnosti ili prihvaćanjem određenoga načina ponašanja osoba može steći osjećaj zadovoljstva zbog nekog postignuća, pripadanja, poštovanja., što znači da je ishod intrinzične prirode. Ostvarivanje ciljeva pojedinca nije moguće bez njegove motivacije.

Motivi cjeloživotnog obrazovanja odraslih mogu biti praktične i društvene prirode. Praktični motiv javlja se kod osobe koja želi popraviti svoj ekonomski materijalni status, steći napredovanje u zanimanju, postići bolju kvalifikaciju, prekvalificirati se, možda steći neke nove vještine koje tijekom mijenjanja životnih uloga nije mogla ili nije imala vremena ostvariti. U odnosu na praktične motive, društveni motivi javljaju se kod osobe koja želi pojačati svoj položaj u društvu, uzdignuti se na hijerarhijskoj ljestvici društva, steći poštovanje. Čovjek kao društveno biće ima potrebu biti prihvaćen u okruženju i društvu kojem živi, stoga motiv može biti i individualne prirode kako bi zadovoljio znatiželju za stjecanjem novih znanja, kako bi ojačao svoje intelektualne sposobnosti i pojačao interese. Kad pojedinac ima jake interese lakše ostvaruje svoje ciljeve, što opet ovisi o psiho strukturalnim i sociokulturalnim karakteristikama pojedinca (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2003b).

Blanuša Trošelj (2018) prema Day, Sammons, Stobart, Kington i Gu (2007) navodi da u profesionalnom razvoju odgajatelji prolaze kroz nekoliko različitih faze, pri čemu se može primijetiti kako u svakoj fazi važnu ulogu ima upravo motivacija odgajatelja.

Prvu fazu obilježava *podrška i izazov* u kojoj većina odgajatelja osjeća veliku predanost prema procesu učenja te se dijeli na dvije podskupine: razvoj osjećaja učinkovitosti te smanjen osjećaj učinkovitosti. U ovoj se fazi naglašava važnost podrške koju odgajatelj dobiva u prvim godinama svoje karijere.

Nadalje, druga faza naziva se *identitet i učinkovitost u radu s djecom* i sastoji se od tri skupine, a to su održavanje snažnog osjećaja identiteta, samoeфикаsnost i učinkovitost; očuvanje identiteta, samoeфикаsnosti i učinkovitosti; te identitet, samoeфикаsnost i učinkovitost u opasnosti. Odgajatelji iz prve podskupine imaju visoku razinu učinkovitosti te na njih značajan pozitivan utjecaj ima podrška vodstva i kolega te cjeloživotni profesionalni razvoj, dok u drugoj podskupini odgajatelji će u sljedećoj fazi profesionalnog razvoja biti suočeni ili upravljati svojim radom, odnosno odgajatelji iz ove skupine manje su motivirani i učinkoviti od odgajatelja iz prve podskupine. Treća podskupina je ranjiva skupina ili skupina u opadanju, odnosno odgajatelji iz treće podskupine ne osjećaju podršku u teškim okolnostima i životnim uvjetima, no izvješćuju da bi nagrada za njih imala stimulativni učinak.

Treća faza naziva se *upravljanje promjenama uloge i identiteta: rastuće napetosti i tranzicija*. Ovisno o njihovoj motivaciji, odgajatelji se mogu podijeliti u dvije podskupine, a to su trajni angažman ili odvajanje/gubitak motivacije. Odgajatelji u ovoj fazi doživljavaju mnoge promjene u profesionalnom i osobnom životu te se bore s napetostima između posla i života, no važno je istaknuti da se podskupine ove faze razlikuju u razini motivacije i predanosti profesiji. Odgajatelji iz prve podskupine najčešće se nalaze u situaciji kada mogu birati hoće li ostati na trenutnoj radnoj poziciji ili preuzeti više uloge. Odgajatelji iz druge podskupine također se moraju suočiti s odlukom o tome hoće li ostati u profesiji ili izaći iz nje te oni imaju nisku razinu motivacije i osjećaju se distanciranima te ih u sljedećoj fazi profesionalnog razvoja najvjerojatnije slijedi osjećaj niske razine učinkovitosti.

Četvrta faza, *tenzije između poslovnog i privatnog života: izazovi motivacije i predanosti*, može se razviti u tri podskupine: daljnji napredak u karijeri i dobri rezultati doveli su do visoke razine motivacije i predanosti; održiva motivacija, predanost i učinkovitost; opterećenje/upravljanje

tenzijama među konkurencijom/stagnacija u karijeri dovela je do niske razine motivacije, predanosti i učinkovitosti. Dodatni poslovi te organizacija vremena i obaveza utječu na razinu motivacije.

Peta faza sastoji se od *izazova za održavanje motivacije profesionalnog života*, koja se dijeli u dvije podskupine, a to su održan snažan osjećaj motivacije te izdržavanje uz nisku razinu motivacije. Očekuje se da će odgajatelji s visokom razinom motivacije i predanosti nastaviti svoj profesionalni put, dok će oni s niskom razinom motivacije ranije otići iz profesije.

Šesta faza, odnosno posljednja faza naziva se *održavanje/nemotiviranost, sposobnost suočavanja s promjenama, pogled prema mirovini* te se sastoji od dvije podskupine, a to su održavanje predanosti te umor i zarobljenost. Ovu fazu karakteriziraju mnogi negativni faktori poput obveza i očekivanja na poslu, lošije zdravlje, velika radna opterećenja ili ponašanje djece što uvelike utječu na motivaciju, predanost i osjećaj učinkovitosti odgajatelja. Podskupina koja je uspjela održati motivaciju nastavlja put snažnog djelovanja, učinkovitosti i napretka, dok podskupina nemotiviranih odgajatelja osjeća veliki umor, razočaranje i odlazi iz profesije (Blanuša Trošelj 2018 prema Day, Sammons, Stobart, Kington i Gu, 2007).

Motivacija ima složenu i dinamičnu koncepciju koja se treba temeljiti na ljudskim potrebama, vrijednostima i sklonostima i ne može se mjeriti kao ni druge psihološke varijable jer one nisu jednake za sve ljude i ne pojavljuju se u isto vrijeme. One čak mogu biti i različite za iste osobe u različitim situacijama i različitim razdobljima njihovog života (Bahtijarević Šiber, 1999).

Prikazane faze u ovom poglavlju pokazuju koliko je važna motivacija odgajatelja za kontinuiranim profesionalnim razvojem. Kako bi se odgajatelji razvili u profesionalce, potrebno je da budu motivirani za trajni, cjeloživotni proces prilagođavanja, kao i za mijenjanje i poboljšanje kvalitete vlastitog rada. Isto tako važno je izbjegavati bilo kakve oblike prisile odgajatelja od strane ravnatelja ili stručnih suradnika na stručna usavršavanja koja ne žele polaziti te je potrebno stvarati odgovarajuće uvjete za njihovo obrazovanje i profesionalno djelovanje koji će pobuđivati želju i motivaciju za kontinuiranim stručnim usavršavanjem. Zaključno svemu navedenom motivacija je izuzetno važan čimbenik u procesu cjeloživotnog obrazovanja i učenja odgajatelja jer je ona temeljni pokretač za uključivanjem u cjeloživotno obrazovanje svakog pojedinca, pa tako i odgajatelja.

4. KOMPETENCIJE ODGAJATELJA KAO PREDUVJET KVALITETNOG RADA

Globalizacija neprekidno stavlja pred odgajatelje nove izazove, a svakom je odgajatelju potreban široki spektar ključnih kompetencija kako bi se uspjeli prilagoditi nadolazećim promjenama. U literaturi se mogu uočiti različita određenja pojma kompetencija, stoga će se u ovom odjeljku istaknuti nekoliko različitih definicija i tumačenja kompetencija, a potom opisati koje su to osobine i kompetencije važne za odgajatelje.

Prema Brust Nemet (2013) pojam kompetencija javlja se u mnogim znanostima, a najčešće u ekonomskim, psihologijskim i u pedagozijskim suvremenim reformama obrazovanja. Pojmovno značenje kompetencija pronalazi se u različitim perspektivama i tumači se na različite načine. Riječ kompetencija latinska je riječ (lat. *competentia*) i znači mjerodavnost, sposobnost suca za suđenje ili ocjenjivanje, dakle, prema izvornom značenju biti kompetentan znači posjedovati određenu sposobnost procjenjivanja i vrednovanja.

Kompetencije se najčešće definiraju kao pojedinčeva sposobnost uspješnog suočavanja sa zahtjevima radne i socijalne okoline, pri čemu se ne radi o urođenim sposobnostima, nego o sposobnostima koje su ishod razvoja individue, ističe Medel-Anonuevo i sur. (2001).

Huić i sur. (2010) naglašavaju da se o kompetencijama danas sve češće govori, kako u radnom kontekstu, tako i u kontekstu obrazovanja, a čini se da su kompetencije nešto bez čega se više ne može. Huić i sur. (2010) prema Warr i Conner (1992:99) navode da se kompetencije definiraju kao „skup ponašanja, znanja, procesa mišljenja i stavova za koje je vjerojatno da će biti vidljivi u obavljanju posla koje doseže definirane elementarne, bazične i visoke razine standarda“.

Zovko i sur. (2018) prema Buiskool i sur. (2010) kompetencije dijele na generičke i specifične. Generičke kompetencije predstavljaju kompetencije koje su relevantne za obavljanje svih aktivnosti u sustavu obrazovanja odraslih i trebali bi ih posjedovati svi andragoški djelatnici, bez obzira na to obavljaju li nastavničke, savjetodavne, menadžerske ili administrativne funkcije. U skladu s time, generičke kompetencije obuhvaćaju: personalnu kompetenciju, interpersonalnu kompetenciju, profesionalnu kompetenciju, kompetenciju korištenja teorijskog i praktičnog znanja

na vlastitom području djelovanja, didaktičku kompetenciju, motivacijsku kompetenciju i kompetenciju za uspješno snalaženje unutar heterogenih skupina. Osim generičkih, autorice navode i specifične kompetencije koje su potrebne za obavljanje određenih specifičnih aktivnosti u sustavu obrazovanja poput podučavanja, savjetovanja, upravljanja institucijom, administrativni poslovi i slično. One obuhvaćaju kompetencije procjene prethodnog iskustva, motivacije, zahtjeva, potreba i želja polaznika, kompetenciju osmišljavanja procesa učenja, kompetenciju olakšavanja procesa učenja i motiviranja polaznika, kompetenciju praćenja i evaluacije procesa učenja, kompetenciju savjetovanja, kompetenciju osmišljavanja i kreiranja programa, kompetenciju upravljanja financijskim resursima i procjenu društvene i ekonomske koristi pruženih usluga, kompetenciju upravljanja ljudskim potencijalima, kompetenciju upravljanja i vođenja ustanove za obrazovanje odraslih, kompetenciju za marketing i odnose s javnošću, kompetenciju bavljenja administracijom i prenošenja informacija polaznicima i nastavnicima i kompetenciju stvaranja okruženja za učenje.

Kvalitetan kompetencijski okvir preduvjet je kvalitetnog sustava cjeloživotnog obrazovanja, a obuhvaća niz standarda koji, osim stručne osposobljenosti, sadrže i pripadajuću samostalnost i odgovornost pri određivanju poslova. Kompetencijski okvir Zovko i sur. (2018) definiraju kao skup kompetencija potrebnih za učinkovito izvođenje posla ili struke. Glavne funkcije kompetencijskog okvira su definiranje kompetencija, osnova za analizu potreba poučavanja za usavršavanje i cjeloživotno učenje, alat za samoprocjenu, izradbu i nadopunjavanje osobnog puta cjeloživotnog učenja, definiranje profesionalnih standarda, a time i kriterija profesionalnih kvalifikacija određenog zanimanja, a može služiti i kao osnova za vrednovanje radnog iskustva stručnjaka i odabir novih djelatnika u organizaciji.

Fatović (2016) u svome radu ističe da je Europska komisija razvila dokument koji postavlja opći okvir kompetencija potrebnih svim profesionalcima koji se bave odgojem i obrazovanjem, a to je *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. To je dokument koji definira tri skupine kompetencija kao temelj iz kojega nacionalni sustavi odgoja i obrazovanja razvijaju vlastite kvalifikacijske okvire, kurikule, standarde za razvoj profesije, sustave uvođenja u zanimanje, licenciranja, napredovanja u položajna zvanja, razvijanje mehanizama unutarnjega i vanjskog osiguravanja kvalitete, sustav stručnog usavršavanja i programa cjeloživotnog učenja. To su:

- Kompetencije za rad s ljudima
- Kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem
- Kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu

Na temelju ovako širokog okvira Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2014.) navodi sljedeće ključne kompetencije:

- Komunikacija na materinskom jeziku
- Komunikacija na stranim jezicima
- Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju
- Digitalna kompetencija
- Učiti kako učiti
- Socijalna i građanska kompetenciju
- Inicijativnost i poduzetnost
- Kulturna svijest i izražavanje.

Zovko i sur. (2016) naglašavaju da je komunikacija na materinskom jeziku primarna ključna kompetencija i preduvjet razvoja svih ostalih kompetencija, a da bi pojedinac bio komunikacijski i jezično kompetentan, mora biti sposoban upotrebljavati rječnik nekog jezika u različitim društvenim područjima života. Dakle, pojedinac mora biti osposobljen za pravilno i stvaralačko usmeno i pisano izražavanje i tumačenje koncepata, misli, osjećaja, stavova i činjenica te jezično međudjelovanje u nizu različitih društvenih i kulturnih situacija.

Komunikacija na materinskome jeziku osnažuje se osposobljavanjem za pravilno usmeno izražavanje i bilježenje vlastitih misli, osjećaja, doživljaja i iskustava u različitim aktivnostima, a isto tako uključuje i razvoj svijesti o utjecaju jezika na druge i potrebi uporabe jezika na pozitivan i društveno odgovoran način. Ova kompetencija razvija se u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja se oslanja na stvaranje poticajnog jezičnog okruženja.

Komunikacija na stranim jezicima jedan je od najprimjerenijih pristupa učenju koji omogućuje upoznavanje, razumijevanje i smisleno korištenje stranog jezika u nizu različitih aktivnosti i

situacija. Razvoj ove kompetencije pridonosi i potiče međukulturalno razumijevanje i komunikaciju.

Matematička kompetencija i osnove kompetencije u prirodoslovlju odnosi se na sposobnost razvijanja i primjene matematičkog mišljenja u svakodnevnim problemskim situacijama, dok se prirodoslovna kompetencija razvija poticanjem na istraživanje, postavljanje pitanja, otkrivanje i zaključivanje o zakonitostima u svijetu prirode i primjene istih u svakodnevnom životu.

Digitalna kompetencija odnosi se na sposobnost (kritičkog) korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije i na osnovne informacijsko komunikacijske vještine.

Učiti kako učiti odnosi se na sposobnost organiziranja vlastitog učenja i na upravljanje vremenom i informacijama te na spoznavanje vlastitih potreba, metoda i strategija učenja.

Socijalne i građanske kompetencije odnose se na osobne i interkulturalne kompetencije, kompetencije potrebne za izgradnju i održavanje međuljudskih odnosa, te kompetencije za konstruktivno rješavanje mogućih konflikata i ponašanja koja olakšavaju prilagodbu u heterogenim društvima, odnosno konstruktivno društveno i profesionalno djelovanje.

Inicijativnost i poduzetnost odnose se na sposobnost provođenja kreativnih i inovativnih ideja u djela uz preuzimanje rizika, te sposobnost za osmišljavanje i provedbu projekata.

Kultura svijesti i izražavanje odnose se na uvažavanje važnosti kreativnog izražavanja ideja, iskustva i emocija u različitim medijskim oblicima, poput glazbe, književnosti, vizualne i reproduktivne umjetnosti (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, MZOS, 2014.).

Zovko i Šajer (2020) ističu i važnost medijskih kompetencija. Kako mediji u suvremenom društvu imaju prevalentnu ulogu u svakodnevnom životu ljudi, odgajatelji moraju postati svjesni medijskog utjecaja i potencijala medijske pedagogije. Medijsko-didaktička kompetencija odgajatelja obuhvaća temelje primjene medija i informacijskih tehnologija u radu, upotrebu medija i informacijskih tehnologija, primjenu medija i informacijskih tehnologija u izvannastavnom radu s djecom i mladima; analizu i procjenu vrijednosti medijske ponude, medijsko obrazovanje i vrijednosne sudove; koncepciju te implementaciju i evaluaciju medijskih nastavnih modula u suradnji s odgojno-obrazovnim institucijama.

Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006) naglašavaju da je kompetentnost odgajatelja razvojna, a ne statična kategorija te da nju uvelike određuje i spremnost na cjeloživotno istraživanje i učenje, a shvaćanje učenja kao cjeloživotnog procesa ujedno je i jedna od najvažnijih ideja organizacije koja uči.

Kaplan (2016) prema Hürsen (2011) navodi da se cjeloživotno učenje sastoji od šest bitnih kompetencija:

- *Samoupravne kompetencije* koje se odnose na sposobnost samostalnog donošenja odluka, samoprocjene procesa učenja ili donošenja individualna odgovornost za akademske aktivnosti
- *Učenje kompetencija za učenje* koje se odnose na sposobnost prepoznavanja dostupnih mogućnosti za profesionalni ili akademski razvoj, bez oklijevanja odaberati važne komponente i dokumente prilikom učenja novog predmeta, shvatiti probleme koji bi se mogli pojaviti u procesu učenja i služiti se jezikom učinkovito u procesu učenja
- *Inicijativa i poduzetničke kompetencije*, odnosno kompetencije prilagođavanja promjenama u profesionalnom životu i usredotočenost na postizanje određenog cilja
- *Kompetencija za prikupljanje informacija*, koja je povezana s sposobnošću učinkovite komunikacije i korištenja metoda pristupa informacijama
- *Digitalne kompetencije* odnosno sposobnost korištenja novih i suvremenih digitalnih tehnologija
- *Kompetencije za donošenje odluka*, odnosno sposobnost procjenjivanja jesu li postignuti ciljevi i procjene te sposobnost rješavanja problema koji sprečavaju profesionalni razvoj karijere.

Nadalje, prema Čepić i Požgaj (2015) u odnosu na kompetencije odgajatelja prema *Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, ove autorice navode još nekoliko ključnih kompetencija koje svaki odgajatelj treba posjedovati. Odgajatelj prvenstveno treba raspravljati o vrijednostima, odnosno razvijati svijest o društvenim uvjetima svakodnevne prakse, realizirati projekte i rješavati probleme, težiti efikasnoj suradnji, razvijati profesionalni identitet, naučiti učiti, suočavati se s nepredvidivim problemima te autentično samoevaluirati.

Prema Babić, Irović i Kuzma (1999) odgovarajuća početna stručna kompetencija odgajatelja predstavlja osnovu daljega profesionalnog usavršavanja odgajatelja. Ako odgajatelj shvaća

kompleksnost odgojnog procesa, tada ga ne svodi samo na ovladavanje sadržajima i tehnikama. Kompetentnost, odnosno stručnost omogućuje odgajatelju autonomno promišljanje odgojno-obrazovnih ciljeva, samostalni izbor i odluke o načinima ponašanja kao i učinkovitiju komunikaciju s djetetom, roditeljima i suradnicima.

Miljak (1996) navodi nekoliko karakteristika autonomnog odgajatelja, poput:

- neovisnost od autoriteta
- sigurnost u svoju stručnu kompetenciju
- sposobnost uvažavanja potreba i interesa djeteta
- kreativnost u stvaranju i realizacija programa
- ravnopravno partnerstvo u suradnji sa stručnim timom, roditeljima i drugima.

Dakle, autonoman je onaj odgajatelj koji svoju neovisnost o autoritetima temelji na visokoj razini profesionalne kompetencije koja mu omogućuje kreativno osmišljavanje programa.

Promjene suvremenog društva imaju nova očekivanja od odgajatelja, pri čemu se naglašava njegova profesionalna kompetencija. U postmodernom društvu svaki je pojedinac odgovoran za promjene pa tako i odgajatelj pripremanju djece u dobi od navršenih 6 mjeseci do polaska u školu. U današnje vrijeme od odgajatelja se traži sve veća profesionalna odgovornost za praktične odluke, a za razvoj profesionalne kompetencije budućeg odgajatelja nužno je sljedeće ističe Šagud (2006):

- poznavanje materije, osnovnih koncepcija, strukture, i istraživanja djetetova razvoja i odgoja;
- poznavanje osnovnih zakonitosti djetetova učenja, prepoznavanje njegovog individualnog intelektualnog, socijalnog, emocionalnog i tjelesnog razvoja i odgoja;
- poznavanje različitih stilova učenja i razvijanje sposobnosti prepoznavanja i osiguravanja uvjeta za tu različitost;
- prepoznavanje i organiziranje povoljne sredine za učenje djeteta na temelju njegovih individualnih i grupnih interesa i motivacije;
- izgrađivanje komunikacijskih vještina potrebnih u interakciji s djecom, roditeljima, kolegama i ostalim profesionalcima iz njegove sredine
- razvoj osnovnih pretpostavki za obrazovanje budućeg odgajatelja u reflektivnog

praktičara sposobnog evaluirati i mijenjati svoju i tuđu odgojno-obrazovnu praksu praksu (Šagud, 2006).

Pedagoška kompetentnost prema Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006) je profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobrazbenosti i osposobljenosti odgajateljstva. Osposobljenost i ovlaštenje odgajatelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem. Pedagoška kompetentnost je suprotnost pedagoškom voluntarizmu, improvizacijama i neprofesionalizmu, a upotrebljava se i kao sinonim za pedagoški profesionalizam, ističu Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006).

Chivers (1996) navodi da razvoju profesionalnih kompetencija odgajatelja valja pristupiti holistički. Naime, pedagoška kompetencija odgajatelja čini kompleksan mozaik različitih područja znanja i vještina koja su nužno uključena u praktično područje svakog profesionalca. Pri procjeni potrebne kompetencije unutar različitih pristupa trebaju se stvoriti cjelovite, dinamičke i koherentne elemente koji će tvoriti holistički model.

Goffin i Day (1994) sagledavaju znanja i vještine koje predstavljaju sastavnice odgajateljeve kompetencije. Prema ovim autorima kompetentan odgajatelj je osoba koja kontinuirano uči, brižljiv je promatrač i slušatelj djece, poznaje zajednicu u kojoj živi i radi, poznaje razvojne karakteristike djeteta, ima smisla za humor, spreman je na rizik, fleksibilan je, motivira, spreman preuzeti odgovornost, spreman na kompromis i otvoren za nove ideje.

Nadalje, Šagud (2006) prema Kramer (1994) navodi kako je kompetentan odgajatelj osoba koja kontinuirano uči, istražuje ono što ne zna, ima potrebu za napredovanjem u osobnom i profesionalnom smislu, dobar promatrač i slušatelj djece, osoba koja uvažava različitosti i individualne različitosti djece, motivira, preuzima rizik, spreman na kompromis i fleksibilan je. Da bi odgajatelj postao refleksivni praktičar mora poznavati materije, osnovne koncepcije, strukture, djetetov razvoj, osnovne zakonitosti djetetova učenja, mora prepoznavati individualnosti, različite stilove učenja, organizaciju povoljne sredine za učenje, komunikacijske vještine te sposobnost evaluiranja i mijenjanja svoje i tuđe odgojno-obrazovne prakse.

Vujičić i sur. (2012:348) prema Corsaro (2005), James (2010), Mayall (2000), Qvortrup (2007) i Torstenson-Ed (2007) u svome radu navode kako bi odgajatelj trebao postati članom velike zajednice učenja, onaj koji će se stalno prilagođavati i postojeću praksu preoblikovati u neku novu praksu, pa čak i „teoretizirati praksu“. O kompetentnom odgajatelju se promišlja, prije svega, kao

inicijatoru promjena, pokretaču za učenje, koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj i koji je dio organizacije koja se razvija i uči. Kao takav, on je, prije svega, subjekt širokog spektra interesa, osjetljiv na promjene koje se oko njega događaju, aktivni sudionik u njima te nerijetko i njihov inicijator. Takav stručnjak odgovor je na izazove suvremenih društvenih gibanja koje karakterizira vrijeme snažnih promjena na početku 21. stoljeća.

Od odgajatelja ovise djetetove aktivnosti, uvjeti u kojima se one odvijaju te cjelokupni socio-emocionalni, intelektualni i tjelesni razvoj, stoga, odgajatelj u svoj rad treba uvoditi suvremene metode rada te povezivati teorijske refleksije u praktične uvjete i obrnuto. Temeljna vizija svakog dječjeg vrtića trebala bi biti unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse s naglaskom na osposobljenosti i kompetentnosti odgajatelja koji rade na sebi, stječe potrebna znanja i vještine tako da svoja novostečena integrira s već postojećim. Odgajatelj mora biti spreman istraživati i mijenjati vlastitu praksu i djelovanje u skladu s razvojnim potrebama djeteta. U tome će uspjeti jedino potpunom predanošću u radu.

5. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGAJATELJA

Predškolski odgoj prva je stepenica u sustavu odgoja i obrazovanja kojim su obuhvaćena djeca u dobi od navršenih šest mjeseci do polaska u školu. Iako odgajatelji nisu jedine osobe koje su odgovorne za uspješnost odgojno-obrazovne djelatnosti u predškolskom odgoju, njihova je uloga neizmjerljivo važno u pripremi djeteta za život. Odgajatelji moraju biti profesionalno osposobljeni za tu djelatnost, jer su to osobe koje promišljaju i oblikuju svoj cjelokupni rad s djecom. U profesionalnoj osposobljenosti izražava se njihova pedagoška, didaktička i metodička stručna naobrazba, ali i naobrazba iz opće, razvojne i pedagoške psihologije. Također do izražaja dolaze i njihove ljudske kvalitete i sposobnosti poput demokratičnosti, kreativnosti, poštovanju i ljubavi prema djeci, odgajateljsko zvanje i slično. Nastavno svemu navedenom profesionalna kompetentnost važna je odlika odgajatelja s kojom je u najužoj vezi odgojno-obrazovna djelatnost i djetetov uspjeh kao rezultat te djelatnosti (Lučić, 2007).

Prema Domović (2011: 14) profesiju možemo definirati kao „zanimanje koje nastoji samo sebe regulirati tako da razvija konsenzus među članovima o tome što trebaju znati i sustav licenciranja koji osigurava primjenu tih znanja te poštivanje etičkog kodeksa“. Pojam profesionalizam razmatra se kao „ideal kojemu teže pripadnici određenog zanimanja kako bi se razlikovali od drugih. Važan čimbenik profesionalizacije jest i odnos obrazovnih politika spram ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja pri čemu su kreatori obrazovnih politika preuzeli odgovornost za stalno unaprjeđivanje svih segmenata odgojno-obrazovnog sustava s ciljem razvoja i napretka cjelokupnog društva i zajednice. Nadalje, profesionalni identitet predstavlja sliku samih odgajatelja o sebi i svojoj profesiji te uključuje vlastite ciljeve, odgovornost, stil rada, učinkovitost, stupanj zadovoljstva te planiranje razvoja karijere“ (Domović 2011: 26).

U početku profesionalni razvoj odgajatelja odnosio se samo na inicijalno obrazovanje, a danas se odnosi na trajni profesionalni razvoj kroz kontinuirano profesionalno usavršavanje koje predstavlja i pravo i obvezu svakog pojedinca, ističe Vizek Vidović (2011). Prema Bašić (2008) studiji predškolskog odgoja, dodatne edukacije te permanentno ulaganje u znanja i vještine iznimno su važne za one koji su usmjereni djeci u osjetljivim i formativnim godinama.

Fatović (2016) naglašava da odgajateljsko zvanje još uvijek nema ključne elemente koji neko zanimanje čine profesijom, pri čemu ističe da odgajatelji još uvijek nisu definirali bazu znanja, zbog čega dolazi do stalnog uplitanja nestručnjaka. Razvoj odgajateljske profesije je imperativ i zahvaljujući pokretanju diplomskih studija ranoga i predškolskog odgoja otvorio se put ozbiljnoj znanstvenoj djelatnosti u okviru same odgojiteljske profesije. „Odgajatelji su odgovorni za promjenu percepcije, ponajprije unutar same profesije te za međusobno povezivanje s ciljem profesionalnog učenja i rasta, a svatko ponaosob za vlastiti profesionalni razvoj spremnošću za rad na sebi. To je jedini put izgradnje profesionalnog identiteta odgajatelja, koji je temelj za profesionalizaciju odgajateljskog zvanja“, ističe Fatović (2016:627).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) naglašava da kvalitetno inicijalno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja imaju izravni utjecaj na implementaciju Nacionalnoga kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Odgojno-obrazovna praksa vrtića i kurikulum koji se iz nje generira ostvaruje se i razvija »iznutra«, od odgajatelja i drugih stručnih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati primjereno kontinuirano profesionalno učenje i razvoj. Profesionalni razvoj odgajatelja ne temelji se samo na pomacima u znanju, već promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju, a zbog tog su razloga primjereniji oni oblici profesionalnog usavršavanja koji imaju istraživačka obilježja i omogućuju propitivanje uvjerenja, iskustava i svakidašnje prakse odgajatelja. Profesionalni razvoj odgajatelja potrebno je usmjeriti prema razvoju njihovih istraživačkih i refleksivnih umijeća, što se postiže sudjelovanjem u akcijskim istraživanjima. Odgajatelji trebaju biti spremni prihvaćati suvremene oblike profesionalnog učenja, što se ne svodi samo na povremene aktivnosti u koje su uključeni odabrani pojedinci, nego podrazumijeva kontinuirani proces istraživanja i zajedničkog učenja svih djelatnika ustanove. Aktivnosti usmjerene profesionalnome razvoju stručnih djelatnika u vrtiću planiraju se kurikulumom vrtića, ali i kroz programe usavršavanja koji uključuju individualne i grupne oblike rada na razini ustanove i izvan nje. Profesionalne zajednice učenja trebaju težiti poticanju odgajatelja, ali i svih drugih subjekata odgojno-obrazovnoga procesa na kontinuiranu razmjenu vlastitih profesionalnih ekspertiza, uvida i znanja, kao osnove njihova zajedničkog učenja i razvoja, kao što je potrebno jačati i ulogu fakulteta u izradi programa profesionalnoga razvoja te licenciranju odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja. Ovako shvaćenome profesionalnom razvoju stručnih djelatnika vrtića pridonosi i sudjelovanje u različitim programima profesionalnog usavršavanja, koji uključuju predavanja stručnjaka, radionice, prezentiranje

primjera dobre prakse i slično, naglašava Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014).

Prema Šagud (2011) odgajateljeva teorijska, profesionalna i stručna znanja trebaju biti međusobno komplementarna te trebaju sačinjavati nedjeljivu cjelinu izgrađenu tijekom formalnog obrazovanja i kasnijeg cjeloživotnog obrazovanja koje se može realizirati u okviru pojedinčevog profesionalno razvoja ili tijekom zajedničkog istraživanja prakse odgajatelja s ostalim profesionalcima. Dakle, „inicijalno obrazovanje odgajatelja kao ishodište profesionalnog razvoja trebalo bi biti komplementarno s kasnijim profesionalnim razvojem i napredovanjem odgajatelja sukladno aktualnim društvenim, političkim, socijalnim, ekonomskim i drugim determinantama koje impliciraju profesionalne i osobne kompetencije praktičara“ (Šagud, 2011:261).

Korak po korak (2011) navodi da kvalitetnu pedagošku praksu implementiraju isključivo odgajatelji koji teže kontinuiranom profesionalnom i osobnom razvoju, promišljaju o vlastitoj praksi, surađuju s kolegama te potiču i druge na cjeloživotno učenje. Upravo takvim pristupom odnosno aktivnim sudjelovanjem, kritičkim promišljanjem i partnerstvom s drugima, odgajatelji unapređuju kvalitetu svog profesionalnog rada, promovira vlastitu profesiju i povećava svoju sposobnost zagovaranja kvalitetnog odgoja i obrazovanja za svu djecu.

Nastavno navedenom, može se uočiti i sličnost u riječima autorice Slunjski (2012) koja ističe kako je najučinkovitiji profesionalni razvoj odgajatelja onaj koji se odvija u realnom kontekstu, odnosno u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj odgajatelji svakodnevno provode vlastitu odgojno-obrazovnu praksu. Učinkovit profesionalni razvoj događa se putem aktivne participacije praktičara u raspravama s kolegama i sustručnjacima u kojima dolazi do nadograđivanja, mijenjanja i redefiniranja vlastitih implicitnih stavova i uvjerenja. „Učinkovit profesionalni razvoj odgajatelja treba se događati u realnom kontekstu njihova pedagoškog rada, u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj svakodnevno rade“ (Slunjski, 2012: 4).

Kontinuirano usavršavanje pozitivno se odražava na pedagoško znanje i vještine odgajatelja, na motivaciju, samoregulaciju, osobni razvoj, kulturno obogaćivanje i socijalne odnose sa svojim kolegama (Sheridan i sur., 2009). Također, razna istraživanja navode da kontinuirano obrazovanje ima pozitivne učinke na uvjete na tržištu rada u predškolskoj ustanovi, poput mogućnosti zapošljavanja i radne mobilnosti (Pineda i sur., 2011.).

Važno je istaknuti da profesionalni razvoj odgajatelja nije samo individualni proces napredovanja, nego je to i proces koji mijenja kulturu ustanove u kojoj svi sudjeluju, a ona bi trebala biti otvorena i uključivati sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa (Vujičić, 2012). Odgajatelji trebaju biti spremni na neprekidni rast i razvoj, istraživanje i učenje, kao i na umrežavanje i dijeljenje znanja s ostalima radi postizanja kvalitetne prakse. Profesionalni razvoj odgajatelja ne može biti protkan samoinicirajućim povremenim intervencijama, već sustavnim i kontinuiranim aktivnostima koje su istovremeno usmjerene na osobno, ali i kolektivno mikroistraživanje i čine značajan dio individualnog i specifičnog profesionalnog i akademskog razvoja. U tom procesu razvijanje sposobnosti putem refleksije, učenja i poučavanja pridonosi razvoju i unapređenju osobnih i profesionalnih kompetencija i cjelokupnom razvoju praktičara, navodi (Šagud, 2011:265). Da je profesionalni razvoj ¹ odgajatelja kvalitetniji u suradnji s kolegama ističe i Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje u BiH pri čemu naglašavaju da se ono odvija u ustanovi kroz horizontalno učenje (pojedinci uče jedni od drugih) i podrazumijeva različite vidove organiziranog i planiranog prenošenja znanja ili razmjene profesionalnih iskustava unutar odgojno-obrazovne ustanove, između odgojno-obrazovnih ustanova i van odgojno-obrazovnih ustanova. Istraživanja prakse pokazuju da se najbolji rezultati u okviru profesionalnog razvoja postižu primjenom različitih oblika horizontalnog učenja, pri čemu se naglasak stavlja na timski rad koji omogućuje stvaranje i razvijanje novih ideja, kao i znatno veću efikasnost u odnosu na rad pojedinca.

Slično tomu i Smith Kenneth (2010) ističe da bi odgajatelji bili uspješni moraju se autentično razvijati i težiti profesionalnom razvoju, a jedan od načina da se to postigne je provođenje sustavne refleksije te dijeljenje nalaze aktivnosti sa ostalim kolegama. Poduzimanje takvih aktivnosti primjer je profesionalnog razvoja, ali i poticanje kolega na isto.

Potrebno je održavanje visokokvalitetne profesionalne prakse unapređivanjem sustava i pojedinaca da se uključe u aktivnosti koje se samoodržavaju i proizvode rast. To uključuje osiguranje da se odgovornost za pružanje djelotvornih usluga i olakšavanje trajnog rasta i razvoja među praktičarima prenese s voditelja (trener, savjetnik, voditelj grupe) pojedincima i grupama profesionalaca.

¹Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Model za unapređenje sustava kontinuiranoga profesionalnog razvoja odgojitelja, nastavnika i stručnih suradnika u Bosni i Hercegovini. Preuzeto 14.6.2021 sa <https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/Model-za-unapre%C4%91enje-sustava-kontinuiranoga-profesionalnog-razvoja.pdf>

Prenošenje etike odgovornosti za održavanje kvalitete i stalnog rasta i učenja kod praktičara prvo uključuje napore koji pomažu pojedincima da razviju vještine i raspoloženja za samoregulirani profesionalni rast. U početku se očekuje da profesionalni razvoj bude proces "izvana", pri čemu informacije potrebne za promjenu ponašanja ili profesionalni rast dolaze od vanjskih vlasti, putem predavanja, čitanja, demonstracija i usmenim savjetima supervizora, trenera ili savjetnika. Kasnije, profesionalni razvoj idealno napreduje i postaje proces „iznutra prema van“ u kojem pojedinci zadržavaju odgovornost usmjeravanja vlastiti stalni rast i poboljšanje kontinuiranim usavršavanjem. (Sheridan i sur., 2009 prema Fleet i Patterson 2001; Paris i Winograd, 1990; Riley i Roach, 2006; Helm, 2007; Wesley i Buysse, 2006).

Profesionalni se razvoj odgajatelja treba temelji na kontinuiranom stručnom usavršavanju koji čini osnovu razvoja vrtića, sukonstrukcije znanja odgajatelja i drugih stručnih djelatnika, osnovu za propitivanje i promjenu njihovih stavova, uvjerenja i djelovanja u odgojno-obrazovnom procesu te bazu za poticanje njihove autonomije. Svaki bi dječji vrtić trebao imati plan profesionalnog usavršavanja odgajatelja i drugih stručnih djelatnika. On bi trebao biti fleksibilan i podložan promjenama, odnosno takav da ga se može mijenjati i modificirati ovisno o potrebama i individualnim interesima. Postoje različiti oblici stručnog usavršavanja poput grupnih oblika rada na razini ustanove i izvan nje, individualnih oblika rada unutar ustanove i izvan nje te rad s pripravnicima. Da bi se osigurao kontinuitet razvoja vrtića, profesionalno usavršavanje odgajatelja i drugih stručnih djelatnika mora biti stalan proces i dio svakodnevice svakog vrtića (Pavlič, 2015).

„Svršishodno planiranje, više uključivanja i bolja evaluacija osnažit će koncept profesionalnoga razvoja koji mora biti viđen kao proces koji započinje preddiplomskim obrazovanjem i traje tijekom karijere odgajatelja. Profesionalni razvoj nije običan “dodatak” ili “brzi popravak” koji treba primijeniti kada se problem dogodi.“ (OECD, 1998., str.56) ².

Profesionalni razvoj proces je koji traje tijekom cijelog radnog vijeka, a koji odgajateljima omogućava razvoj kompetencija potrebnih za savladavanje svakodnevnih zahtjeva i izazova. Ono obuhvaća sve faze karijere, od početnika, pripravnika do iskusnog odgajatelja, a unutar njega

² Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Model za unapređenje sustava kontinuiranoga profesionalnog razvoja odgojitelja, nastavnika i stručnih suradnika u Bosni i Hercegovini. Preuzeto 14.6.2021 sa <https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/Model-za-unapre%C4%91enje-sustava-kontinuiranoga-profesionalnog-razvoja.pdf>

odvija se stručno usavršavanje koje se sastoji od različitih oblika kao što su stručni skupovi, konferencije, seminari i radionice, a koji će se detaljnije prikazati u sljedećem poglavlju.

6. STRUČNO USAVRŠAVANJE ODGAJATELJA KAO OBLIK CJELOŽIVOTNOG OBRAZOVANJA

Od odgajatelj se očekuje, ali i zahtjeva razvijena osobnost i kreativnost te visoka naobrazba i stručnost. Zadaća te profesije jest kontinuirano stručno usavršavanje i osposobljavanje zaposlenih odgajatelja kao preduvjet unaprjeđenja i razvoja predškolske ustanove i odgojno-obrazovne djelatnosti u njoj te postizanje dobrih rezultata, što znači da odgajateljevo stručno usavršavanje ne prestaje nakon završenog studija. Stalno stručno usavršavanje zakonska je obaveza, a isto tako Zakon o radu (članak 32.) naglašava da je radnik dužan u skladu sa svojim sposobnostima i potrebama rada školovati se, obrazovati, osposobljavati i usavršavati se za rad, predškolske ustanove pravilnicima o radu i svojom unutarnjom organizacijom određuju prava i obveze odgajatelja vezane za stručno usavršavanje. Stručno usavršavanje može biti organizirano u individualnom i grupnom obliku rada. Individualno stručno usavršavanje, odnosno samoobrazovanje odgajatelj ostvaruje proučavajući stručnu i relevantnu literaturu, dok se grupno stručno usavršavanje ostvaruje u okviru stručnih tijela, odnosno stručnih aktiva ili odgajateljskih vijeća unutar vrtića te izvan vrtića na raznim stručnim skupovima (Lučić, 2007).

Prema Koludrović i Vučić (2018) stručno usavršavanje i osposobljavanje je svako usavršavanje i osposobljavanje nakon završetka formalnog obrazovanja koje je izričito usmjereno ka obavljanju određene regulirane profesije i koje obuhvaća jedan ili više programa obrazovanja.

Fekonja i sur. (2002) kao pokazatelje stručnog usavršavanja navode planiranje, izbor i realizacija različitih oblika stručnog usavršavanja, raznolike ponude, aktualnost usavršavanja, broj sati usavršavanja te dostupnost i upotreba stručne literature. Dakle, stručno je usavršavanje prije svega namijenjeno poboljšanju kvalitete rada, proširenju postojećeg znanja i okrijepi stručne kompetentnosti, a ono omogućuje odgajateljima upoznavanje s novim i alternativnim metodama i oblicima rada, novim sadržajem i pogledima na razvoj djeteta, različitim načinima poticanja djetetovog razvoja, novim tehnologijama i slično.

Nadalje, Matijević (2000) navodi da je usavršavanje proces proširivanja stručnih znanja i poboljšanje sposobnosti obavljanja nekih poslova, u ovom smislu, odgajateljske profesije. Pod tim se podrazumijeva postojanje veće postojeće školske spremne, a ono omogućuje dopunjavanje ranije

stečenih znanja i stjecanje novih znanja koja su rezultat napretka znanosti i tehnologije. Obrazovanje odgajatelja je proces koji traje tijekom cijelog života, a prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju odgojitelji i stručni suradnici obvezni su stručno se usavršavati (NN 94/13).

Stručno usavršavanje prva je stepenica u profesionalnom razvoju odgajatelja i jedna je od bitnih značajki njihovog profesionalnog razvoja. Agencija za odgoj i obrazovanje, organizacija je koja održava razne stručne skupove u cilju povećanja kvalitete pedagoškog procesa i kompetentnosti odgojitelj. Aktivnosti Agencije koje podržavaju kvalitetno učenje i poučavanje, usredotočene su na razvoj i poboljšanje kompetencija odgajatelja u skladu s novim društvenim i stručnim uvjetima. Stručno usavršavanje kroz razne stručne skupove pruža sadržajno raznolik, kontinuiran i organiziran niz aktivnosti. Različitim ciljnim skupinama se omogućuje profesionalni napredak u skladu s njihovim potrebama i potrebama odgojno- obrazovnog sustava (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014-2020).

Agencija za odgoj i obrazovanje odgovorna je ustanova za stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih radnika na svim razinama općeg obrazovanja. Njena je djelatnost obavljanje stručnih i savjetodavnih poslova u odgoju i obrazovanju koji podrazumijevaju organizaciju i provedbu stručnog usavršavanja odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja. Na temelju zakonskih propisa i strateških dokumenata koje je usvojila Vlada Republike Hrvatske, Agencija za odgoj i obrazovanje je potaknula izradu Strategije stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno obrazovnih radnika 2014.-2020. kojom je odredila smjernice razvoja i utvrdila okvir aktivnosti usmjerenih na poboljšanje kvalitete stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, ističu Purgar i Bek (2014).

Glavna vizija Agencije za odgoj i obrazovanje (2014-2020) jest učinkovito i kvalitetno stručno usavršavanje dostupno svim odgojno obrazovnim radnicima koje je usklađeno s njihovim individualnim potrebama i potrebama odgojno-obrazovnog sustava, a koje uvelike unapređuje kvalitetu rada. Kao bitne ciljeve navode razvijanje učinkovitijeg sustava stručnog usavršavanja koji je temeljen na kvaliteti, usklađivanje sustava stručnog usavršavanja s preporukama EU-a, poticanje profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih radnika;, organiziranje stručnog usavršavanja sukladno potrebama odgojno-obrazovnog sustava te pružati profesionalnu pomoć odgojno-obrazovnim radnicima. Za suočavanje s novim izazovima potrebno je

kontinuirano razvijati nove kompetencije kod odgajatelja, a zadaća stručnog usavršavanja na institucionalnoj razini je, u skladu s principima cjeloživotnog učenja, kontinuirano i sustavno razvijati postojeće kompetencije odgojno-obrazovnih radnika, stimulirati ih na usvajanje novih znanja, razvoj vještina i utemeljenje stavova jer obrazovanje ne završava diplomom i položenim stručnim ispitom.

Nadalje, Lučić (2007) navodi da stručna usavršavanja, osim Agencije za odgoj i obrazovanje organiziraju i voditelji vrtićkih i županijskih stručnih vijeća, pedagozi, ravnatelji, Ministarstvo znanosti, odgoja i obrazovanja (MZO), Učiteljski fakulteti te stručne udruge građana zainteresirane za razvoj odgojne djelatnosti. Glavni cilj i svrha stručnog usavršavanja jest profesionalni razvoj odgajatelja stjecanjem novih znanja i vještina potrebnih za unapređivanje odgojno-obrazovne prakse. Zato svaki odgajatelj u svom godišnjem programu rada definira opseg, modele i sadržaje stručnoga usavršavanja.

Što se tiče financiranja različitih edukacija, Ministarstvo odgoja i obrazovanja naglašava da osigurava financijska sredstva za pokriće troškova sudjelovanja u programima stručnog usavršavanja, dok Pastuović (2012) tvrdi da i ustanove ulažu znatna sredstva u kontinuirano obrazovanje svojih zaposlenika. Valja naglasiti da prema Zakonu o radu (članak 54.) "Poslodavac je dužan omogućiti radniku, u skladu s mogućnostima i potrebama rada, školovanje, obrazovanje, osposobljavanje i usavršavanje."

Vujičić i sur. (2012) prema Hopkins (2001) navode da se odgajateljima treba dati mogućnost kontinuiranog istraživanja i rekonstruiranja vlastitog pristupa učenju i poučavanju, propitivanju svojih odnosa s djecom u pedagoškom procesu, usavršavajući i razvijajući istodobno i sebe i odgojno-obrazovnu praksu, što upućuje i na drugačiji pristup u obrazovanju studenata kao budućih odgajatelja. Stoga, osim razvoja novih znanja i umijeća budućih odgajatelja, potrebno je razvijati i novi stav prema stručnom usavršavanju, koji se očituje u njihovoj spremnosti na prihvaćanje uloge istraživača, tj. preuzimanje inicijative stvaranja, umjesto konzumiranja novih znanja i nove prakse.

Odgajateljev razvoj znanja, vještina i sposobnosti tijekom njihove profesionalne karijere treba biti protkan raznim oblicima stručnog usavršavanja, pri čemu Pintar (2020) prema Sekulić-Majurec (2007) ističe kako su odgajatelji često zakinuti za spoznaje prezentirane na znanstveno-stručnim skupovima, što je i značajan razlog njihove ograničene transmisije u pedagošku praksu.

Nastavno svemu navedenom stručno osposobljavanje i usavršavanje je u skladu s principima cjeloživotnog učenja i obrazovanja te je važno kontinuirano razvijati i usavršavati postojeće kompetencije odgajatelja, stimulirati ih na razvoj vještina te usvajanjem znanja i strategija jer obrazovanje ne završava diplomom. Obrazovanje traje cijeli život (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014 – 2020).

6.1. Oblici stručnog usavršavanja odgajatelja u Hrvatskoj

Obzirom da odgojno-obrazovni djelatnici imaju pravo i obvezu te ako imaju volju i želju za obnavljanjem znanja, vještina, napredovanjem, učenjem i razmjenjivanjem ideja, nakladničke kuće trebaju organizirati razna predavanja, stručne skupove, konferencije i seminare, izlete i radionice predstavljajući suvremene načine rada i promičući visoke standarde kvalitete odgajatelja. Isto tako, značajni pružatelji usluga obrazovanja i stručnog usavršavanja jesu i sveučilišta, udruženja, pojedini stručnjaci, pa i sam vrtić (Purgar i Bek, 2014). Kako je izuzetno važno kontinuirano stručno usavršavanje odgajatelja putem raznih oblika profesionalnog usavršavanja, u ovom su poglavlju prikazani najčešći oblici u Hrvatskoj.

Prema Slunjski i sur. (2016) najčešći oblici stručnog usavršavanja u Hrvatskoj jesu, *seminari i radionice*, a predstavljaju model profesionalnog usavršavanja koji podrazumijeva okupljanje praktičara odgajatelja i stručnog tima. Takvim modelom profesionalnog usavršavanja odgajatelje i članove stručnog tima uči se novom obliku prakse, novim metodama, strategijama i pristupima u odgojno – obrazovnoj praksi. Oni se najčešće provode u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje ili u nekim stručnih organizacijama i udrugama. Međutim, takav oblik rada nije dovoljan za promjenu odgojno – obrazovne prakse jer većina takvih predavanja i radionica traje prekratko da bi se to ostvarilo. On ne pomaže odgajateljima u osvještavanju njihovih pogrešaka u praksi i radu, upravo zbog premalog vremena trajanja takvog modela profesionalnog usavršavanja, a što je najvažniji korak prema unapređenju. Potom, *stručno razvojni centri* su oblici profesionalnog usavršavanja u kojem dječji vrtić dobiva licencu za provođenje usavršavanja namijenjenog odgajateljima ostalih vrtića. Ideja ovog modela je manju skupinu praktičara poučavati o određenim temama i sadržajima koje proizlaze iz posebno sastavljenog i od nadležnog ministarstva odobrenog programa, a provodi se mjesečnim susretima tijekom cijele pedagoške

godine. Nakon takvog programa, praktičari bi na temelju toga trebali poučavati ostale odgajatelje svog vrtića. Nadalje, *pionirske ustanove – lučonoše kvalitetne prakse* oblik je stručnog usavršavanja u kojem sudjeluje određeni broj ustanova s ciljem osmišljavanja nove odgojno – obrazovne prakse. U takvim pionirskim ustanovama unapređuje se rad praktičara uz nove pristupe i strategije, što se ostvaruje i postiže međusobnim dijeljenjem znanja i vještina te razmjeni iskustava. Ovakav je oblik stručnog usavršavanja površan jer ne ide detaljno u praksu, ali je sve više praktičara kojima je cilj postizanje kvalitetne prakse i pozitivnog utjecaja na tu praksu, a ne samo postupci koje prividno stvaraju nešto bolje. Nazivaju ih pionirima, tzv. lučonošama zato jer su takve ustanove zamišljene kao mjesta razvoja nove inovativne prakse i profesionalnog razvoja praktičara. *Zasnivanje profesionalnih zajednica učenja* oblik je stručnog usavršavanja koji se temelji na tri izazova: razvoju i primjeni novih znanja, zatim ulaganju mnogo rada u proces promjene, a potom transformiranju kulture odgojno – obrazovne ustanove (Slunjski, 2016).

Suprotno tomu, Maleš i sur. (2003) naglašavaju da se odgajatelji mogu stručno usavršavati u vrtiću kroz radionice, stručne sastanke, odgajateljska vijeća i supervizije. Radionice i supervizije smatraju najpogodnijim oblicima stručnog usavršavanja odgajatelja u svrhu osvješćivanja stavova i ponašanja te učenja kroz vlastito djelovanje i jačanja kompetencija. *Supervizija* predstavlja profesionalni dijalog između stručnog suradnika i jednog ili više odgajatelja. Njezina je funkcija: poučavanje, potpora i nadzor. Potrebno je voditi računa o ravnoteži između poučavajućih, podupirućih i nadzornih funkcija supervizije. Uspjeh supervizije kao oblika stručnog usavršavanja ovisi o spremnosti superviziranog na otvorenu raspravu o svojem radu i o problemima na koje u radu nailazi, osobnoj i stručnoj kompetentnosti supervizora u odnosu na područje rada koje se supervizora, međusobnoj spremnosti na suradnju supervizora i superviziranog. Taj oblik odgajateljevog usavršavanja efikasan je u vrtićima u kojima i inače postoji spremnost za razmjenu iskustva i znanja, a prilično je neefikasan u vrtićima u kojima su stručni suradnici ili odnosi među odgajateljima tradicionalni, formalni, zatvoreni i kompetitivni. Prema Skelac (2008) supervizija se kao metoda usvajanja profesionalnih znanja i profesionalnoga razvoja javila u području socijalnoga rada u Sjedinjenim Američkim Državama krajem 19. stoljeća. Razvojno-integrativna supervizija je proces razvoja stručnjaka kao reflektirajućega praktičara u kojemu stručnjak u suradnji sa supervizorom uči iz svojih iskustava i traži rješenja problema s kojima se susreće u svakodnevnom radu. (Skelac, 2008 prema Ajduković i Cajvert, 2004.).

Nadalje, *radionica* je oblik iskustvenog učenja u grupi koja polazi od okolnog doživljaja, a njezina je funkcija omogućiti sudionicima proces iskustvenog učenja, proces pružanja i dobivanja potpore te razmjenu iskustva. Percepcija i očekivanja od grupe razlikuju se od pojedinca do pojedinca i zato je važno na početku jasno reći ciljeve rada grupe kako bi se uklonili mogući nesporazumi (Maleš i sur., 2003).

Autorica Pavlić (2015) kao bitne oblike stručnog usavršavanja ističe *interne stručne aktive* u kojima se daje podrška odgajateljima u stjecanju profesionalnih znanja i kompetencija koje su neophodne za ostvarivanje kvalitetnog odgojno- obrazovnog rada, pri čemu ih se potiče da budu 'refleksivni praktičari'. Nadalje, *odgajateljsko vijeće* je stručno tijelo vrtića na kojem se najmanje četiri puta godišnje prikazuje, raspravlja i daju izvješća o stručnim temama. Kroz *radionički* način rada odgajateljima se nastoji približiti kako rješavati problemske situacije u vrtiću, a *timaska planiranja* osiguravaju kontinuitet između svih oblika stručnog usavršavanja s ciljem povećanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, unapređivanja međuljudskih odnosa i suradnje s roditeljima.

Rad na projektu jedan je od oblika stručnog usavršavanja odgajatelja u kojem se odgajatelj kroz sam rad s djecom profesionalno razvija. To je sklop aktivnosti u kojima jedno ili više djece dublje proučavaju neku temu ili problem gdje djeca, prema vlastitim interesima i mogućnostima, u suradnji s drugom djecom i uz nenametljivu asistenciju odgajatelja, poduzimaju različite istraživačke i druge aktivnosti u kojima stječu brojna iskustva i znanja te uče samostalno donositi odluke i preuzimati odgovornost. Rad na projektu sastoji se od četiri faze, a započinje odabirom i početnom razradom teme. U toj fazi je poželjno da temu projekta odabiru djeca, ali to može učiniti i odgajatelj na temelju pažljivog praćenja njihovih interesa, potom je odgajatelj odabere te potiče razgovor o temi da izvidi koliko je djeca razumiju. Drugu fazu označava ustanovljenje postojećih znanja i razumijevanje djece pri čemu su važna odgajateljeva umijeću promatranja i slušanja, dokumentiranje aktivnosti i zajednička refleksija odgajatelja s djecom o tim aktivnostima. Treća faza je zajednička refleksija odgajatelja i planiranje novih resursa učenja te bi u ovoj fazi odgajatelji trebali zajedno analizirati tijek razvoja projekta i na tim osnovama promišljati mogućnosti podržavanja njegova daljnjeg razvoja. Faza realizacije i praćenje dogovorenih aktivnosti u kojoj odgajatelji oblikuju uvjete za aktivnosti kako je bilo dogovoreno na timskom

planiranju. U fazi evaluacije odgajatelji potiču djecu na evaluaciju projektnih aktivnosti, naglašava (Slunjski, 2012).

Održavanje stručnih skupova metoda je koja je uživo bila prevladavajući oblik stručnog usavršavanja, no nagli razvoj informacijske tehnologije u 21. stoljeću olakšao je razvitak online učenja i online programa stručnog usavršavanja. Prednosti online profesionalnog razvoja jesu njegova fleksibilnost u smislu prilagođavanja opterećenom rasporedu sudionika, mogućnosti upotrebe moćnih resursa koji su lokalno često nedostupni, povećana dostupnost geografski izoliranim učiteljima, fleksibilnost glede obujma te mogućnost „pružanja potpore u stvarnom vremenu, tijekom obavljanja nekog konkretnog zadatka“ (Bhroin, 2020 prema Dabbagh i Bannan-Ritland, 2005; Lindberg i Olofsson, 2010; Dede, Ketelhut, Whitehouse, i McCloskey, 2009, str. 9).

Matijević (2000) u svojem radu kao oblike stručnog usavršavanja navodi i studijsko putovanje koje se organizira za odrasle i mlade s ciljem da steknu iskustva te simpozij, odnosno sastanak stručnjaka zbog određene teme. Isti autor kao oblik stručnog usavršavanja navodi i oblike e-učenja (webinar, video-konferencija) koji su iznimno praktični jer omogućuju učenje na bilo kojem mjestu i u bilo koje vrijeme.

Slunjski (2006) pridaje veliku važnost provođenju *akcijskih istraživanja*, kao oblika stručnog usavršavanja te ističe da bi se na stručnim skupovima trebalo provoditi istraživački pristup usavršavanju, a manje onaj informativni. Campbely- Kimberly (2013) akcijsko istraživanje naziva još i praktičnim istraživanjem te naglašava da je ono služi za unaprjeđenje vlastite prakse i potiče odgajatelje da postanu istraživači praktičari. Akcijsko istraživanje uvelike utječe i na profesionalni razvoj svakog odgajatelja, stoga ga je važno kontinuirano provoditi. Akcijsko istraživanje naziv je za sve popularniji pokret u obrazovnim istraživanjima te ohrabruje odgajatelje da provode refleksiju vlastite prakse kako bi poboljšali samorefleksiju. Sličnog je mišljenja i Simms (2013) koji navodi da je akcijsko istraživanje također povezano s profesionalnim razvojem, odnosno i on smatra kako akcijsko istraživanje osnažuje odgajatelje da ispituju vlastita uvjerenja, da istražuju vlastita razumijevanja prakse, potiče kritičku refleksiju i sposobnosti donošenja odluka. Simms (2013) definira akcijsko istraživanje kao proces koji je protkan suradnjom i kolektivnim rješavanjem problema radi promjene organizacije i okoliša te navodi kako ima političke, društvene, suradničke, situirane, samoreflektirajuće i rizične značajke preuzimanja rizika. Šagud (2006) ističe

da su glavni preduvjeti napretka u takvoj vrsti istraživanja odnosi protkani povjerenjem, želja i motivacija za učenjem i napredovanjem, osiguravanje autonomnosti, neovisnosti i sinergije. Jedan od imperativa akcijskog istraživanja je zajednički rad na razvoju samostalnosti, inicijative i kreativnosti. Odgajatelji koji participiraju u akcijskim istraživanjima zapravo sudjeluju u intenzivnom programu cjeloživotnog učenja. Razvijaju samostalno, kreativnost, kritičko mišljenje, angažirano slušanje i gledanje djeteta, komunikacijske vještine, učenje uz pomoć kolega i slično. Također se oslobađaju nametnutih pravila i pokušavaju osvijestiti i ono nesvjesno, nepoznato. U akcijskom istraživanju odgajatelj ima priliku vidjeti različite stilove, ideje, pristupe od svojih kolega, koji im pružaju podršku.

Stalno stručno usavršavanje pridonosi profesionalnom razvoju odgajatelja u smislu podizanja njegove stručnosti i maksimalnog korištenja ljudskih mogućnosti. Smisao kontinuiranog stručnog usavršavanja jest osposobljavanje odgajatelja za rad i život u svijetu promjena. Osim što se odgajatelji trebaju kontinuirano razvijati i usavršavati putem raznih oblika stručnih usavršavanja, zadatak je ravnatelja i stručnih suradnika poticati ih na uključivanje u one oblike stručnog usavršavanja koji će ojačati interese odgajatelja i tako podići kvalitetu njihovih odgojno obrazovnih procesa.

7. PREGLED DOSADAŠNJIH ISTRAŽIVANJA O CJELOŽIVOTNOM OBRAZOVANJU ODGAJATELJA

Cilj istraživanja koje je provela Kokanović (2019) bio je ispitati u kojoj mjeri odgojitelji sebe smatraju profesionalno kompetentnim za kreiranje obrazovne politike ustanove u kojoj rade te postoje li razlike u samoprocjeni profesionalnih kompetencija između odgajatelja zaposlenih u predškolskim ustanovama i oni koji istovremeno rade i pohađaju diplomski studij. Rezultati su pokazali da odgajatelji s više godina radnog staža imaju snažne komunikacijske vještine i profesionalne kompetencije i osjećaju se više kompetentni za bavljenje takvim oblicima rada u usporedbi s mlađim kolegama. Također rezultati pokazuju da nema statistički značajne razlike u samoprocjeni kompetencija između odgajatelja predškolskog odgoja koji studiraju na postdiplomskom studiju i onih koji rade.

U istraživanju koje je provela autorica Lepičnik-Vodopivec (2012) pokazalo se da najviše odgajatelja (41,1%) smatra kako je najučinkovitiji oblik stručnog usavršavanja studijski kružok, a potom pedagoška radionica. Zatim rezultati pokazuju da je seminar najučinkovitija metoda stalnog stručnog usavršavanja uz predavanje (3,6%) koje se također spominje kao najučinkovitija metoda. Ispitanici su se s 11,6% odlučili za druge oblike stalnog stručnog usavršavanja. Rezultati pokazuju kako su profesionalni motivi oni koji prevladavaju u procesu odlučivanja odgajatelja za stalnim stručnim usavršavanjem s obzirom na radni staž, stupanj obrazovanja te status i lokaciju vrtića.

Cilj istraživačkog rada koje je provela Niikko (2004) bio je otkriti što odgajatelji u vrtiću, roditelji i studenti predškolskog odgoja misle o predškolskom obrazovanju i o sebi kao odgajateljima.

Uzorak se sastojao od 21 roditelja, 28 odgajatelja i 37 studenata. Rezultati su pokazali da su grupe odgajatelja među sobom imale prilično slične koncepcije obrazovanja. Međutim, pronađene su i neke razlike. Podjela koncepcija obrazovanja bila je podijeljena na obrazovanje kao društvena funkcija ili socijalizacija, obrazovanje kao način potpore razvoju djeteta, obrazovanje kao briga i obrazovanje kao rad i djelovanje. Sve su skupine, a posebno roditelji, obrazovanje smatrali prvenstveno društvenom funkcijom. Sve tri skupine posvećivale su prilično malo pažnje obrazovanju kao funkciji postajanja čovjekom. Obrazovanje kao funkcija njege pojavilo se u koncepcijama nekih odgajatelja.

Nadalje, Visković i Višnjic Jevtic (2018) u svojem istraživanju su htjele utvrditi kvalitetu i učestalost profesionalnog razvoja i osobno zalaganje odgajatelja za profesionalno osposobljavanje kao prediktor njihovog profesionalnog razvoja. 21,64% ispitanika ocijenilo je svoj profesionalni razvoj rijetkim (jednom ili dva puta godišnje) ili vrlo rijetkim (jednom u dvije godine i manje), dok je 3% ispitanika nije odgovorilo na ovo pitanje. Odgajatelji sa stručnom spremom (64,69%) pokazuju da većina povremeno sudjeluju u nekom obliku profesionalnog razvoja, dok 26,95% tvrdi da se učestalo profesionalno usavršava. Prema dobivenim podacima autorice naglašavaju da je moguće zaključiti da su ispitanici s višim stupnjem obrazovanja skloniji ili imaju više mogućnosti za profesionalni razvoj. Ispitanici u uzorku dali su visoku procjenu u pogledu osobne motivacije za profesionalni razvoj. Zanimljivo je da se profesionalni odgajatelji odlučuju nazivati tetama Facebook grupe (lokalni izraz koji podcjenjuje formalno obrazovanje) umjesto odgajatelja kao obrazovanih profesionalaca, stručnjaka i praktičara. Najveća disperzija izražena je pri procjeni spremnost ispitanika da samostalno financiraju aktivnosti profesionalnog razvoja. Moguće je pretpostaviti da su odgajatelji u uzorku motivirani za profesionalni razvoj, ali su manje skloni financiranju aktivnosti. Objašnjenje za to moglo bi se naći u stavu da je osiguravanje profesionalnog razvoja obveza odgovorne institucije. Osobni profesionalni razvoj odgajatelja u velikoj je mjeri ovisan o osobnoj motivaciji i angažmanu, ali to statistički nije značajno povezano s godinama ili dužinom profesionalnog iskustva. Odgajatelji s višim stupnjem obrazovanja pokazuju veću spremnost za samofinanciranje osobnog profesionalnog razvoja.

U istraživanjima Elliott, (1998), Senge, (2001), Liessmann, (2008), Saracho i Spodek, (2013), rezultati ukazuju na to da u stečenim teorijskim znanjima često nedostaju sinteza, praktičnost i upotrebljivost. Točnije, od odgajatelja koji ulaze u obrazovne prakse se očekuje da nastave razvijati svoje tehničke i profesionalne kompetencije i iz tog je razloga potrebno uključiti studente na razini početnog profesionalnog obrazovanja u razne aktivnosti u kojima će aktivno sudjelovati, mijenjati obrazovnu praksu i na temelju toga graditi svoji vlastiti osobni profesionalni identitet. Rezultati ovog istraživanja su u skladu s rezultatima prethodnih istraživanja koji ističu da cjeloživotno učenje kod profesionalaca kao i na sveučilišnoj razini je imperativ u području ranog djetinjstva i predškolskog odgoja.

Autorica Jurčević-Lozančić (2015) provela je istraživanje kako bi utvrdila postoje li razlike u stavovima odgajatelja pred teorijskim i praktičnim znanjem nasprem njihove dobi, početnog obrazovanja i godinama radnog iskustva. Istraživanje je obuhvatilo 573 odgajatelja u predškolskim ustanovama zaposlenih u 35 javnih i privatnih ustanova vrtići u Zagrebačkoj, Karlovačkoj, Međimurskoj, Bjelovarsko-bilogorskoj i Virovitičko-podravskoj županiji. Istraživanje je provedeno tijekom 2014. godine. Najveći broj odgajatelja, čak 62,7%, završili su dvogodišnji studij predškolskog odgoja, 21% završilo je trogodišnji studij predškolskog odgoja i obrazovanja, 3,3% odgajatelja završilo je četverogodišnji studij predškolskog odgoja i obrazovanja, dok je samo 9,1% završilo srednju školu. Preostalih 3,9% su osobe koje su završile razne studije, na primjer, pedagogiju, teologiju, učiteljski i zaposleni su kao zamjene. Rezultati ovog istraživanja pokazali da s obzirom na dob, postojeći stupanj početnog obrazovanja i godine radnog iskustva odgajatelja, statistički značajna razlika dobivena je samo u odnosu na prvu od pet predmeta ukupno (Znanje stečeno tijekom mog studija značajno je poboljšalo moju teorijska stručnost). Vrijednosti opisne statistike pokazuju da postojeće početno obrazovanje je više ili manje ispunilo njihova teorijska i praktična očekivanja u Hrvatskoj.

Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006) provele su istraživanje u kojem su istraživale kompetencije odgajatelja predškolske djece i načina na koji ih je moguće razvijati, pri čemu je cilj istraživanja bio ustanoviti postoje li razlike u kompetencijama odgajatelja potrebnima za kvalitetan odgojno-obrazovni rad s djecom, i to između onih odgajatelja koji su bili uključeni u akcijsko istraživanje i onih koji nisu bili uključeni. U istraživanju je sudjelovalo 164 odgajatelja iz različitih vrtića sjeverozapadne Hrvatske, ali i stručni suradnici istih vrtića. Dobiveni rezultati pokazali su da odgajatelji koji su uključeni u akcijsko istraživanje su kompetentniji u organizaciji prostorno-materijalnog okruženja, uspješnije uspostavljaju fleksibilnu organizaciju vremena te imaju kvalitetniju suradnju i komunikaciju s djecom i suradnicima. Nadalje, istraživanje je pokazalo da odgajatelji sebe procjenjuju pozitivnije nego što ih procjenjuju stručni suradnici. Istraživačice zaključuju kako je razlog tomu nedostatak objektivnosti odgajatelja u procjeni kvalitete vlastitog odgojno-obrazovnog rada s djecom povezan s niskom razinom njihove samokritičnosti, što procjenjuju da može biti povezano s onim oblicima stručnog usavršavanja koji se temelje samo na poučavanju, odnosno informiranju odgajatelja o poželjnim oblicima rada s djecom.

Što se tiče potrebnih kompetencija koje odgajatelj treba posjedovati u istraživanju koje je provela Lučić (2007) studenti razredne nastave i predškolskog odgoja za uspješnost ističu kreativnost kao bitnu odliku odgajatelja sa 61 % , a na desetom mjestu iskrenost sa 17 % naznaka. Ispitanici pokazuju da je za odgojiteljsko zanimanje potrebna izgrađena osobnost, strpljenje, ljubav prema djeci i smisao za odgajanje djece.

U istraživanju koje su proveli Križman-Pavlović, Bušelić i Gal (2020) cilj je bio dobiti uvid u stanje kvalitete odgajatelja s aspekta 3. razine sustava RPOO-a, odnosno centra za RPOO. Istraživanje je provedeno 2018. godine, a uzorak su sačinjavali odgajatelji hrvatskih dječjih vrtića u Istarskoj i Splitsko-dalmatinskoj županiji na temelju kojih se željela ustanoviti kvaliteta odgajatelja mjerena sljedećim pokazateljima: 1. kvalificiranost odgajatelja (stručno usavršavanje), 2. plaće odgajatelja, 3. radni uvjeti (radno vrijeme, veličina i opremljenost prostora za rad, omjer djeca/skupina). Istraživanjem je utvrđeno da gotovo svi odgajatelji (98 %) imaju osiguran kontinuitet stručnog usavršavanja na radnome mjestu, pri čemu im se mogućnost internog obučavanja (97 %) pruža nešto više nego edukacije organizirane izvan dječjeg vrtića (93 %). Kada je riječ o zadovoljstvu odgajatelja kvalitetom stručnog usavršavanja na radnome mjestu, ono je relativno visoko. Međutim, zadovoljstvo odgajatelja s vanjskom edukacijom nešto je veće (92 %) nego što je to u slučaju interne edukacije (82 %). Što se tiče plaće, odgajatelji su više nezadovoljni nego zadovoljni visinom plaće. Nadalje, odgajatelji su poprilično zadovoljni s radnim vremenom te veličinom i opremljenošću prostora za rad.

U istraživanju koje su proveli Borić i sur. (2008) provedena je anketa o cjeloživotnom učenju za održivi razvoj. Istraživanjem je obuhvaćeno 205 ispitanika uključenih u odgoj i obrazovanje, odnosno 28 sveučilišnih profesora Učiteljskog fakulteta u Osijeku, 47 učitelja razredne nastave, 44 odgajatelja, 63 studenta 3. godine sveučilišnoga petogodišnjeg učiteljskog studija i 23 studenta 3. godine trogodišnjega stručnog studija za odgajatelja predškolske djece. Rezultati su pokazali da većina ispitanika svih skupina smatra da održivi razvoj podiže kvalitetu života sadašnje i budućih generacija. Trećina studenata učiteljskog i predškolskog studija shvaća održivi razvoj kao brigu o okolišu i prirodi. Rezultati pokazuju da su odgajatelji najupućeniji u sadržaje cjeloživotnog učenja za održivi razvoj te imaju najviše iskustva u njihovu provođenju. Većini je učitelja i odgajatelja u potpunosti jasno što se od njih očekuje u području održivog razvoja, dok to tvrdi samo trećina sveučilišnih profesora. Također rezultati pokazuju kako se učitelji i odgajatelji najčešće u tom

području usavršavaju putem radionica i projekata, a glavna je motivacija za obrazovanje građanska svijest i povećanje kompetencija. Studenti kao najvažniji izvor spoznaje o sadržajima cjeloživotnog učenja za održivi razvoj smatraju nastavu. Rezultatima istraživanja utvrđeno je da sveučilišni profesori, a i studenti nisu dovoljno upućeni, odnosno da im nije u potpunosti jasno što se od njih očekuju u području cjeloživotnog učenja za održivi razvoj.

Nadalje, Šimić Šašić (2011) provela je istraživanje u kojem je sudjelovalo 92 odgajateljice zadarskih vrtića. Rezultati su pokazali da su odgajateljice zadovoljne svojim sposobnostima i vještinama za rad s djecom i dobru suradnju s kolegama i roditeljima. Međutim, rezultati pokazuju da podršku za stručno usavršavanje, profesionalno napredovanje te društveni ugled profesije i plaća treba poboljšati, odnosno to su aspekti na kojima treba poraditi kako bi se smanjilo nezadovoljstvo poslom odnosno učinkovitost i motiviranost odgajateljica i njihov pozitivan utjecaj na razvoj djece

Visković (2013) je provela istraživanje o mišljenju odgajatelja o značajnosti akcijskih istraživanja te samoprocjeni odgajatelja o osobnoj osposobljenosti. Rezultati istraživanja su pokazali da odgajatelji nisu dovoljno osposobljeni za akcijska istraživanja te da razina obrazovanja nije u pozitivnoj korelaciji s osposobljenošću za provedbu akcijskih istraživanja. Većina ispitanika vrednuje i prihvaća akcijska istraživanja kao kvaliteta i važan oblik rada. Autorica naglašava kako ovi rezultati ukazuje na potrebu kontinuiranog osposobljavanja odgajatelja u okviru formalnog obrazovanja, ali i u programima permanentnog stručnog osposobljavanja.

Bašić (2008) je provela istraživanje na području Istarske županije u kojem je cilj bio ispitati samoprocjenu kompetencija odgajatelja. Rezultati su pokazali visoku razinu odgajateljskih kompetentnosti i pozitivnih stavova u radu s djecom u predškolskim ustanovama. Većina odgajateljica sebe vidi da mogu učiniti dosta ili mnogo u mnogim od navedenih situacija koje su propitivane, odnosno oko 5 % do najviše 8 % odgajateljica sebe ne vidi tako kompetentnima i ne mogu učiniti dosta u tim istim situacijama. Isto tako većina odgajateljica naglašava da u njihovom radu postoje određeni problemi, jer njihova postignuća značajno ovise o roditeljskim ponašanjima i obiteljskom okruženju. Autorica naglašava da je potrebno ulagati u kompetencije odgajatelja koje će odgovoriti potrebi za intervencijama povezanim s promocijom pozitivnog razvoja i mentalnog zdravlja te prevenciju poremećaja u ponašanju djece i njihovo funkcioniranje u predškolskoj dobi.

Múñez i sur. (2017) proveli su istraživanje na 97 predškolskih odgajatelja u Singapuru kako bi utvrdili učestalost i korisnost formalnih i informalnih oblika stručnih usavršavanja. Rezultati su pokazali kako odgajatelji češće sudjeluju u neformalnim, nego formalnim aktivnostima. Isto tako utvrđeno je da odgajatelji najčešće pohađaju radionice, predavanja i seminare na koje ulože oko tri sata. Odgajatelji su u ovom istraživanju također istaknuli da je korisnost navedenih oblika usavršavanja vrlo mala jer ne reprezentiraju stvarno stanje prakse.

Prikazom istraživanja različitih autora može se uvidjeti kako je unazad nekoliko godina provedeno puno više istraživanja u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja odgajatelja na području Hrvatske. Može se zaključiti kako se odgajateljskoj profesiji u posljednjih nekoliko godina daje veći značaj na našim područjima te da se ovakvim istraživanjima pokušava doprinijeti razvoju i kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

8. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

8.1. Ciljevi i zadaci istraživanja

Cilj istraživanja bio je ispitati stavove odgajatelja Bjelovarsko-bilogorske županije zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema važnosti cjeloživotnog obrazovanja. Pritom, istražilo se kako odgajatelji procjenjuju vlastitu angažiranost na stručnim usavršavanjima, koje oblike stručnog usavršavanja najčešće polaze te kako procjenjuju svoje kompetencije u radu s djecom.

Prema postavljenom cilju istraživanja, navedena su sljedeća istraživačka pitanja:

- 1) Kako odgajatelji procjenjuju važnost cjeloživotnog obrazovanja?
- 2) Kako odgajatelji procjenjuju vlastiti profesionalni razvoj?
- 3) Koje kompetencije su najviše, a koje najmanje razvijene kod odgajatelja?
- 4) Koliko često odgajatelji pohađaju stručna usavršavanja?
- 5) Koji su razlozi izbjivanja iz stručnih usavršavanja?
- 6) Koje edukacije nedostaju odgajateljima za kvalitetan rad s djecom rane i predškolske dobi?

Na temelju cilja i istraživačkih pitanja postavljene su sljedeće hipoteze:

H1: Pretpostavlja se kako će ispitanici s više radnog iskustva i starijom dobi imati pozitivnije stavove prema važnosti stručnog usavršavanja.

H2: Pretpostavlja se kako ispitanici s visokom stručnom spremom imaju pozitivnije stavove prema dosadašnjem fakultetskom obrazovanju od ispitanika s višom stručnom spremom.

H3: Pretpostavlja se kako ne postoji statistički značajnih razlika u samoprocjeni kompetencija odgajatelja s obzirom na nezavisne varijable dob, radno iskustvo i stručnu spremu.

8.2. Uzorak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo 99 ispitanika – odgajatelja koji rade u dječjim vrtićima u Bjelovarsko-bilogorskoj županiji. Ispitanici su ispunili anketu internetskim putem. U anketi je navedena svrha provođenja istraživanja te je svim ispitanicima zagarantirana anonimnost i povjerljivost podataka. Istraživanje je provedeno tijekom ožujka i travnja 2021. godine.

U ukupno broju ispitanika, 100% osoba je ženskog spola, odnosno sve osobe koje su ispunjavale su odgojiteljice.

Što se tiče dobi sudionika, ona se proteže u rasponu od 19 do 64 godina, a prosječna dob jest oko 37 godina ($M = 37,53$; $SD = 11,73$). Za daljnju obradu podataka, navedena je varijabla kodirana te je pretvorena u kategorije. Tako je 34,3% ispitanica ($N = 34$) u dobi od 19 do 29 godina, 27,3% ($N = 27$) ispitanica ima između 30 i 39 godina, 20,2% ($N = 20$) ispitanica ima između 40 i 49 godina, a 18,2% ($N = 18$) ima 50 i više godina.

Prema stupnju obrazovanja, 23,2% ($N = 23$) ima završenu visoku stručnu spremu, odnosno magisterij, 72,7% ($N = 72$) završilo je višu stručnu spremu, a po 2% ($N = 2$) završilo je srednju pedagošku ili je studentica Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U Tablici 1. prikazana je raspodjela podataka obzirom na godine radnog iskustva ispitanica.

Tablica 1. *Raspodjela frekvencija i postotaka u stručnoj spremi ispitanika*

Radno iskustvo	f	%
1-5 godina	32	32,3
6-10 godina	16	16,2
11-15 godina	18	18,2
16-20 godina	8	8,1
Više od 20 godina	25	25,3
Ukupno	99	100

Od ukupnog broja ispitanica, 96% njih (N=95) navodi kako nisu izabrane u neko od zvanja, dok je 3% napredovalo u odgajatelja mentora, a 1% u odgajatelja savjetnika.

U Tablici 2. prikazana je raspodjela podataka obzirom na izbor zvanja ispitanica.

Tablica 2. *Raspodjela frekvencija i postotaka u izboru zvanja ispitanika*

Izbor u zvanje	f	%
Odgajatelj mentor	3	3
Odgajatelj savjetnik	1	1
Odgajatelj mentor-savjetnik	0	0
Nema dodatnog izbora u zvanje	95	96
Ukupno	99	100

8.3. Instrument istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja kreirana je online anketa. Prvi, opći dio sastojao se od 6 nezavisnih varijabli kojima se ispituju socio-demografske karakteristike ispitanika – spol, dob, godine radnog staža, mjesto zaposlenja, stečena stručna sprema, napredovanje u zvanju.

Drugi dio sačinjavala je skala stavova o cjeloživotnom obrazovanju koja se sastojala od 17 čestica kreiranih od strane istraživača. Pouzdanost ove skale je zadovoljavajuća, Cronbach alpha iznosi 0,78. Ispitanici su na Likertovoj skali od 5 stupnjeva trebali označiti koliko se slažu s pojedinom tvrdnjom. Pritom je 1 označavalo da se uopće ne slažu, dok je 5 označavalo da se u potpunosti slažu. Prosječni rezultati cijele skale iznose $M= 3,82$; $SD= 0,41$.

Treći dio odnosio se na skalu samoprocjene vlastitog profesionalnog razvoja ispitanika. Navedena skala sastoji se od 11 čestica, a također se procjenjivao stupanj slaganja na pojedinoj tvrdnji pomoću Likertove skale od 5 stupnjeva. Cronbach alpha za navedenu skalu iznosi 0,72. Prosječni rezultati cjelokupne skale iznose $M= 3,86$; $SD= 0,47$.

Četvrti dio odnosio se na samoprocjenu kompetencija odgojitelja o vlastitom radu. Navedena skala sastojala se od 17 tvrdnji koje su također procjenjivane na skali Likertova tipa od 5 stupnjeva. Cronbach alpha za navedenu skalu iznosi 0,87. Prosječni rezultat cjelokupne skale iznosi $M= 3,76$; $SD= 0,46$).

Posljednji, peti dio ankete sadržavao je pitanja vezana uz sudjelovanje na stručnim usavršavanjima, financiranju stručnih usavršavanja te o oblicima stručnog usavršavanja koji su najkorisniji. Isto tako istraženo je koji su to najčešći razlozi zašto odgojitelji ne idu na stručna usavršavanja, kao i koje teme, odnosno edukacije su prijeko potrebne u profesionalnom razvoju odgojitelja.

Sveukupna, unutarnja konzistencija ankete iznosila je Cronbach alpha = 0,91 što je veoma zadovoljavajuće.

8.4. Obrada podataka

U ovom istraživanju korištena je kvantitativna metodologija. Prikupljeni podaci uređeni su te obrađeni i analizirani putem statističkog programa IBM SPSS 24. Frekvencije posljednjeg, otvorenog pitanja, vezanog uz edukacije potrebne u profesionalnom razvoju također su obrađene u navedenom programu. Provedeni su postupci deskriptivne statistike: aritmetička sredina, standardna devijacija, frekvencije i postotci, te inferencijalne statistike: t-test za nezavisne uzorke i ANOVA za nezavisne uzorke, kao i Pearsonov koeficijent povezanost.

9. REZULTATI ISTRAŽIVANJA I INTERPRETACIJA

U svrhu preglednosti rezultata, isti će se prikazati prema skupinama, s obzirom na pojedino područje istraživanja. Tako su najprije prikazani rezultati dobiveni skalom stavova, zatim skalom o profesionalnom razvoju, nadalje samoprocjene kompetencije u radu s djecom i kao posljednje područja stručnog usavršavanja.

Stavovi odgajatelja o cjeloživotnom obrazovanju

Kako bi se ispitali stavovi odgajatelja o cjeloživotnom obrazovanju postavljeno je 17 tvrdnji na kojima su ispitanici iskazivali svoje mišljenje u rasponu od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). U nastavku (Tablica 3.) su prikazani rezultati na skali stavova.

Tablica 3. Deskriptivni pokazatelji rezultata na skali stavova

TVRDNJA	1	2	3	4	5	M	SD
Fakultetsko obrazovanje pripremi me za rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi.	2,0	9,1	33,3	41,4	14,1	3,57	0,98
Kolegiji na fakultetu dobro pokrivaju važna područja za rad s djecom.	0,0	12,1	37,4	43,4	7,1	3,45	0,80
Kontinuirano Profesionalno usavršavanje smatram važnim za profesiju odgajatelja.	0,0	0,0	6,1	29,3	64,6	4,59	0,61
Programi stručnog usavršavanja koristan su izvor informacija.	0,0	2,0	8,1	34,3	55,6	4,43	0,73
Stručno usavršavanje pomaže odgajatelju u unapređenju odgojno-obrazovnog rada.	0,0	0,0	7,1	36,4	56,6	4,49	0,63
Stručno usavršavanje je gubljenje vremena za odgajatelje.	76,8	13,1	9,1	1,0	0,0	1,34	0,69
Programi stručnog usavršavanja mogu biti poticaj odgajatelju za kontinuirano učenje.	0,0	2,0	12,1	36,4	49,5	4,33	0,77
Sudjelovanjem odgajatelja u programima stručnog usavršavanja podiže se ugled odgajateljske struke.	2,0	2,0	11,1	39,4	45,5	4,24	0,88

Jako je važno da odgajatelj ima potporu stručnog tima u profesionalnom razvoju.	0,0	0,0	5,1	25,3	69,7	4,65	0,58
Odgajatelj treba samostalno birati programe u koje će se uključiti u svrhu stručnog usavršavanja.	0,0	2,0	10,1	45,5	42,4	4,28	0,73
Ravnatelj ustanove nadležan je za biranje područja stručnog usavršavanja pojedinog djelatnika.	18,2	25,3	35,4	17,2	4,0	2,64	1,1
Naša ustanova surađuje s drugim institucijama u području odgoja i obrazovanja (fakultet, agencije, udruge..)	0,0	7,1	26,3	38,4	28,3	3,88	0,91
U našoj ustanovi provodilo se/provodi se akcijsko istraživanje.	9,1	19,2	34,3	26,3	11,1	3,11	1,12
Naša ustanova surađuje s drugim predškolskim ustanovama.	2,0	7,1	30,3	37,4	23,2	3,73	0,97
Interese djeteta pratimo kroz fotografiranje, snimanje situacija, vođenje individualnih dnevnika.	2,0	4,0	11,1	42,4	40,4	4,15	0,92
Unutar ustanove, mi odgajatelji, održavamo mjesečne refleksije.	10,1	9,1	29,3	23,2	28,3	3,51	1,27
Kvalitetan odgajatelj treba se kontinuirano educirati za vrijeme svog radnog vijeka.	0,0	0,0	11,1	18,2	70,7	4,60	0,68

Prema dobivenim podacima, vidljivo je kako odgajatelji najviši stupanj slaganja iskazuju na tvrdnji kako je jako važno da odgajatelj ima potporu stručnog tima u profesionalnom razvoju ($M= 4,65$; $SD= 0,58$) te da se kvalitetan odgajatelj treba kontinuirano educirati za vrijeme svog radnog vijeka ($M=4,60$; $SD= 0,68$). U prosjeku odgajateljice iskazuju visok stupanj slaganja sa stavom da je kontinuirano profesionalno usavršavanje važno za profesiju odgajatelja ($M = 4,59$; $SD = 0,61$). Najniže slaganje je iskazano u stavu da je stručno usavršavanje odgajatelja samo gubitak vremena ($M= 1,34$; $SD= 0,69$). Iako se važnost profesionalnog razvoja često naglašava kao važno područje u odgajateljskoj profesiji, prema rezultatima je vidljivo kako je veća raspršenost u odgovorima ispitanica u stavu da se unutar ustanove održavaju mjesečne refleksije odgajatelja ($M= 3,51$; $SD=$

1,27). Nadalje, raspršenost u stupnju slaganja ispitanica, vidljiva je i na tvrdnji da se u ustanovi u kojoj su zaposlene odgajateljice provodi akcijsko istraživanje ($M= 3,11$; $SD= 1,12$). Razlike u stupnju slaganja uočavaju se i na tvrdnjama da ustanova zaposlenja surađuje s drugim institucijama ($M= 3,88$; $SD= 0,91$), kao i drugim predškolskim ustanovama ($M= 3,73$; $SD= 0,97$). Jako je važno napomenuti akcijsko istraživanje. Naime, Slunjski, Šagud i Brajša Žganec (2006) došle su do rezultata kako je akcijsko istraživanje jako važno za odgajatelje jer se pokazalo kako oni odgajatelji koji su uključeni u akcijsko istraživanje kompetentniji su u organiziranju poticajnog prostornog okruženja vrtića čime se djecu potiče na raznovrsne istraživačke aktivnosti i druženje.

Prema Kramer (1994) dobar odgajatelj je osoba koja kontinuirano uči, istražuje ono što ne zna, ima potrebu za napredovanjem u osobnom i profesionalnom smislu, dobar promatrač i slušatelj djece, osoba koja uvažava različitosti i individualne različitosti djece, motivira, preuzima rizik, spreman na kompromis i fleksibilan je. Da bi odgajatelj postao refleksivni praktičar mora poznavati materije, osnovne koncepcije, strukture, djetetov razvoj, osnovne zakonitosti djetetova učenja, mora prepoznavati individualnosti, različite stilove učenja, organizaciju povoljne sredine za učenje, komunikacijske vještine te sposobnost evaluiranja i mijenjanja svoje i tuđe odgojno-obrazovne prakse.

Oko srednje prosječne vrijednosti kreće se slaganje ispitanica u procjeni dosadašnjeg formalnog obrazovanja. Naime, odgajateljice su podijeljenog mišljenja u tome da ih je fakultetsko obrazovanje pripremio za rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi ($M= 3,57$; $SD= 0,98$). Isto tako podijeljena su mišljenja o tome da kolegiji na fakultetu dobro pokrivaju područja za rad s djecom ($M= 3,45$; $SD= 0,80$). Posljednje gdje je prikazana veća raspršenost u odgovorima ispitanica jest da je ravnatelj ustanove nadležan za biranje područja stručnog usavršavanja za pojedinog djelatnika ($M= 2,64$; $SD= 1,1$). Odgajatelj kroz svoje inicijalno obrazovanje stječe osnovna znanja, a uz daljnje obrazovanje povećava opseg i kvalitetu stečenog znanja. Cjeloživotno obrazovanje kroz usavršavanja pruža odgajateljima prijeko potrebne kompetencije za rad s djecom. Šagud (2011) navodi kako bi inicijalno obrazovanje odgajatelja trebalo biti komplementarno s kasnijim profesionalnim razvojem i napredovanjem odgajatelja sukladno aktualnim društvenim, političkim, socijalnim, ekonomskim i drugim determinantama koje impliciraju profesionalne i osobne kompetencije praktičara.

Sljedeće, kako bi se provjerilo, postoji li statistički značajna razlika u prosječnim ocjenama pojedinog stava o cjeloživotnom obrazovanju, proveden je t-test za nezavisne uzorke, te ANOVA za nezavisne uzorke na svim zavisnim varijablama spram nezavisnih varijabli stručna sprema, godine radnog iskustva odgajateljica te dobi.

Rezultati ukazuju na to da ne postoje statistički značajne razlike s obzirom na stupanj završene stručne spreme i godine radnog iskustva odgajateljica.

S obzirom na dob ispitanica, utvrđena je statistički značajna razlika na jednoj zavisnoj varijabli *Ravnatelj ustanove nadležan je za biranje područja stručnog usavršavanja pojedinog djelatnika* ($F(3,95)= 3,248, p<0,05$). Bonferroni post hoc testom utvrđeno je da se statistički značajna razlika nalazi među dvije dobne skupine. Odgajateljice u dobi 40 do 49 godina iskazuju statistički značajno niži stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom ($M= 2,10; SD= 0,97$) od odgajateljica u dobi 50 i više godina ($M= 3,11; SD= 1,18$). Između ostalih grupa nije pronađena statistički značajna razlika. Parcijalni η^2 iznosi 0,093.

Tablica 4. ANOVA za nezavisne uzorke za zavisnoj varijabli spram nezavisne varijable dob

Zavisna varijabla	Dob ispitanica	N	M	SD	F	p	Parcijalni η^2
Ravnatelj ustanove nadležan je za biranje područja stručnog usavršavanja pojedinog djelatnika	19 – 29	34	2,56	1,05	F(3,95)= 3,248	<0,05	0,093
	30 – 39	27	2,81	1,04			
	40 – 49	20	2,10	0,97			
	50 i više	18	3,11	1,18			

U konačnici proveden je t-test i Anova za nezavisne uzorke na cjelokupnoj prosječnoj vrijednosti skale stavova o cjeloživotnom obrazovanju spram nezavisnih varijabli. Na cjelokupnom prosjeku skale nije utvrđena statistički značajna razlika u procjenama stupnja slaganja ispitanica sa navedenom skalom.

Samoprocjena profesionalnog razvoja

U ovom dijelu, ispitana je samoprocjena odgajateljica o osobnoj angažiranosti i motiviranosti za profesionalni razvoj. Stručno usavršavanje prva je stepenica u profesionalnom razvoju odgajatelja i jedna je od bitnih značajki profesionalnog razvoja. Agencija za odgoj i obrazovanje, organizacija

je koja održava razne stručne skupove u cilju povećanja kvalitete pedagoškog procesa i kompetentnosti odgojitelj. Aktivnosti Agencije koje podržavaju kvalitetno učenje i poučavanje, usredotočene su na razvoj i poboljšanje kompetencija odgojitelja u skladu s novim društvenim i stručnim uvjetima. Stručno usavršavanje kroz razne stručne skupove pruža sadržajno raznolik, kontinuiran i organiziran niz aktivnosti. Različitim ciljnim skupinama se omogućuje profesionalni napredak u skladu s njihovim potrebama i potrebama odgojno- obrazovnog sustava (Agencija za odgoj i obrazovanje). Vizek-Vidović (2005) naglašava kako odgajatelj treba biti spreman i sposoban za cjeloživotno učenje te kontinuirano stručno usavršavanje. Naravno da kontinuirano stručno usavršavanje pridonosi profesionalnom razvoju odgajatelja i samim time je smjer prema jačanju odgajateljeve stručnosti i maksimalnog korištenja odgajateljevih potencijala za rad s djecom (Tot i Klapan, 2008).

Tablica 5. *Deskriptivni pokazatelji rezultata samoprocjene profesionalnog razvoja odgajatelja*

TVRDNJA	1	2	3	4	5	M	SD
Ako ne moram, neću polaziti stručna usavršavanja.	56,6	22,2	14,1	6,1	1,0	1,73	0,99
Na stručnim usavršavanjima uvijek nešto novo naučim.	0,0	4,0	13,1	32,3	50,5	4,29	0,85
Stručno usavršavanje motivira me da budem još bolja/bolji u svom radu s djecom.	0,0	2,0	6,1	33,3	58,6	4,48	0,70
Čitam puno stručne literature kako bih nadopunio/la svoje znanje.	1,0	3,0	28,3	48,5	19,2	3,82	0,81
Smatram da mogu još puno toga postići u svom radu, ako se kontinuirano educiram i usavršavam.	0,0	1,0	12,1	30,3	56,6	4,42	0,74
Ponekad držim prezentacije svog rada unutar ustanove, na zajedničkim sastancima.	5,1	18,2	37,4	20,2	19,2	3,30	1,13
Prijavljujem se na stručne konferencije kao aktivni sudionik.	6,1	25,3	35,4	19,2	14,1	3,10	1,12
Smatram da dobar odgajatelj treba biti zainteresiran za cjeloživotno učenje.	0,0	4,0	6,1	30,3	59,6	4,45	0,79

Svoje ideje o poboljšanju rada s djecom glasno izražavam i diskutiram s kolegama/icama.	0,0	5,1	15,2	43,4	36,4	4,11	0,84
Uvijek učim nove i inovativne metode rada s djecom.	0,0	1,0	18,2	38,4	42,4	4,22	0,78
Najviše me veseli kad na stručnom usavršavanju dobijem nova znanja i vještine koje mogu primijeniti u radu s roditeljima i djecom.	0,0	0,0	8,1	28,3	63,6	4,56	0,64

Prema dobivenim rezultatima (Tablica 5), najviši stupanj slaganja, odgajateljice pokazuju na tvrdnjama da ih najviše veseli kad na stručnom usavršavanju dobiju nova znanja i vještine koje mogu primijeniti u radu s roditeljima i djecom ($M= 4,56$; $SD= 0,64$), da ih stručno usavršavanje motivira na to da budu još bolje u radu s djecom ($M= 4,48$; $SD= 0,70$), kao i da smatraju kako mogu puno postići u radu s djecom, ako se konstantno educiraju i usavršavaju ($M= 4,42$; $SD= 0,74$).

Veće raspršenje u odgovorima odgajateljica uočava se u tvrdnjama povezanim s aktivnim djelovanjem odgajatelja u određenom vidu profesionalnog razvoja. Najviše neodlučnosti vidljivo je u tvrdnjama da ponekad drže prezentacije svog rada unutar ustanove ($M= 3,30$; $SD= 1,13$) te da se prijavljuju na stručne konferencije kao aktivni sudionici ($M= 3,10$; $SD= 1,12$).

Najveće neslaganje bilo je na tvrdnji da ako ne moraju, neće polaziti stručna usavršavanja ($M= 1,73$; $SD= 0,99$).

Kako bi se ispitale moguće razlike u prosječnim procjenama pojedine tvrdnje, proveden je t-test za nezavisne uzorke te ANOVA za nezavisne uzorke. Rezultati pokazuju statistički značajnu razliku na četiri tvrdnje s obzirom na radno iskustvo odgajateljica (Tablica 6). Gabriel post hoc testom utvrđeno je da, odgajateljice s radnim iskustvom od 16 do 20 godina statistički se značajno razlikuju u prosječnoj procjeni slaganja s odgajateljicama koje imaju 1 do 5 godina radnog iskustva, 6 do 10 godina radnog iskustva te 11 do 15 godina radnog iskustva na tri tvrdnje: *Stručno usavršavanje motivira me da budem još bolja/bolji u svom radu s djecom*; *Smatram da mogu još puno toga postići u svom radu, ako se kontinuirano educiram i usavršavam*; *Smatram da dobar*

odgajatelj treba biti zainteresiran za cjeloživotno učenje. U svakoj od navedenih tvrdnji iskazuju niži stupanj slaganja spram odgajateljica s manje radnog iskustva. Između odgajateljica s 16 do 20 godina radnog iskustva i onih s više od 20 godina radnog iskustva nije pronađena statistički značajna razlika.

Na tvrdnji *Ponekad držim prezentacije svog rada unutar ustanove, na zajedničkim sastancima* utvrđena je statistički značajna razlika između odgajateljica koje imaju godinu do pet godina radnog iskustva te odgajateljica sa šest do deset godina radnog iskustva. Pritom odgajateljice s najmanje radnog iskustva iskazuju niže slaganje s navedenom tvrdnjom (M= 2,84; SD= 1,19) od odgajateljica koje imaju radno iskustvo od šest do deset godina (M= 3,94; SD= 1,06). Između ostalih grupa nije pronađena statistički značajna razlika u prosječnim odgovorima na navedenoj varijabli.

Tablica 6. ANOVA za nezavisne uzorke na zavisnim varijablama s obzirom na nezavisnu varijablu radno iskustvo

Zavisna varijabla	Radno iskustvo	N	M	SD	F	p	Parcijalni η^2
Stručno usavršavanje motivira me da budem još bolja/bolji u svom radu s djecom.	1-5	32	4,53	0,76	F(4,94)= 3,29	<0,05	0,123
	6-10	16	4,75	0,45			
	11-15	18	4,61	0,61			
	16-20	8	3,75	0,89			
	više od 20	25	4,40	0,64			
Smatram da mogu još puno toga postići u svom radu, ako se kontinuirano educiram i usavršavam.	1-5	32	4,59	0,66	F(4,94)= 4,44	<0,05	0,159
	6-10	16	4,69	0,48			
	11-15	18	4,61	0,61			
	16-20	8	3,75	0,71			
	više od 20	25	4,12	0,88			
Ponekad držim prezentacije svog rada unutar ustanove, na zajedničkim sastancima.	1-5	32	2,84	1,19	F(4,94)= 3,95	<0,05	0,144
	6-10	16	3,94	1,06			
	11-15	18	3,39	0,92			
	16-20	8	2,75	1,03			
	više od 20	25	3,60	1,00			

Smatram da dobar odgajatelj treba biti zainteresiran za cjeloživotno učenje.	1-5	32	4,47	0,76	F(4,94)= 4,16	<0,05	0,150
	6-10	16	4,62	0,50			
	11-15	18	4,39	0,98			
	16-20	8	3,50	1,07			
	više od 20	25	4,45	0,79			

Nadalje, statistički značajna razlika utvrđena je na tri zavisne varijable s obzirom na nezavisnu varijablu dob odgajateljica (Tablica 7). Tako je statistički značajna razlika utvrđena na zavisnoj varijabli *Na stručnim usavršavanjima uvijek nešto novo naučim* ($F(3,95)=3,45$, $p<0,05$); *Smatram da mogu još puno toga postići u svom radu, ako se kontinuirano educiram i usavršavam* ($F(3,95)=4,48$; $p<0,05$); *Smatram da dobar odgajatelj treba biti zainteresiran za cjeloživotno učenje* ($F(3,95)=4,12$; $p<0,05$). U nastavku je prikazano među kojim grupama je utvrđena statistički značajna razlika korištenjem Bonferroni post hoc testa.

Tablica 7. ANOVA za nezavisne uzorke na zavisnim varijablama spram nezavisne varijable dob

Zavisna varijabla	Dob ispitanica	N	M	SD	F	p	Parcijalni η^2
Na stručnim usavršavanjima uvijek nešto novo naučim.	19 – 29	34	4,53	0,75	F(3,95)= 3,450	<0,05	0,098
	30 – 39	27	4,30	0,82			
	40 – 49	20	3,80	1,01			
	50 i više	18	4,39	0,70			
Smatram da mogu još puno toga postići u svom radu, ako se kontinuirano educiram i usavršavam.	19 – 29	34	4,56	0,66	F(3,95)= 4,483	<0,05	0,124
	30 – 39	27	4,70	0,61			
	40 – 49	20	4,05	0,76			
	50 i više	18	4,17	0,86			
Smatram da dobar odgajatelj treba biti zainteresiran za cjeloživotno učenje.	19 – 29	34	4,50	0,75	F(3,95)= 4,417	<0,05	0,115
	30 – 39	27	4,59	0,75			
	40 – 49	20	3,95	0,94			
	50 i više	18	4,72	0,46			

Da na stručnim usavršavanjima uvijek nešto novo nauče statistički značajniji niži stupanj slaganja u prosjeku pokazuju odgajateljice koje imaju 40 do 49 godina ($M=3,80$; $SD=1,01$) u suprotnosti s mlađim odgajateljicama u dobi od 19 do 29 godina ($M=4,53$; $SD=0,75$). Zanimljivi su ovakvi rezultati, ali ih je moguće i objasniti s činjenicom kako je ponuda stručnih usavršavanja dosta štura

po pitanju tema koje se pojavljuju. To navode i same odgajateljice kasnije kad se izjašnjavaju koje teme bi voljele slušati i zašto ne odlaze na neka usavršavanja. Nerijetko su predavanja teorijska što svakako ne jača u dostatnoj mjeri kompetencije za praktičan rad odgajateljica. Prema tome, moguće je da su starije odgajateljice kroz godine odslušale slične ili iste teme te je zbog toga njihov stupanj slaganja moguće takav.

Nadalje, statistički značajna razlika uočena je između odgajateljica koje su u dobi 30 do 39 godina te pokazuju statistički značajno viši stupanj slaganja da još puno mogu postići u svojem radu, ako se kontinuirano educiraju i usavršavaju ($M= 4,70$; $SD= 0,61$) naspram odgajateljica u dobi od 40 do 49 godina ($M= 4,05$; $SD= 0,76$).

Posljednje, utvrđena je statistički značajna razlika na tvrdnji da dobar odgajatelj treba biti zainteresiran za cjeloživotno učenje, gdje odgajateljice u dobi 40 do 49 godina statistički značajno nižim iskazuju stupanj slaganja ($M= 3,95$; $SD= 0,94$) od odgajateljica u dobi od 30 do 39 godina ($M= 4,59$; $SD= 0,75$) i odgajateljica u dobi od 50 i više godina ($M= 4,72$; $SD= 0,46$).

Među ostalim grupama nije utvrđena statistički značajna razlika, kao ni na ostalim zavisnim varijablama spram nezavisne varijable dob.

Samoprocjena kompetencija odgajatelja

Samoprocjena kompetencija odgajatelja o određenim područjima odgojno-obrazovnog rada prikazana je u ovom dijelu interpretacije. Prema Babić, Irović, Kuzma (1999) odgovarajuća početna stručna kompetencija odgajatelja predstavlja osnovu daljega profesionalnog usavršavanja odgajatelja. Ako odgajatelj shvaća kompleksnost odgojnog procesa, tada ga ne svodi samo na ovladavanje sadržajima i tehnikama. Odgajatelji tokom inicijalnog obrazovanja stječu kompetencije za rad s djecom rane i predškolske dobi i njihovim roditeljima. Jasno je kako svaki odgajatelj treba podršku u razvoju komunikacijskih vještina, vještina za suradnju s roditeljima i ostalim akterima odgojno-obrazovnog procesa, kao i dobre organizacijske vještine. Pitanje je koliko su odgajatelji takve vještine stekli tijekom inicijalnog obrazovanja. Sigurno je da one ovise i o osobnom angažmanu pojedine osobe, kao i osobnim afinitetima prema određenom području. Kako bi odgajatelji mogli kvalitetno provoditi odgojno-obrazovni rad, neophodno je da se kontinuirano usavršavaju da bi jačali svoje kompetencije u tom području. U nastavku su prikazani

rezultati samo dijela potrebnih kompetencija odgajatelja za rad, dok je njihov popis sigurno puno duži, ako se razmotre različiti kompetencijski modeli.

Tablica 8. *Deskriptivni podaci samoprocjena kompetencija odgajateljica*

TVRDNJA	1	2	3	4	5	M	SD
Razumijem tipičan i atipičan razvoj djeteta	0,0	1,0	19,2	49,5	30,3	4,09	0,73
Razumijem razvojne faze djeteta i sukladno njima mogu pripremiti poticajno okruženje.	0,0	1,0	9,1	50,5	39,4	4,28	0,67
Naglašavam važnost razvoja djetetovog jedinstvenog identiteta i pozitivne slike o sebi.	0,0	0,0	7,1	45,5	47,5	4,40	0,62
Kroz refleksije poučavam druge kolegice/kolege na koji način mogu poticati cjeloviti razvoj djeteta.	0,0	9,1	26,3	40,4	24,2	3,80	0,91
Svakodnevno pripremam poticajno okruženje za djecu u mojoj skupini.	2,0	1,0	15,2	47,5	34,3	4,11	0,84
Razumijem kako okoliš, kultura i biologija utječe na razvoj i učenje.	0,0	2,0	11,1	51,5	35,4	4,20	0,71
Znam sve o razvoju pozitivno oblikovana dječjeg mozga.	3,0	7,1	38,4	37,4	14,1	3,53	0,93
Mogu pripremiti više poticaja za različitu dobnu skupinu djece.	0,0	1,0	16,2	45,5	37,4	4,19	0,74
Koristim praksu pozitivne discipline u svojem radu.	0,0	1,0	15,2	50,5	33,3	4,16	0,71
Potičem istraživačko učenje među djecom, bez obzira na dob.	0,0	0,0	9,1	45,5	45,5	4,36	0,65
Naglašavam važnost boravka na otvorenome i pokušavam prakticirati svakodnevni boravak na otvorenome s djecom.	0,0	0,0	6,1	34,3	59,6	4,54	0,61
Imam sve potrebne resurse za kvalitetno obavljanje svog posla.	2,0	11,1	30,3	34,3	22,2	3,64	1,01

Imam podršku stručnog tima u odgojnom procesu.	1,0	8,1	27,3	33,3	30,3	3,84	0,99
Spreman/na sam prezentirati svoj rad širim masama praktičara.	4,0	18,2	34,3	28,3	15,2	3,32	1,07
Imam razvijene odlične komunikacijske vještine.	0,0	7,1	40,4	32,3	20,2	3,66	0,88
Teško se smirim u stresnim situacijama.	29,3	41,4	22,2	6,1	1,0	2,08	0,92
Osobne probleme često nosim sa sobom na posao.	53,5	26,3	16,2	3,0	1,0	1,72	0,91

U prosjeku, odgajateljice ističu da razumiju tipičan i atipičan razvoj djeteta ($M= 4,09$; $SD= 0,73$), da razumiju razvojne faze djeteta sukladno čemu mogu pripremiti poticajno okruženje ($M= 4,28$, $SD= 0,67$), te naglašavaju važnost razvoja djetetova vlastitog identiteta i pozitivne slike o sebi ($M= 4,28$; $SD= 0,67$).

Nadalje, odgajateljice procjenjuju kako koriste praksu pozitivne discipline u svom odgojno-obrazovnom radu ($M= 4,16$; $SD= 0,71$), potiču istraživačko učenje među djecom, bez obzira na dob djeteta ($M= 4,36$; $SD= 0,65$) te naglašavaju važnost boravka na otvorenome i pokušavaju prakticirati svakodnevni boravak na otvorenom ($M= 4,54$; $SD= 0,61$).

Što se tiče stresnih situacija vidi se neslaganje u tvrdnjama, što znači da ne smatraju kako se teško smire u stresnim situacijama ($M= 2,08$; $SD= 0,92$), kao i da osobne probleme nose često sa sobom na posao ($M= 1,72$; $SD = 0,91$).

Neodlučnost u procjeni uočava se na tvrdnjama da odgajateljice imaju sve potrebne resurse za obavljanje posla ($M= 3,64$; $SD= 1,01$), da znaju sve o razvoju pozitivno oblikovana mozga ($M= 3,53$; $SD= 0,93$), kao i da imaju razvijene odlične komunikacijske vještine ($M= 3,66$; $SD= 0,88$). Nastavno na razvijene odlične komunikacijske vještine, vidljiva je i velika raspršenost u odgovorima spremnosti prezentiranja vlastitog rada širim masama praktičara ($M= 3,32$; $SD= 1,07$). Svakako kako bi odgajatelj mogao provoditi svoje aktivnosti s djecom, materijalni resursi su svakako neophodni. Jukić i Reić-Ercegovac (2008) navode kako je rad odgajatelja s djecom u mnogočemu određen ograničenim materijalnim sredstvima i uvjetima rada. Nerijetko se zapravo

dešava da odgajatelji i samostalno, na vlastiti trošak izdvajaju novčana sredstva kako bi mogli pripremiti poticajnu okolinu u svom radu s djecom.

Odgajateljice uglavnom procjenjuju visoko slaganje s razumijevanjem kako okoliš, kultura i biologija utječu na razvoj i učenje ($M= 4,20$; $SD= 0,71$) te da svakodnevno pripremaju poticajno okruženje za djecu iz svoje skupine ($M= 4,11$; $SD= 0,84$).

Na navedenim tvrdnjama proveden je t-test te ANOVA za nezavisne uzorke kako bi se utvrdilo postoji li statističkih razlika u prosječnim odgovorima odgajateljica s obzirom na nezavisne varijable. Na nezavisnim varijablama radno iskustvo i obrazovanje nisu pronađene statistički značajne razlike, dok je s obzirom na dob pronađena statistički značajna razlika na jednoj tvrdnji (Tablica 9).

Tablica 9. Anova na zavisnoj varijabli spram nezavisne varijable dob

Zavisna varijabla	Dob ispitanica	N	M	SD	F	p	Parcijalni η^2
Imam sve potrebne resurse za kvalitetno obavljanje svog posla.	19 – 29	34	3,65	1,01	F(3,95)= 2,979	<0,05	0,086
	30 – 39	27	3,78	0,89			
	40 – 49	20	3,10	1,12			
	50 i više	18	4,00	0,91			

Kao što prikazuju rezultati odgajateljice u dobi od 40 do 49 godina statistički značajno iskazuju niže slaganje s time da imaju sve potrebne resurse za kvalitetno obavljanje svog posla ($M= 3,10$; $SD= 1,12$) od odgajateljica koje su u dobi od 19 do 29 godina ($M= 3,65$; $SD= 1,01$). Među ostalim grupama nije utvrđena statistički značajna razlika.

Kokanović je (2019) provela istraživanje s ciljem ispitivanja u kojoj mjeri odgajatelji sebe smatraju profesionalno kompetentnim za kreiranje obrazovne politike ustanove u kojoj rade. Prema dobivenim rezultatima može se protumačiti da odgajatelji s više godina radnog staža imaju snažne komunikacijske vještine i profesionalne kompetencije i osjećaju se više kompetentni za bavljenje takvim oblicima rada u usporedbi s mlađim kolegama. Također rezultati pokazuju da nema statistički značajne razlike u samoprocjeni kompetencija između odgajatelja predškolskog odgoja koji studiraju na postdiplomskom studiju i onih koji rade.

Što se tiče potrebnih kompetencija koje odgajatelj treba posjedovati u istraživanju koje je provela Lučić (2007) studenti razredne nastave i predškolskog odgoja za uspješnost ističu kreativnost kao bitnu odliku odgajatelja sa 61 % , a na desetom mjestu iskrenost sa 17 % naznaka. Ispitanici pokazuju da je za odgojiteljsko zanimanje potrebna izgrađena osobnost, strpljenje (55 %), ljubav prema djeci (38 %) i smisao za odgajanje djece.

Sudjelovanje na stručnim usavršavanjima

U posljednjem dijelu prikazana je učestalost sudjelovanja odgajateljica na stručnim usavršavanjima, financiranje stručnog usavršavanja, vrste stručnog usavršavanja koje su u interesu odgajateljica, razlozi zbog koji ne odlaze na stručna usavršavanja te područja usavršavanja koja bi kroz edukacije htjeli proći.

Kada se pogleda koliko često odgajateljice sudjeluju u programima stručnog usavršavanja, vidljivo je (Tablica 10) kako ih najveći broj sudjeluje više puta godišnje (N= 50), a najmanje jednom godišnje (N=13).

Tablica 10. *Učestalost sudjelovanja na stručnom usavršavanju*

Učestalost sudjelovanja	f	%
Jednom mjesečno	21	21,2
Više puta mjesečno	15	15,2
Jednom godišnje	13	13
Više puta godišnje	50	50,5
Ukupno	99	100

U prosjeku odgajateljice navode da provode otprilike 13 sati proučavajući stručnu literaturu (M= 13,69; SD= 13,51), a raspon sati se proteže od 0 do 50 sati. Nadalje, prosječna ocjena prikazuje kako su odgajateljice u protekloj godini bile na otprilike 4 stručna usavršavanja (M= 4,13; SD= 3,65) s rasponom od 0 do 20 stručnih usavršavanja. U Tablici 11 prikazani su rezultati vezani uz spremnost financiranja stručnog usavršavanja te vrijeme i mjesto održavanja stručnog usavršavanja.

Tablica 11. *Deskriptivni pokazatelji odgovora vezanih uz stručno usavršavanje odgajateljica*

Pitanja	DA		NE	
	f	%	f	%
Najčešće sudjelujem na stručnim usavršavanjima koja se organiziraju unutar ustanove u kojoj sam zaposlena.	80	80,8	19	19,2
Jeste li spremni platiti sami stručno usavršavanje ili neku edukaciju?	75	75,8	24	24,2
Program stručnog usavršavanja financira odgojno-obrazovna ustanova.	60	60,6	39	39,4
Stručna usavršavanja najčešće se održavaju nakon radnog vremena.	87	87,9	12	12,1

80,8% odgajateljica navodi kako najčešće sudjeluju na stručnim usavršavanjima koja se organiziraju unutar ustanove u kojoj su zaposlene. Čak 75,8% odgajateljica spremno je platiti stručno usavršavanje ili edukacije iz vlastitih sredstava. Više od polovice odgajateljica (60,6%) navodi da program stručnog usavršavanja financira odgojno-obrazovna ustanova. 87,9% odgajateljica ističe da se stručna usavršavanja najčešće održavaju nakon radnog vremena. Zanimljivo je dobivene rezultate povezati s dosadašnjim istraživanjem Visković i Višnjić Jevtić (2018) o kvaliteti profesionalnog razvoja odgajatelja. 21,64% ispitanika ocijenilo je svoj profesionalni razvoj rijetkim (jednom ili dva puta godišnje) ili vrlo rijetkim (jednom u dvije godine i manje), dok je 3% ispitanika nije odgovorilo na ovo pitanje. Odgajatelji sa stručnom spremom (64,69%) pokazuju da većina povremeno sudjeluju u nekom obliku profesionalnog razvoja, dok 26,95% tvrdi da se učestalo profesionalno usavršava. Prema dobivenim podacima autorice naglašavaju da je moguće zaključiti da su ispitanici s višim stupnjem obrazovanja skloniji ili imaju više mogućnosti za profesionalni razvoj. Najveća disperzija izražena je pri procjeni spremnost ispitanika da samostalno financiraju aktivnosti profesionalnog razvoja. U ovom istraživanju nije uočena statistički značajna razlika u navedenom području, a isto tako u ovom istraživanju veći dio ispitanika spremno je samo platiti neki oblik stručnog usavršavanja. Moguće je pretpostaviti da su odgajatelji u uzorku motivirani za profesionalni razvoj, ali su manje skloni financiranju aktivnosti. Objašnjenje za to moglo bi se naći u stavu da je osiguravanje profesionalnog razvoja obveza

odgovorne institucije. Osobni profesionalni razvoj odgajatelja u velikoj je mjeri ovisan o osobnoj motivaciji i angažmanu, ali to statistički nije značajno povezano s godinama ili dužinom profesionalnog iskustva. Odgajatelji s višim stupnjem obrazovanja pokazuju veću spremnost za samofinanciranje osobni profesionalni razvoj. U ovom istraživanju nije potvrđena statistički značajna razlika s obzirom na navedenu varijablu.

Kad se pogledaju rezultati razloga nesudjelovanja u željenom stručnom usavršavanju (Tablica 12) najviše odgajateljica navodi da je program stručnog usavršavanja preskup, a nakon toga da se stručno usavršavanje održava izvan mjesta u kojem žive. Sljedeći najčešći razlozi su to što se stručna usavršavanja održavaju u slobodno vrijeme te da nisu mogle sudjelovati jer nisu imale vremena zbog previše posla u dječjem vrtiću. Čak 19 odgajateljica navelo je da nije pronašlo stručno usavršavanje sukladno njezinim željama i potrebama. Manji dio odgajateljica je istaknuo da su sudjelovale na željenim stručnim usavršavanjima i da nema razloga zbog kojeg ne bi sudjelovale, ali i ad nisu bile prijavljene od strane odgojno-obrazovne ustanove. Neke odgajateljice navele su više od jednog razloga pa je stoga i ukupan broj frekvencija veći od broja sudionika u istraživanju.

Tablica 12. Razlozi nesudjelovanja na stručnom usavršavanju

Razlozi	f
Dajem prednost mladim kolegicama.	1
Nedostatak slobodnog vremena	4
Nema razloga. Sudjelovala sam na svakom ponuđenom do sad.	4
Nisam bila prijavljena od strane odgojno-obrazovne ustanove.	2
Nisam imala vremena sudjelovati zbog previše posla u dječjem vrtiću.	22
Nisam pronašla stručno usavršavanje sukladno mojim željama i potrebama.	19
Održavaju se u slobodno vrijeme.	22
Nisu mi korisna.	5
Program usavršavanja se održavao izvan mjesta u kojem živim.	34
Program usavršavanja je preskup.	36

Prema vrsti stručnog usavršavanja, u Tablici 13 prikazano je koje oblike rada u stručnom usavršavanju smatraju najkvalitetnijima. Vidljivo je kako mnoge ispitanice biraju različite modele

izvođenja stručnog usavršavanja, ali radionički tip najviše prevladava u samostalnim odgovorima (23,2%), a pojavljuje se u skoro svim ostalim odgovorima. Seminari i projekti također su vrste stručnog usavršavanja koje odgajateljicama odgovaraju. U manjoj mjeri spomenut je rad na projektima, supervizija te stručno razvojni-centri.

Tablica 13. *Vrste stručnog usavršavanja*

Vrsta stručnog usavršavanja	f	%
Predavanja	1	1.0
Rad na projektu	5	5.1
Radionice	23	23.2
Radionice, Predavanja	3	3.0
Radionice, Predavanja, Rad na projektu	3	3.0
Radionice, Predavanja, Rad na projektu, Stručno - razvojni centri	3	3.0
Radionice, Predavanja, Stručno - razvojni centri	1	1.0
Radionice, Predavanja, Supervizije	1	1.0
Radionice, Predavanja, Supervizije, Rad na projektu, Stručno - razvojni centri	1	1.0
Radionice, Rad na projektu	8	8.1
Radionice, Rad na projektu, Stručno - razvojni centri	4	4.0
Radionice, Seminari	6	6.1
Radionice, Seminari, Predavanja	8	8.1
Radionice, Seminari, Predavanja, Rad na projektu	1	1.0
Radionice, Seminari, Predavanja, Stručno - razvojni centri	1	1.0
Radionice, Seminari, Predavanja, Supervizije, Rad na projektu, Stručno - razvojni centri	2	2.0

Radionice, Seminari, Rad na projektu	2	2.0
Radionice, Seminari, Rad na projektu, Stručno - razvojni centri	2	2.0
Radionice, Seminari, Stručno - razvojni centri	1	1.0
Radionice, Stručno - razvojni centri	5	5.1
Radionice, Supervizije	2	2.0
Radionice, Supervizije, Rad na projektu	2	2.0
Radionice, Supervizije, Rad na projektu, Stručno - razvojni centri	1	1.0
Radionice, Supervizije, Stručno - razvojni centri	1	1.0
Seminari	4	4.0
Seminari, Predavanja	2	2.0
Seminari, Predavanja, Stručno - razvojni centri	1	1.0
Seminari, Stručno - razvojni centri	1	1.0
Seminari, Supervizije, Stručno - razvojni centri	1	1.0
Stručno - razvojni centri	3	3.0
Ukupno	99	100.0

Posljednje pitanje koje je bilo postavljeno jest, koje edukacije, odnosno koje područje edukacija bi im bilo korisno pohađati za jačanje njihovih kompetencija za rad s djecom.

Najviše odgajateljica navelo je kako su to edukacije za rad s djecom s posebnim potrebama. Navode kako takvih edukacija jako nedostaje, da im treba stručna podrška jer sve više se dešava da uz djecu urednog razvoja u grupi imaju i dijete s posebnim potrebama koje nema uz sebe asistenta. Sljedeće se ističu glazbene radionice, dramske edukacije i edukacije o emocionalnom razvoju djece. Nešto manje spominju se edukacije o alternativnim programima, likovne radionice, edukacije za provođenje kinezioloških aktivnosti te radionice povezane s tematikom ekologije.

Povezanost među skalama

Posljednje se istražila međusobna povezanost među skalama stavova o cjeloživotnom obrazovanju, profesionalnom razvoju te samoprocjeni kompetencija te ukoliko postoji, kakva je ta povezanost. U Tablici 14, vidljivo je kako postoji pozitivna umjerena do snažna povezanost između ovih skala.

Tablica 14. *Povezanost između skala procjena*

Skale	S1	S2	S3
<i>Stavovi o cjeloživotnom obrazovanju (S1)</i>	1	.729**	.596**
<i>Osobni profesionalni razvoj (S2)</i>	.729**	1	.596**
<i>Samoprocjena kompetencija odgajatelja</i>	.596**	.596**	1
<i>*p<.05; **p<.01</i>			

Proveden je Pearsonov koeficijent korelacije kako bi se istražila povezanost i smjer povezanosti među skalama. Prema rezultatima, uočava se statistički pozitivna i visoka povezanost između stavova o cjeloživotnom obrazovanju i osobnom profesionalnom razvoju. Što odgajatelji imaju pozitivnije stavove prema cjeloživotnom obrazovanju, to je i veći interes prema profesionalnom razvoju.

Između samoprocjene kompetencija odgajatelja i profesionalnog razvoja te stavova o cjeloživotnom obrazovanju također je uočena statistički značajna pozitivna povezanost, u ovom slučaju ona je umjerena.

10. ZAKLJUČAK

Od odgajatelja u predškolskom odgoju očekuje se cjeloživotno obrazovanje. Profesionalni razvoj odgajatelja nužan je za poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovne prakse. Odgajatelj treba biti sklon introspekciji, odgovoran za svoje odluke i akcije, otvoren za nove ideje, za samokritiku i prihvaćanje pogriješaka u radu. Mora biti spreman istraživati i mijenjati vlastitu praksu i djelovanje u skladu s razvojem djece. Odgajatelj treba biti osoba koja kontinuirano uči, napreduje u profesionalnom i osobnom smislu (Šagud, 2006). Kako bi odgojno-obrazovna praksa odgajatelja bila kvalitetna, potrebno je kontinuirano stručno usavršavanje odgajatelja. Kada se govori o poboljšanju kvalitete obrazovanja odgajatelja, ali i drugih odgojno-obrazovnih djelatnika, pri tome se ne misli samo na njihovo inicijalno visokoškolsko obrazovanje, već je izuzetno važno njihovo stručno usavršavanje odnosno trajni profesionalni razvoj. Naime, oba ta oblika obrazovanja imaju za cilj cjeloživotno usavršavanje i obnavljanje znanja i vještina odgajatelja. Cilj je stručnog usavršavanja usmjeriti pozornost odgojno-obrazovnih institucija na važnost profesionalnog razvoja djelatnika, doprinijeti unaprjeđenju stručnog usavršavanja te promišljati o učinkovitim načinima provedbe, jer jačanje unutarnjih potencijala odgojno-obrazovne ustanove postiže se isključivo kroz stručno usavršavanje i profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika. Stručno usavršavanje i stalno usvajanje novih znanja i vještina odgajatelja, odnosno onih koji drugima prenose znanja, od ključne je važnosti za uspješnost odgojno-obrazovnih procesa. Odgajatelji često nisu u stanju prepoznati svoje pogriješke u radu, stoga je izuzetno važno potaknuti ih na učestvovanje u raznim oblicima stručnog usavršavanja. Zadatak ravnatelja i stručnih suradnika je poticati odgajatelje na uključivanje u one oblike stručnog usavršavanja koji će ojačati interese odgajatelja i tako podići kvalitetu njihovih odgojno obrazovnih procesa, a kako bi se to osiguralo potrebna je edukacija i motivacija ravnatelja i stručnih suradnika, ali i samih odgajatelja.

Nastavno svemu navedenom zadatak ovog diplomskog rada bio je ispitati stavove odgajatelja Bjelovarsko-bilogorske županije prema cjeloživotnom obrazovanju i odgovoriti na temeljno istraživačko pitanje, odnosno saznati kako odgajatelji procjenjuju važnost cjeloživotnog obrazovanja, vlastiti profesionalni razvoj, koje kompetencije su najviše, a koje najmanje razvijene kod odgajatelja, koliko često pohađaju stručna usavršavanja, koji su razlozi izbivanja iz stručnih

usavršavanja te koje edukacije nedostaju odgajateljima za kvalitetan rad s djecom rane i predškolske dobi.

Obradom rezultata u ovome je istraživanju u kontekstu stavova odgajatelja o cjeloživotnom obrazovanju uočeno da je najviši stupanj slaganja odgajatelja u tvrdnji da je jako važno imati potporu stručnog tima u profesionalnom razvoju te da se kvalitetan odgajatelj treba kontinuirano educirati za vrijeme svog radnog vijeka. Najniže slaganje iskazano je u stavu da je stručno usavršavanje odgajatelja samo gubitak vremena. Nadalje, dobiveni rezultati prikazuju da prevladava veća raspršenost u odgovorima ispitanica u stavu da se unutar ustanove održavaju mjesečne refleksije odgajatelja kao i na tvrdnji da se u ustanovi u kojoj su zaposlene odgajateljice provodi akcijsko istraživanje. Rezultati ukazuju da su odgajateljice podijeljenog mišljenja u tome da ih je fakultetsko obrazovanje pripremio za rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi te su mišljenja da kolegiji na fakultetu dobro pokrivaju područja za rad s djecom. Pretpostavljalo se kako odgajateljice s visokom stručnom spremom imaju pozitivnije stavove prema dosadašnjem fakultetskom obrazovanju od ispitanika s višom stručnom spremom, no ova hipoteza nije potvrđena.

U kontekstu samoprocjene kompetencija u određenim područjima odgojno-obrazovnog rada, odgajateljice ističu da razumiju tipičan i atipičan razvoj djeteta, da razumiju razvojne faze djeteta sukladno, pri čemu mogu pripremiti poticajno okruženje te naglašavaju važnost razvoja djetetova vlastitog identiteta i pozitivne slike o sebi. Nadalje, odgajateljice procjenjuju kako koriste praksu pozitivne discipline u svom odgojno-obrazovnom radu te potiču istraživačko učenje među djecom, bez obzira na dob djeteta. Što se tiče stresnih situacija vidi se neslaganje u tvrdnjama, što znači da ne smatraju kako se teško smire u stresnim situacijama, kao i da osobne probleme nose često sa sobom na posao. Isto tako dobivenim rezultatima može se zaključiti da su odgajateljice neodlučne oko toga imaju li sve potrebne resurse za obavljanje posla kao i imaju li razvijene dobre komunikacijske vještine. U ovom dijelu istraživanja pretpostavljalo se kako ne postoji statistički značajnih razlika u samoprocjeni kompetencija odgajatelja s obzirom na nezavisne varijable dob, radno iskustvo i stručnu spremu, ova hipoteza se prihvaća jer na cjelokupnoj skali nije potvrđena.

Što se tiče učestalosti sudjelovanja odgajateljica na stručnim usavršavanjima, rezultati ovog istraživanja pokazuju kako ih najveći broj sudjeluje više puta godišnje, a najmanje jednom godišnje, pri čemu su u protekloj godini bile na otprilike 4 stručna usavršavanja s rasponom od 0

do 20 stručnih usavršavanja. 80,8% odgajateljica navodi kako najčešće sudjeluju na stručnim usavršavanjima koja se organiziraju unutar ustanove u kojoj su zaposlene te ih je čak 75,8% spremno je platiti stručno usavršavanje ili edukacije iz vlastitih sredstava. Više od polovice odgajateljica (60,6%) navodi da program stručnog usavršavanja financira odgojno-obrazovna ustanova, a 87,9% odgajateljica ističe da se stručna usavršavanja najčešće održavaju nakon radnog vremena. Također obradom podataka uočeno je kako je razlog nesudjelovanja u željenom stručnom u tome da je program stručnog usavršavanja preskup. Prema vrsti stručnog usavršavanja, rezultati pokazuju da mnoge ispitanice biraju različite modele izvođenja stručnog usavršavanja, ali radionički tip najviše prevladava u samostalnim odgovorima, dok su seminari i projekti također vrste stručnog usavršavanja koje odgajateljicama odgovaraju. U manjoj mjeri spomenut je rad na projektima, supervizija te stručno razvojni-centri. Prema dobivenim rezultatima, odgajateljice iskazuju najviši stupanj slaganja na tvrdnji da u stručnom usavršavanju dobiju nova znanja i vještine koje mogu primijeniti u radu s roditeljima i djecom, a navode da ih stručno usavršavanje motivira na to da budu još bolje u radu s djecom. Najveće neslaganje odgajateljica je da ako ne moraju, neće polaziti stručna usavršavanja. U ovom se dijelu istraživanja pretpostavljalo kako će odgajateljice s više radnog iskustva i starijom dobi imati pozitivnije stavove prema važnosti stručnog usavršavanja, no ova hipoteza nije potvrđena jer je na ukupnom rezultatu bilo statističkih značajnosti.

Potrebno je podržati sudjelovanje odgajatelja u profesionalnom razvoju u kojem će pritom biti ohrabreni prvenstveno od strane ravnatelja i stručnog tima. Odgajateljima treba dati priliku da budu aktivni sudionici u identificiranju i planiranju vlastitog profesionalnog razvoja. Programe je potrebno nadzirati i posebno pružiti odgovarajuću podršku kada se uvode novi zakoni i inicijative. Profesionalni razvoj trebao bi dopustiti mogućnosti stalnog kontakta odgajatelja sa savjetnicima i stručnim suradnicima te omogućiti vrijeme za razmišljanje i povratne informacije. Sadržaj programa stručnih usavršavanja trebao bi biti uravnotežen između profesionalnih i osobnih potreba odgajatelja, a od iznimne je važnosti povećati fleksibilnost u kontekstu vremenskog održavanja programa stručnog usavršavanja, kako bi i odaziv odgajatelja bio veći. Potrebno je motivirati, povezati obrazovanje i rad, ulagati u pedagoške inovacije i smanjiti troškove stručnog usavršavanja. Lokalna zajednica i odgojno-obrazovne ustanove trebale bi biti veća podrška u kontekstu financiranja stručnog usavršavanja odgajatelja. Kako se i u ovom istraživanju pokazalo da su radionice najzanimljiviji oblik stručnog usavršavanja, potrebno je motivirati odgajatelje

organiziranjem kreativnih radionica po njihovom izboru. Važno je planirati i osmišljavati programe stručnog usavršavanja na temelju zajedničkih procjena kvalitete, ali i poticati odgajatelje da i oni sami vode iste. Isto tako budući da je odgajateljeva osobnost važan čimbenik učinkovitoga odgojnog djelovanja, od nje treba polaziti i pri izboru studenata za upis na odgajateljski studij te voditi računa o visokoj kakvoći stručnoga osposobljavanja budućih odgajatelja. Izuzetno je važno potaknuti odgajatelje na različita stručna usavršavanja, a studentima približiti zahtjevnost i važnost ovog posla prije nego li uopće upišu studij ranog i predškolskog odgoja. Osobna i socijalna motivacija uvelike se odražava i na njihovu kvalitetu sudjelovanja u bilo kojem obliku stručnog usavršavanja, stoga je bitno odgajateljima približiti i opisati svaku vrstu stručnog usavršavanja i potaknuti ih na onaj oblik koji njima najviše odgovara.

11. Popis tablica

11.1. Popis tablica

Tablica 1. *Raspodjela frekvencija i postotaka u stručnoj spremi ispitanika (str. 49)*

Tablica 2. *Raspodjela frekvencija i postotaka u izboru zvanja ispitanika (str. 50)*

Tablica 3. *Deskriptivni pokazatelji rezultata na skali stavova (str. 52-53)*

Tablica 4. *ANOVA za nezavisne uzorke za zavisnoj varijabli spram nezavisne varijable dob (str. 55)*

Tablica 5. *Deskriptivni pokazatelji rezultata samoprocjene profesionalnog razvoja odgajatelja (str. 56-57)*

Tablica 6. *ANOVA za nezavisne uzorke na zavisnim varijablama s obzirom na nezavisnu varijablu radno iskustvo (str. 58-59)*

Tablica 7. *ANOVA za nezavisne uzorke na zavisnim varijablama spram nezavisne varijable dob (str. 59)*

Tablica 8. *Deskriptivni podaci samoprocjena kompetencija odgajateljica (str. 61-62)*

Tablica 9. *Anova na zavisnoj varijabli spram nezavisne varijable dob (str. 63)*

Tablica 10. *Učestalost sudjelovanja na stručnom usavršavanju (str. 64)*

Tablica 11. *Deskriptivni pokazatelji odgovora vezanih uz stručno usavršavanje odgajateljica (str. 65)*

Tablica 12. *Razlozi nesudjelovanja na stručnom usavršavanju (str. 66)*

Tablica 13. *Vrste stručnog usavršavanja (str. 67-68)*

Tablica 14. *Povezanost između skala procjena (str. 69)*

12. LITERATURA

1. Agencija za odgoj i obrazovanje. Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020). Preuzeto 30.4.2021. sa <https://www.nszssh.hr/pdf/Strategija%20strucnog%20usavrsavanja.pdf>
2. Agencija za predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje. Model za unapređenje sustava kontinuiranoga profesionalnog razvoja odgojitelja, nastavnika i stručnih suradnika u Bosni i Hercegovini. Preuzeto 14.6.2021 sa <https://aposo.gov.ba/sadrzaj/uploads/Model-za-unapre%C4%91enje-sustava-kontinuiranoga-profesionalnog-razvoja.pdf>
3. Babić, N., Irović, S. i Kuzma, Z. (1999). Put do praktične kompetencije odgojitelja, učitelja. U: Rosić, V. (ur.) Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju.
4. Bahtijarević-Šiber, F. (1999). Menadžment ljudskih potencijala. Zagreb: Golden marketing.
5. Bašić, J. (2008). Competence of preschool teachers and prevention of risk behaviors of children in preschool institutions. Department of Behavioral Disorders Faculty of Education and Rehabilitation Sciences University of Zagreb. Kriminologija i socijalna integracija. Vol. 16. Br. 2, 1-124, 15-27.
6. Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. Discussion of some effects of today's neoliberal policies. U: European journal for Research on the Education and Learning of Adults 3, sv. 2, str. 119-134.
7. Bek, N. i Purgar, M. (2014). Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje. Pravni vjesnik god. 30, Br. 2
8. Bečić, E., Ciglencečki, N., Čavar, J., Čulo, I., Klapan, A., Leko, A., Matijević, M., Miščin, D., Rajić, V. i Šarić, T. (2009). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih, Dio 1 : Vijeće Europe i Europska unija, pojmovnik politika obrazovanja odraslih, dokumenti*. Zagreb, Agencija za obrazovanje odraslih.
9. Bhroin, O.N., O' Brien, S., Balfe, T., Brennan, A. i Pennycook, C. (2020). Sustav procjene kvalitete stručnog usavršavanja u nadležnosti Agencije za odgoj i obrazovanje (QA-INSETT-ETTA). Preuzeto 30.5.2021. sa

https://www.azoo.hr/app/uploads/2020/12/Rezultati_istra%C5%BEivanja_projekta_AZOO-a_Sustav_procjene_kvalitete_stru%C4%8Dnog_usavr%C5%A1avanja.pdf

10. Blanuša Trošelj, D. (2018). Professional development of preschool teachers in Croatia. Doctoral dissertation.

11. Borić, E., Jindra, R. i Škugor, A. (2008). Razumijevanje i primjena sadržaja cjeloživotnog učenja za održivi razvoj. *Odgojne znanosti*, 10 (2 (16)), 315-327. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/29572>

12. Bosco J. (2007). Lifelong Learning: What? Why? How?. Michigan: Western Michigan University.

13. Brust Nemet, M. (2013). Pedagoške kompetencije učitelja u sukonstrukciji nastave. *Život i škola*, LIX (30), 79-93. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/131842>

14. Campbell, Kimberly H. (2013). "A Call to Action: Why We Need More Practitioner Research. A Response to" A Teacher Educator Uses Action Research to Develop Culturally Conscious Curriculum Planners". *Democracy and Education* 21.2 (2013): 7.

15. Chivers, G. (1996). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training*, 20 (5), 20 – 31.

16. Commission of the European Communities (2001). Making European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission. Brussels: Commission of the European communities. Preuzeto 03.05.2021., sa [https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(200%201\)678_en.pdf](https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(200%201)678_en.pdf)

17. Čepić, R. i Požgaj, Ž. (2015). Višedimenzionalni aspekti upravljanja promjenama u vrtiću kao organizaciji koja uči. U: Hicela, I. i Mendeš, B. (ur.) Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja – izazov za promjene. Split, Filozofski fakultet u Splitu, str. 127-139.

18. Delors, J. (ur.) (1996). Learning: The Treasure Within. Paris: UNESCO. (hrvatski prijevod: Delors, J. (ur.) 1998. Učenje – blago u nama. Zagreb: Educa.)

19. Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: Vizek-Vidović, V. (ur.), Učitelji i njihovi mentori. Zagreb: IDIZ.

20. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65 (4), 623-638. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178260>
21. Fekonja, U., Kavčič, T. i Marjanovič Umek, M. (2002). Ravni, područja in kazalci kakovosti predšolske vzgoje v vrtcu. V L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič i A. Poljanšek (Ur.), *Kakovost v vrtcih* (str. 39-51). Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
22. Goffin, S- G., Day, D. E. (1994). *New Perspectives in Early Childhood Education*, New York, Teachers College Press.
23. Herceg, J., Zovko, A. i Vrcelj, S. (2018) Nacionalni standardi u andragogiji kao uvjet kvalitete cjeloživotnog obrazovanja. U: Rajić, V. i Kušić, S. (ur.). *Upravljanje kvalitetom u obrazovanju odraslih*.
24. Herceg, J., Zovko, A. i Tot, D. (2016) Razvijena komunikacija na materinskom jeziku kao preduvjet kvalitete sustava cjeloživotnog učenja. U: Zovko, A. (ur.) *Andragoška propitivanja*. Mostar, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru, str. 114-126.
25. Huić, A., Ricijaš, N. i Branica, V. (2010). Kako definirati i mjeriti kompetencije studenata – validacija skale percipirane kompetentnosti za psihosocijalni rad. *Ljetopis socijalnog rada*, 17 (2), 195-221. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/58882>
26. Jukić, R. i Ringel, J. (2013). Učenje – put ka budućnosti. *Andragoški glasnik*, 17 (1. (30)), 25-34. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/104941>
27. Jurčević-Lozančić, A. (2015). The Road to Quality in the Theory and Practice of Early Learning: Identity of the Preschool Teacher Profession. *Croatian Journal of Education*, 17 (Sp.Ed.1), 125-135. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/137696>
28. Kiss, I. (2011.). *Cjeloživotno obrazovanje kao ključni čimbenik zapošljivosti i profesionalnog razvoja*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
29. Kaplan, A. (2016). Lifelong learning: conclusions from a literature review. Institute of Graduate Studies & Research, European University of Lefke, North Cyprus, volume 5, issue 2.

30. Koludrović, M. i Vučić, M. (ur.) (2018). *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati: Priručnik za nastavnike u obrazovanju odraslih*. Zagreb, Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
31. Kokanović, T. (2019). Značaj cjeloživotnog usavršavanja za razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja. *Croatian Journal of Education*, 21 (Sp.Ed.1), 47-59.
32. Korak po korak. (2011). Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća. Preuzeto 9.5.2021. sa <http://www.korakpokorak.hr/upload/vrtici/praksa-kvaliteta-izvrsnost/issa-standardi-brosura-za-web.pdf?fbclid=IwAR1GpiZRbk6m62f15oJaajyCVo0pc7Bui5ATLpJhISzMGXuE5f6EZvFJzhs>
33. Križman Pavlović, D., Bušelić, M. i Gal, S. (2020). Kvaliteta odgajatelja – čimbenik kvalitete hrvatskog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Oeconomica Jadertina*, 10 (1), 3-30. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/240502>
34. Krstinić, M. i Pauković, M. (2020). Ekstrinzična i intrinzična motivacija za učenje stranog jezika u poslovnom okruženju. *Obrazovanje za poduzetništvo - E4E*, 10 (1), 76-83.
35. Kuka, E. (2011). Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola*, br. 27 (1/2012.), god. 58., str. 197. – 203.
36. Lepičnik Vodopivec, J. (2012). Neka gledišta stalnog stručnog usavršavanja odgojitelja predškolske djece u Sloveniji. *Metodički obzori*, 7(2012)3 (16), 37-45.
37. Lepičnik Vodopivec, J. (2002). *Cjeloživotnim učenjem-korak bliže djetetu*. Rijeka: Grad Rijeka.
38. Loewen, B. (2011). Informalno i neformalno učenje-analiza i perspektive. Preuzeto 25.6.2021. sa [file:///D:/Downloads/informalno%20i%20neformalno%20ucenje%20giz%20\(4\).pdf](file:///D:/Downloads/informalno%20i%20neformalno%20ucenje%20giz%20(4).pdf)
39. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9 (1 (13)), 151-165. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/20837>
40. Maleš, D., Milanović, M. i Stričević, I. (2003). *Živjeti i učiti prava - Odgoj za ljudska prava u sustavu predškolskog odgoja*. Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu ; Istraživačko-obrazovni centar za ljudska prava i demokratsko građanstvo.
41. Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru*. Zagreb: Birotehnika-CDO.

42. Maravić, J. (2003). Cjeloživotno učenje. U: CARNET časopis 17(3).Zagreb: Edupoint.
43. Medel-Anonuevo, C., Ohsako, T., Mauch, W. (2001). Revisiting Lifelong Learning for the 21st century. Hamburg: UNESCO Institut for Education.
44. Međunarodna standardna klasifikacija obrazovanja (2000). Zagreb: Državni zavod za statistiku. (Izvornik: International Standard Classification of Education. 1997. Paris: UNESCO.)
45. Memorandum o cjeloživotnom učenju (2000). Preuzeto 5.5.2021. sa [file:///D:/Downloads/21-100%20\(1\).pdf](file:///D:/Downloads/21-100%20(1).pdf)
46. Mendeš, B. (2018). Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece: od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija: znanstvena monografija. Zagreb : Golden marketing-Tehnička knjiga.
47. Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi u predškolskom odgoju. Velika Gorica: Persona.
48. Miljak, A. i Vujičić, L. (ur.) (2002). Vrtić u skladu s dječjom prirodom "Dječja kuća". Rovinj, PU Dječji vrtići i jaslice "Neven" Rovinj.
49. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2008). Pravilnik o standardima i normativima te načinu i postupku utvrđivanja ispunjenosti uvjeta u ustanovama za obrazovanje odraslih, NN 129/2008. Preuzeto 5.5.2021 sa https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_11_129_3708.html
50. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH.
51. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju («Narodne novine«, broj 10/97, 107/07 i 94/13). Preuzeto 25.5.2021. sa <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>

52. Mlinarević, V. (2003). Uvođenje odgojitelja pripravnika u sustav predškolskoga odgoja. U: Babić, N. i Irović, S. (ur.) *Dijete i djetinjstvo : teorija i praksa predškolskog odgoja : zbornik radova*.
53. Múñez, D., Bautista, A., Khiu, E., Keh, J., i Bull R. (2017). *Preschool Teachers' Engagement in Professional Development: Frequency, Perceived Usefulness, and Relationship with Self-Efficacy Beliefs*. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 181-199.
54. Niikko, A. (2004). Education--a joint task for parents, kindergarten teachers and kindergarten student teachers, *International Journal of Early Years Education*, 12:3, 259-274.
55. Niemi, H. (2009). Why from Teaching to Learning?, *European Educational Research Journal*, god. 8, sv. 1, str. 1-17.
56. Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
57. Pastuović, N. (2006). Kako do društva koje uči. *Odgojne znanosti*, 8 (2 (12)), 421-441. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/22428>
58. Pastuović, N. (2012). *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet u Zagrebu.
59. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10 (2 (16)), 253-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/29568>
60. Pavlić, K. (2015). Kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj vrtićkog kurikulumu. *Dijete vrtić obitelj* 13 broj 79.
61. Pineda, P., Ucar, X., Moreno, V., i Belvis, E. (2011). Evaluation of teachers' continuing training in the early childhood education sector in Spain. *Teacher Development*, 15(2), 205-218.
62. Pintar, Ž. (2020). Suvremeni odgojitelj kao pedagoški praktičar. *Metodički obzori*, 15 (1 (28)), 93-109. <https://doi.org/10.32728/mo.15.1.2020.05>
63. Pološki Vokić, N. (2012). Motivacija na poslu. U: Tudor, G. i dr. (ur.) *Vođenje i motiviranje ljudi*. Zagreb: MEP d.o.o., str. 12 – 17.

64. Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima (NN 133/97, 20/05). Zagreb: Narodne novine.
65. Purgar, M. i Bek, N. (2014). Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje. *Pravni vjesnik*, 30 (2), 345-353. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/132106>
66. Rogić, A.M. (2014). Značenja cjeloživotnog učenja u kontekstu međunarodnih tijela i organizacija. *Acta Iadertina*, 11 (1), 0-0. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/190118>
67. Rupčić, N. (2018). *Suvremeni menadžment teorija i praksa*. Rijeka: Ekonomski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
68. Senge, P. (2001). *Peta disciplina u praksi, Principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
69. Sheridan, S. M., Edwards, C. P., Marvin, C. A., i Knoche, L. L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.
70. Simms. M. (2013). A Teacher-Educator Uses Action Research to Develop Culturally Conscious Curriculum Planners. *Democracy and Education*, 21 (2), Article 3.
71. Skelac, M. (2008). Razvojno-integrativna supervizija u školi. *Život i škola*, LIV (19), 169-174. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/24079>
72. Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. *Napredak*, 152 (2), 305-324. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/82739>
73. Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. 1. izdanje. Zagreb: Profil.
74. Slunjski, E., Šagud, M. i Branja-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139311>
75. Slunjski, E. i suradnici (2016). *Izvan okvira 2: Promjena*. Zagreb: Element.
76. Smith, Kenneth H. (2010). "The inviting professional educator: A reflective practitioner and action researcher." *Journal of Invitational Theory and Practice* 16 (2010): 5-9.

77. Smith, M. K. (2002). Malcolm Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy. The encyclopedia of informal education.
78. Soares, D i Dias, D. (2019). Perspectives of lifelong education in Portuguese higher education: a critical analysis of learning outcomes, *International Journal of Lifelong Education*, 38:2, 148-156.
79. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. Nove boje znanja. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Preuzeto 1.5.2021. sa <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>
80. Šagud, M. (2006). Odgajatelj kao reflektivni praktičar. Visoka učiteljska škola. Petrinja
81. Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. In D. Maleš (Ed.), *Nove paradigme ranog odgoja* (pp. 267-291). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
82. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 259-267. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116669>
83. Šimić Šašić, S. (2011). Percepcija odgovornosti, društvenog statusa i zadovoljstvo poslom u odgojiteljica. *Magistra Iadertina*, 6. (1.), 55-70. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/87329>
84. Šutalo, V. (2006). Obrazovanje odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja. *Geodetski list*, 60 (83) (1), 51-57. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/3066>
85. Tot, D., Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 60-69. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118249>
86. Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik*, 2 (3), 5-14. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172038>
87. Visković, I. i Višnjic Jevtić, A. (2018). Professional development of kindergarten teachers in Croatia – a personal choice or an obligation, *Early Years*, 38:3, 286-297.
88. Visković, I. (2013). Akcijska istraživanja u funkciji razvoja institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja. *Educa*, 6; 67-76.

89. Vizek-Vidović, V. (2011). Učitelji i njihovi mentori: uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
90. Vizek-Vidović, V. (2005). Obrazovanje učitelja i nastavnika u Europi iz perspektive cjeloživotnog obrazovanja. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
91. Vizek Vidović, V. i Vlahović Štetić, V. (2003). Psihologija obrazovanja, IEP-VERN, Zagreb.
92. Vrcelj, S. (2003). Školska kultura – faktor kvalitete. U: Kramar, M. i Duh, M. (ur.): Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta. Maribor: Pedagoški fakultet.
93. Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*. 187 (10): 1583-1595.
94. Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S. i Boneta, Ž. (2012). Istraživanje odgojno-obrazovne prakse : dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja. U: Pehlić, I., Vejo, E. i Hasanagić, A. (ur.) *suvremeni tokovi u ranom odgoju : znanstvena monografija = Contemporary trends in early education : scientific monography*. Zenica, Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, str. 345-363.
95. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2 (2), 91-106.
96. Vujičić, L. (2012). Kultura participacije: i(u)istraživanje(istraživanju) odgojnoobrazovne prakse. U Ljubetić, M., i Mendeš, B. (ur.) *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja - izazov za promjene*, (str. 166-180), Split: Nomen Nostrum Mundić d.o.o.
97. Zovko, A. i Šajer, V. (2020). Samoprocjena medijske kompetencije studenata nastavničkih studija i nastavničkog modula filozofskog fakulteta u rijeci. *Društvene i humanističke studije*, 11 (2), 335-358.
98. Zovko, A., i Celizić, M. (2020). Informacijska i digitalna pismenost u cjeloživotnu učenju– dostupnost osobama starije i zrelije životne dobi. *SUVREMENA PITANJA*, 34.
99. Youngs, G., Ohsako, T., i Medel-Añonuevo, C. (2000). Creative and Inclusive Strategies for Lifelong Learning. Report of International Roundtable, 27-29.

100. Young, M. (1999). *Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future*. London: Institute of Education University of London.

101. Walters, S. (1999) New Challenges and Opportunities for Lifelong Learning in South Africa, *Comparative Education*, 35:2, 217-224.

13. PRILOZI

ANKETNI UPITNIK

OPĆI PODACI

1. Spol :

M

Ž

2. Molim upišite Vašu dob: _____

3. Koliko radnog iskustva imate?

1) 1 – 5 godina

2) 6 – 10 godina

3) 11 – 15 godina

4) 16 – 20 godina

5) više od 20 godina radnog iskustva

4. Jeste li izabrani u neko od sljedećih zvanja/napredovanja:

1) odgojitelj mentor

2) odgojitelj savjetnik

3) odgojitelj mentor-savjetnik

4) ništa od navedenog

5. Molim Vas, upišite naziv grada ili općine u kojoj radite:

6. Koji stupanj obrazovanja ste stekli?

1) VSS - magisterij

2) VŠS – prvostupnik

3) drugo _____

7. Molimo Vas da u sljedećim tvrdnjama označite koliko se slažete ili ne slažete s navedenom tvrdnjom (1 – uopće se ne slažem, 2- ne slažem se, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 u potpunosti se slažem)

TVRDNJA	1	2	3	4	5
Fakultetsko obrazovanje pripremilo me za rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi.					
Kolegiji na fakultetu dobro pokrivaju važna područja za rad s djecom.					
Kontinuirano profesionalno usavršavanje smatram važnim za profesiju odgajatelja.					
Programi stručnog usavršavanja koristan su izvor informacija.					
Stručno usavršavanje pomaže odgajatelju u unapređenju odgojno-obrazovnog rada.					
Stručno usavršavanje je gubljenje vremena za odgajatelje.					
Programi stručnog usavršavanja mogu biti poticaj odgajatelju za kontinuirano učenje.					
Sudjelovanjem odgajatelja u programima stručnog usavršavanja podiže se ugled odgajateljske struke.					
Jako je važno da odgajatelj ima potporu stručnog tima u profesionalnom razvoju.					
Odgajatelj treba samostalno birati programe u koje će se uključiti u svrhu stručnog usavršavanja.					
Ravnatelj ustanove nadležan je za biranje područja stručnog usavršavanja pojedinog djelatnika.					
Naša ustanova surađuje s drugim institucijama u području odgoja i obrazovanja (fakultet, agencije, udruge..)					
U našoj ustanovi provodilo se/provodi se akcijsko istraživanje.					
Naša ustanova surađuje s drugim predškolskim ustanovama.					
Interese djeteta pratimo kroz fotografiranje, snimanje situacija, vođenje individualnih dnevnika.					
Unutar ustanove, mi odgajatelji, održavamo mjesečne refleksije.					
Kvalitetan odgajatelj treba se kontinuirano educirati za vrijeme svog radnog vijeka.					

8. Molimo Vas da na sljedećim tvrdnjama označite koliko se slažete, odnosno ne slažete s navedenim tvrdnjama. (1 – uopće se ne slažem, 2- ne slažem se, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 u potpunosti se slažem)

TVRDNJA	1	2	3	4	5
Ako ne moram, neću polaziti stručna usavršavanja.					
Na stručnim usavršavanjima uvijek nešto novo naučim.					
Stručno usavršavanje motivira me da budem još bolja/bolji u svom radu s djecom.					
Čitam puno stručne literature kako bih nadopunio/la svoje znanje.					
Smatram da mogu još puno toga postići u svom radu, ako se kontinuirano educiram i usavršavam.					
Ponekad držim prezentacije svog rada unutar ustanove, na zajedničkim sastancima.					
Prijavljujem se na stručne konferencije kao aktivni sudionik.					
Smatram da dobar odgajatelj treba biti zainteresiran za cjeloživotno učenje.					
Svoje ideje o poboljšanju rada s djecom glasno izražavam i diskutiram s kolegama/icama.					
Uvijek učim nove i inovativne metode rada s djecom.					
Najviše me veseli kad na stručnom usavršavanju dobijem nova znanja i vještine koje mogu primijeniti u radu s roditeljima i djecom.					

9. Molimo Vas da označite koliko se slažete s navedenim tvrdnjama (1- uopće se ne slažem; 5 – u potpunosti se slažem)

TVRDNJA	1	2	3	4	5
Razumijem tipičan i atipičan razvoj djeteta					
Razumijem razvojne faze djeteta i sukladno njima mogu pripremiti poticajno okruženje.					
Naglašavam važnost razvoja djetetovog jedinstvenog identiteta i pozitivne slike o sebi.					
Kroz refleksije poučavam druge kolegice/kolege na koji način mogu poticati cjeloviti razvoj djeteta.					
Svakodnevno pripremam poticajno okruženje za djecu u mojoj skupini.					
Razumijem kako okoliš, kultura i biologija utječe na razvoj i učenje.					

Znam sve o razvoju pozitivno oblikovana dječjeg mozga.					
Mogu pripremiti više poticaja za različitu dobnu skupinu djece.					
Koristim praksu pozitivne discipline u svojem radu.					
Potičem istraživačko učenje među djecom, bez obzira na dob.					
Naglašavam važnost boravka na otvorenome i pokušavam prakticirati svakodnevni boravak na otvorenome s djecom.					
Imam sve potrebne resurse za kvalitetno obavljanje svog posla.					
Imam podršku stručnog tima u odgojnom procesu.					
Spreman/na sam prezentirati svoj rad širim masama praktičara.					
Imam razvijene odlične komunikacijske vještine.					
Teško se smirim u stresnim situacijama.					
Osobne probleme često nosim sa sobom na posao.					

10. Koliko često sudjelujete u programima stručnog usavršavanja?

- 1) jednom mjesečno
- 2) više puta mjesečno
- 3) jednom godišnje
- 4) više puta godišnje
- 5) nisam dosad sudjelovao/la

11. Koliko sati mjesečno provodite čitajući stručnu literaturu?

12. Na koliko ste stručnih usavršavanja bili tijekom protekle pedagoške godine?

13. Jeste li spremni sami platiti stručno usavršavanje ili neku edukaciju?

- 1) Da 2) Ne

14. Najčešće sudjelujem na stručnim usavršavanjima koja se organiziraju unutar ustanove u kojoj sam zaposlen/na.

1) Da 2) Ne

15. Stručna usavršavanja najčešće se održavaju nakon radnog vremena.

1) Da 2) Ne

16. Programe stručnog usavršavanja financira odgojno-obrazovna ustanova

1) Da 2) Ne 3) Ponekad

17. Koji su razlozi koji Vas sprečavaju da ne sudjelujete u željenom usavršavanju

- a) Program usavršavanja je preskup
- b) Nisam imao/la vremena sudjelovati zbog previše posla u dječjem vrtiću
- c) Održavaju se u slobodno vrijeme
- d) Nisu mi korisna
- e) Program usavršavanja se održavao izvan mjesta u kojem živim
- f) Nisam pronašao/la stručno usavršavanje sukladno mojim željama i potrebama

18. Koji oblici stručnog usavršavanja su po Vašem mišljenju najučinkovitiji i najzanimljiviji?

- a) Radionice
- b) Seminari
- c) Predavanja
- d) Supervizije
- e) Rad na projektu
- f) Stručno razvojni centri

19. Koje edukacije biste vi voljeli pohađati?