

# Razmatranje rada ustanova za rani i predškolski odgoj u okvirima teorije samoodređenja na primjeru DV Nemo

---

Čović, Mia

Professional thesis / Završni specijalistički

2019

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:580646>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-10**



Sveučilište u Zadru  
Universitas Studiorum  
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

Sveučilište u Zadru

Centar Stjepan Matičević

Poslijediplomski specijalistički studij Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnim ustanovama



Mia Čović

**Razmatranje rada ustanova za rani i predškolski  
odgoj u okvirima teorije samoodređenja na primjeru  
DV Nemo**

**Završni specijalistički rad**

Zadar, 2019.

Sveučilište u Zadru  
Centar Stjepan Matičević  
POSLIJEDIPLOMSKI SPECIJALISTIČKI STUDIJ  
VOĐENJE I UPRAVLJANJE ODGOJNO-OBRAZOVNIM USTANOVAMA

Razmatranje rada ustanova za rani i predškolski odgoj u okvirima  
teorije samoodređenja na primjeru DV Nemo

Završni specijalistički rad

Student/ica:  
Mia Čović

Mentor/ica:  
Prof.dr.sc. Zvezdan Penezić

Zadar, 2019.

University of Zadar

Centar Stjepan Matičević

SPECIALIZED POSTGRADUATE PROGRAMM EDUCATIONAL LEADERSHIP

**CONSIDERING KINDERGARTEN „NEMO“ WORKING CONTEXT  
BASED ON SELF-DETERMINATION THEORY FRAMEWORK**

**POSTGRADUATE SPECIALIST THESIS**

Student: Mia Čović

Mentor: Prof.dr.sc. Zvezdan Penezić

Zadar, 2019.



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Mia Čović**, ovime izjavljujem da je moj **završni** rad pod naslovom **Razmatranje rada ustanova za rani i predškolski odgoj u okvirima teorije samoodređenja na primjeru DV Nemo** rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 5. studenog 2019.

## Sadržaj

|        |   |    |
|--------|---|----|
| 1.     | UVOD.....   | 6  |
| 2.     | TEORIJA SAMOODREĐENJA U KONTEKSTU USTANOVE ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ.....             | 7  |
| 3.     | EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA.....  | 11 |
| 4.     | INTRINZIČNA MOTIVACIJA.....   | 13 |
| 5.     | OSNOVNE PSIHOLOŠKE POTREBE .....  | 16 |
| 6.1.   | POTREBA ZA AUTONOMIJOM .....  | 18 |
| 5.1.1. | Autonomija i nagrađivanje .....   | 20 |
| 6.2.   | POTREBA ZA KOMPETENCIJOM.....   | 24 |
| 6.2.1. | Kompetentan odgajatelj – reflektivni praktičar .....                                    | 24 |
| 6.3.   | POTREBA ZA POVEZANOSTI.....   | 28 |
| 6.     | USTANOVA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ – DV NEMO.....                                     | 31 |
| 6.1.   | ODGAJATELJI I STRUČNI DJELATNICI VRTIĆA.....  | 32 |
| 6.2.   | OSTALI RESURSI .....  | 39 |
| 7.     | RAD, ORGANIZACIJA I ZADOVOLJENJE PSIHOLOŠKIH POTREBA .....                              | 40 |
| 7.1.   | TRANSFORMACIJSKO VOĐENJE .....  | 42 |
| 7.2.   | PARTICIPATIVNO DONOŠENJE ODLUKA I TIMSKI RAD KAO PODRŠKA AUTONOMIJI<br>ODGAJATELJA..... | 46 |
| 8.     | STRATEŠKO PLANIRANJE KAO ELEMENT KVALITETNOG VOĐENJA .....                              | 52 |
| 8.1.   | STRATEŠKO PLANIRANJE U USTANOVAMA ZA RANI PREDŠKOLSKI ODGOJ U<br>HRVATSKOJ .....        | 52 |
| 8.2.   | STRATEGIJA UPRAVLJANJA STRESOM U RADU I MOTIVACIJOM DJELATNIKA DV<br>„Nemo“ .....       | 53 |
| 8.2.1. | Profesionalni kontekst strategije .....   | 56 |
| 8.2.2. | Rad na unaprjeđenju timskih procesa rada u DV Nemo .....                                | 57 |
| 9.     | ZAKLJUČAK.....  | 61 |
|        | LITERATURA .....  | 63 |

## 1. UVOD

Cilj rada je pokušati objasniti odnos intrinzične i ekstrinzične motivacije za rad u ustanovi za rani i predškolski odgoj kod odgajatelja predškolske djece u kontekstu teorije samoodređenja. U radu su razmatrani navedeni faktori na primjeru djelovanja Dječjeg vrtića Nemo iz Zagreba. Struktura rada polazi od teorije samoodređenja, njenih osnovnih pojmova, definiranja različitih oblika motivacije, osnovnih potreba i percepcija njihovog zadovoljenje i njenih najvažnijih sastavnica u okviru analize radne organizacije. Nadalje raspravljati će se o mogućnostima primjene znanstvenih rezultata sa područja teorije sa aspekta transformacijskog vođenja, participativnog donošenja odluka, strateškog planiranja i poticanja timskog rada. Analizirane će biti i mogućnosti upravljanja faktorima koji utječu na zadovoljenje psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanosti, uz analizu primjene transformacijskog vođenja kao najefikasnijeg oblika vođenja koji se temelji na istim vrijednosnim temeljima kao i teorija samoodređenja, u radu su završno razmatrane mogućnosti sinteze iznijetih argumenata u okviru strateškog planiranje i upravljanja ustanovama za rani i predškolski odgoj.

Teorijsko polazište i ujedno znanstvena opravdanost na kojoj se temelji ovaj rad proistječe iz dva faktora koji predstavljaju obilježja kvalitete odgojno-obrazovne ustanove: kvaliteta odgojno-obrazovnog rada i kvaliteta vođenja. Čini se neupitno da je kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove dobrim dijelom determinirana kvalitetom rada njenih djelatnika. Istraživanja pokazuju da su upravo zanimanja u području obrazovanja među najstresnijim i emocionalno najzahtjevnijim (Howard i Johnson, 2004., prema Penezić, 2016.). Ukoliko djelatnici koji neposredno rade s djecom i roditeljima, percipiraju svoju radnu ulogu zahtjevnom i stresnom, nezadovoljstvo koje se javlja posredstvom takve percepcije može imati negativan utjecaj na faktore koji dobrim dijelom determiniraju kvalitetu njihova rada, a to su, ne samo osjećaj subjektivne dobrobiti, sreća i zadovoljstvo poslom već i sami odgojno-obrazovni procesi, stavovi o radu i radna etika, slika o djetetu i implicitna osobna pedagogija.

Osim faktora zadovoljstva i motivacije, odnosno, nezadovoljstva i stresa kod odgajatelja, značajan čimbenik koji ukazuje na kvalitetu ustanove je i način vođenja ustanove od strane ravnatelja. Rukovoditeljska uloga podrazumijeva i upravljanje stresom u radu (Slišković, 2016) te regulaciju

faktora motivacije. Time možemo istaći da su ravnatelji direktno odgovorni za zdravlje svog kolektiva i kvalitetu rada ustanove. Iz toga proizlazi zaključak da i upravljačke strukture trebaju djelovati u smjeru jačanja pozitivnih emocija svojih djelatnika (Penezić, 2016) i njihove pozitivne motivacije. S obzirom na važnost upravljanja stresom i motivacijom, neizbježnim se čini zaokružiti temu ulogom strateškog planiranja i ciljanog vođenja ustanove.

Ovaj rad razmatra mogućnosti primjene teorije samoodređenja u ustanovi za rani i predškolski odgoj Dječji vrtić Nemo posredstvom i prakticiranjem nekih elemenata transformacijskog vođenja.

## **2. TEORIJA SAMOODREĐENJA U KONTEKSTU USTANOVE ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ**

Biti motiviran znači biti potaknut učiniti nešto (Deci i Ryan, 2000a).

Različiti autori na različite načine definiraju pojam motivacije (lat. movere = kretati se) uzimajući u obzir njene različite aspekte, pa tako Kleingina i Kleingina (1981) govore o motivaciji kao psihološkoj karakteristici koja potiče organizam na akciju prema postizanju željenog cilja i koja daje svrhu i smjer ponašanju dok je Petz (1992) definira kao stanje u kojem smo iznutra pobuđeni nekim potrebama, porivima, težnjama, željama ili motivima na određeno ponašanje usmjereno prema postizanju nekog cilja.

U nastavku će prvo biti prikazani različiti elementi teorije samoodređenja.

Postoji veliki broj istraživačkih radova koji se bave temama motivacije upravo radi velike važnosti koju uloga motivacije ima u različitim područjima ljudskog djelovanja svojim određujućim karakterom. U ovom radu razmatrat će se motivacija u kontekstu kvalitete odgojno-obrazovnog rada prvenstveno odgajatelja u predškolskoj ustanovi Dječji vrtić Nemo u Zagrebu.

Brojni faktori determiniraju odluku pojedinca o uključivanju i angažmanu u nekoj aktivnosti uz velike individualne razlike u percepciji. Koliko je neka aktivnost zanimljiva, važna, obvezna, potrebna itd. ovisi uvelike o individualnoj percepciji. Upravo iz tog razloga ne možemo govoriti o motivaciji u kontekstu nominalne vrijednosti, ali iskustvena perspektiva govori u prilog da kada postoji neka razina motivacije, ista olakšava sudjelovanje u nekoj aktivnosti.



Za postojanje motivacije ključno je postavljanje cilja, naime, motivacija mora biti nečemu usmjerena (Rheinberg, 2004).

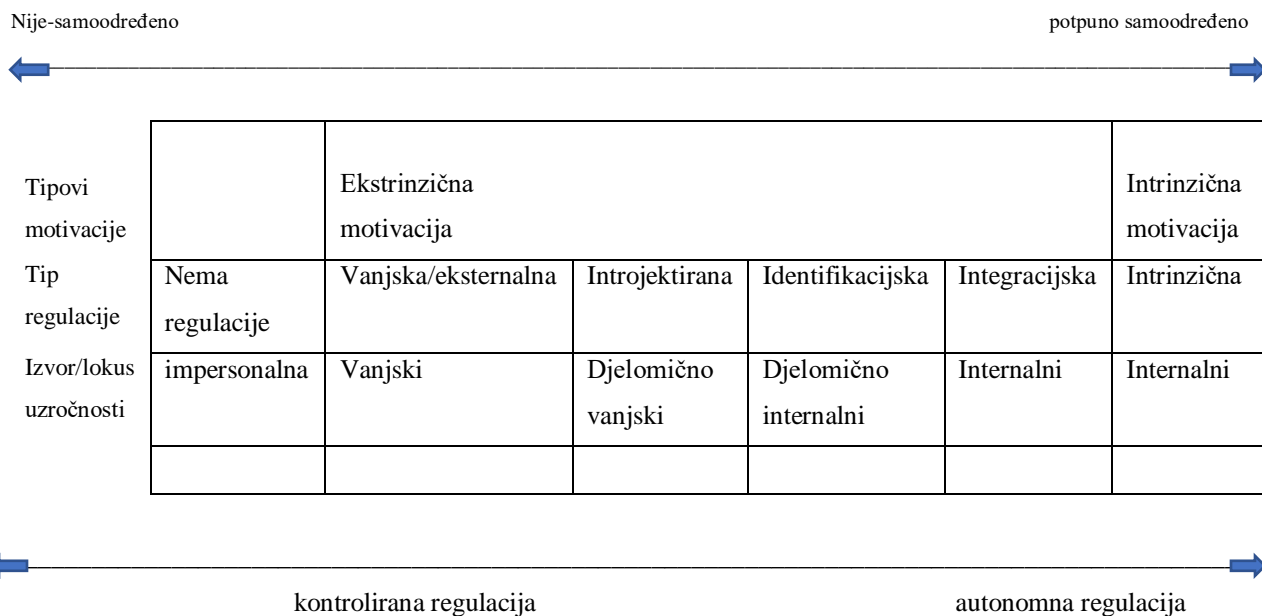
U socijalnom okruženju lako je zaključiti da motivaciju drugih ne opažamo neposredno, ali temeljeno na dostupnim ponašajnim znakovima o njoj možemo zaključivati i u tom smislu motivacija predstavlja svojevrsan hipotetski konstrukt. Pojam motivacije kao apstraktne kategorije omogućava nam da pomoću nje izdvajamo i pojašnjavamo pojedine komponente ili aspekte mnogih različitih procesa tijekom života koji usmjeravaju naše ponašanje (Rheinberg, 2004).

Teorija samoodređenja, kao makro teorija ljudske motivacije, uključuje široki spektar procesa poput razvoja ličnosti, samoregulacijskih procesa, općih psiholoških potreba, životnih ciljeva i aspiracija, energije i vitalnosti, nesvjesnih procesa, povezanosti kulture i motivacije i utjecaja socijalnog okruženja na motivaciju, afekt, ponašanje i dobrobit (Deci i Ryan, 2008). Teorija promatra ponašanje kao posljedicu svjesnog ili nesvjesnog razloga/motiva koja ga potiče pri čemu su razlozi/motivi za ponašanje često iskazani u obliku želja, ciljeva, strahova, odraza osobnih vrijednosti, te ih osoba i ne mora biti svjesna. U svakom slučaju, predstavljaju snažne varijable u usmjeravanju ljudskog ponašanja. To je ujedno i teorija koja u novi oblik revidira postojeće klasične teorije intrinzične i ekstrinzične motivacije.

Teorija samoodređenja motivaciju smješta na zamišljeni kontinuum, te se stupanj motiviranosti kreće, ovisno u stupnju internalizacije, od kontrolirane do autonomne. Pritom, internalizacija predstavlja poimanje pojedinca o tome koliko je sam u mogućnosti regulirati ponašanje/akciju i stupanj u kojem sam predstavlja regulaciju. Ono što razlikuje teoriju samoodređenja od drugih teorija motivacije, koje većinom uzimaju u obzir količinu motivacije pojedinca, jest činjenica da ona uzima u obzir i kvantitetu i kvalitetu same motivacije. Kada govore o elementima koji djeluju na pojedinca u trenutku i dovode do toga da se on uključi u određenu aktivnost Deci i Ryan, (2000a) govore o različitim oblicima motivacijskih stanja. Svako od tih stanja ima različite posljedice na učenje, izvođenje, osobno iskustvo i dobrobit. Pri tome je teorija temeljno orijentirana na način na koji socijalni kontekst utječe na zadovoljavanje osnovnih potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću, odnosno što je to u društvenoj i psihološkoj okolini što pospješuje ili otežava razvoj i napredovanje pojedinca.

„Identifikacijom (i mjerenjem) različitih tipova regulacije motivacije i uvjeta o kojima ovisi, teorija samoostvarenja može se primijeniti u različitim društvenim kontekstima, uključujući obitelji, škole, sportske timove, zdravstvene ustanove i radna mjesta. U isto vrijeme teorija je i kritička utoliko što ispituje i uspoređuje društvene kontekste u smislu njihove adekvatnosti u podržavanju ili otežavanju ljudskog uspjeha.“ (Deci i Ryan, 2017, str. 4)

Slika 1. SDT KONTINUUM – taksonomija različitih tipova motivacije (Deci i Ryan, 2000b)



Kada je ljudsko ponašanje kontrolirano izvana pojedinac osjeća pritisak da svoju aktivnost usmjeri na točno određeni način, a zatim u skladu s tim, misli i osjeća. Kada je odlučujući faktor u kontroli ponašanja unutrašnji, odnosno dolazi iz pobude samog pojedinca, govorimo o internalnom lokusu kontrole, odnosno o autonomnoj motivaciji. Obje vrste motivacije energiziraju i usmjeravaju aktivnost pojedinca, ponašanje, razmišljanje i osjećaj iako dolaze iz dva različita izvora. Stoga su ova dva oblika motivacije različita od amotivacije koja se odnosi na kvalitativni aspekt motivacije, odnosno stanje u kojem motivacije zapravo nema.

Naprimjer, odgajatelji sa introjektiranom regulacijom za rad obavljaju potrebne poslove neposrednog izvođenja odgojno-obrazovnog rada, planiranja i programiranja svog rada ili neki drugi aspekt samog posla jer osjećaju pritisak okoline ili su orijentirani na izbjegavanje negativnih osjećaja kao što su krivnja i sram, za koje vjeruju da će ih doživjeti ukoliko ne obave svoj posao. U oba slučaja se pritom govori o kvaliteti motivacije, bila ona autonomna ili kontrolirana, dok se

kvantiteta motivacije, odnosno njena količina definira terminima motivacije i amotivacije, postojanja ili nepostojanja motivacije.

Na Slici 1. prikazan je kontinuum regulacije ponašanja prema teoriji samoodređenja (Deci i Ryan, 2000b) koji sadrži opise svake pojedine vrste motivacije, zajedno s percipiranim lokusom uzročnosti koji se nalazi u njihovoj podlozi.

Rezultati istraživanja usmjereni na identifikaciju kvalitete doživljaja samoodređenja donose saznanje da percepciju koliko je neko ponašanje samoodređeno opisuju tri osnovna faktora: lokus uzročnosti, subjektivni osjećaj autonomije i percipirana mogućnost izbora.

Važno je naglasiti da je u ovim faktorima ključan sam doživljaj pojedinca, odnosno, njegova percepcija, pa se tako govori o percepciji lokusa uzročnosti i izbora. Lokus kontrole, odnosi se na vlastito vjerovanje pojedinca u kojoj je mjeri njegovo ponašanje započeto i regulirano od strane sebe samog ili vanjskim/eksternalnim faktorima te se proteže na kontinuumu od eksternog do internog, odnosno potpuno unutrašnjeg ili potpuno vanjskog. Prema Deci i Ryan (2000b) položaj percipiranog lokusa uzročnosti označava razinu u kojoj je ponašanje samoodređeno, pa krajnje internalan percipirani lokus uzročnosti označava visoku razinu samoodređenja i obrnuto. Temeljem izjava koje su dali odgajatelji DV Nemo kao odgovor na pitanje: „Zašto radim ovaj posao?“ može se zaključiti da su svi odgajatelji prvenstveno intrinzično motivirani. Odgovore na ova pitanja odgajatelji su dali na kraju internog stručnog aktiva, u pisanom obliku (prilog 2). S obzirom da se u datom slučaju ne može isključiti ometajući faktor (npr. davanje poželjnih odgovora) koji utječe na pouzdanost, tako su odgovori na ova pitanja korišteni samo u deskriptivnom smislu, radi razmatranja različitih mogućih pojavnosti motivacije kod odgajatelja. Subjektivni osjećaj autonomije predstavlja spremnost pojedinca da se uključi/pokrene prema određenoj aktivnosti bez prisutnosti vanjskog pritiska. Prema Deci, Ryan i Williams (1996) takva osoba se osjeća slobodno, a ako nema subjektivnog osjećaja autonomije, on ili ona osjećaju da su pod pritiskom. Percipirani izbor potječe od mogućnosti da pojedinac donese vlastitu odluku ili izbor glede aktivnosti kojom će se baviti. Primjerice, kada odgajatelj samostalno odabire sudjelovanje i temu projekata kojima će se baviti u okviru plana rada odgojne skupine i za njih pripremati nastavne sadržaje i materijale, onda aktivnosti koje proizlaze iz te odluke (pripremanje materijala, izrada nastavnih sredstava, prikupljanje izvora i sadržaja za obradu teme) predstavlja

njegovu samostalnu volju, koja izuzećem osjećaja nametanja, vodi većoj autonomiji. Za razliku od navedenog, planiranje projekata na razini ustanove mogu biti percipirani od strane odgajatelja kao nametnute aktivnosti i utjecati na kvalitativni aspekt njihova sudjelovanja u istom. Ova tri faktora percepcije ili tri aspekata doživljaja opisuju suštinu teorije samoodređenja.

### 3. EKSTRINZIČNA MOTIVACIJA

Ekstrinzična motivacija se sastoji od širokog spektra potaknutih ponašanja koji će za pojedinca na svom završetku predstavljati neku vrstu dobitka. Iako neki teoretičari gledaju na ekstrinzičnu motivaciju kao na siromašniju i slabiju kategoriju u odnosu na intrinzičnu (DeCharms, 1968, prema Deci i Ryan, 2000a), ona svakako može biti snažan motivator.

Prema teoriji samoodređenja razlikujemo više tipova ekstrinzične motivacije. Kad je pojedinac ekstrinzično motiviran, može se na traženi način ponašati sa otporom i manjkom interesa ili sa voljom i stavom koji reflektira osobno prihvaćanje vrijednosti tog ponašanja. U skladu s tim su definirana tri oblika ekstrinzične motivacije.

U trenutku kada na odluku utječu vanjski faktori poput dobivanja nagrade ili izbjegavanja kazni (vanjska regulacija) teoretičari govore o najnižoj poziciji na kontinuumu samoodređenja (Pelletier, Fortier, Vallerand i Tuson, 1995). U tom slučaju odgajatelj bira ponašanja i izvršava radne zadatke radi ostvarivanja redovnog prihoda ili da izbjegne negativne posljedice, kao što je gubitak kredibiliteta ili neke direktne negativne posljedice vezane za kršenje ugovora o radu.

Introjektirana regulacija je oblik ekstrinzične motivacije koji se nalazi pri sredini kontinuuma i označava motivaciju koja nije u potpunosti regulirana vanjskim faktorima, ali nije ni u potpunosti internalizirana i samoodređena, jer njezina internalizacija ovisi o već usvojenim ponašanjima pa u tom slučaju nema više potrebe za poticanje određenog ponašanja. Odluka o akciji/ponašanju dolazi iz ranije usvojenih oblika ponašanja i razmišljanja. Primjeri ovakvog donošenja odluka, većinom se odnose na rutinske poslove u okviru opisa posla odgajatelja kao što su: rutine prilikom prijema i ispraćaja djece, praćenje uobičajenog dnevnog ritma i uhodane rutine svakodnevnih poslova vezane za dokumentiranje prisutnosti i broja djece u skupinama.

Manifestacija identifikacije, prema Vallerand i sur. (1992) događa se onda kada se pojedinac odluči angažirati u određenoj aktivnosti ili ponašanju jer smatra da je to za njega od osobne važnosti ili vrijednost. U kontekstu rada odgajatelja, pojavni oblik identifikacije često se očituje u projektnim aktivnostima, kada odgajatelji samostalno odabiru teme, za njih se dodatno usavršavaju da bi ih kroz neposredan odgojno-obrazovni rad približili djeci. Stručno usavršavanje za neke odgajatelje predstavlja važan segment putem kojeg percipiraju vlastito napredovanje u znanju i sposobnostima i u takvim aktivnostima rado i aktivno sudjeluju.

Ukoliko razmatramo aspekte i kanale ekstrinzične motivacije u kontekstu ustanove za rani i predškolski odgoj, možemo govoriti o visini prihoda ili nekoj drugoj materijalnoj dobiti i nematerijalnoj dobiti koja se opredmećuje kao korist, kao što su slobodni dani, skraćeno radno vrijeme, oslobođanje od određenih radnih zadataka i sl. U odgovorima prema prilogu 2. odgajatelji izvještavaju o elementu organizacije rada koji je ekstrinzični faktor, a to je struktura radnog vremena gdje se ne radi vikendom. Odgovor „Zato što nisam bogata“ je element koji ukazuje na ekstrinzičnu motivaciju iako ne jasno određeno. U svakom slučaju motivacijski faktori koji mogu utjecati na ponašanje pojedinca posredstvom ekstrinzične motivacije imaju percipiran vanjski ili djelomično vanjski lokus uzročnosti u slučaju vanjskog i introjektiranog, a unutrašnji ili djelomično unutrašnji u slučaju identifikacijskog i integracijskog tipa motivacije.

Van der Brock i sur. (2011) su istraživali sadržaj ciljeva ili orijentaciju vrijednosti na radnom mjestu pri čemu je ekstrinzična orijentacija uključivala faktore radnih sati, nagrade i sigurnost, a intrinzična mogućnost za učenje i razvoj, autonomiju i raznolikost na poslu u odnosu na zahtjeve posla. Prema Deci i Ryan (2017) istraživanje nalazi da intrinzična vrijednosna orijentacija na poslu služi kao resurs jačanja negativnog odnosa mogućnosti učenja i iscrpljenosti posla.

Također je važno napomenuti da pojave intrinzične i ekstrinzične motivacije, posebice u kontekstu radnog mjesta nužno ne isključuju jedna drugu, dapače nalaze se u interaktivnom odnosu u kojem jedno radno mjesto može za osobu koja radi uključivati i uključuje faktore obje motivacije. Njihov odnos je interaktivan, a ne kauzalan. Jednako tako, sveobuhvatna meta analiza koju su proveli Deci i Ryan (2017) upućuje na to da faktore uključene u obje vrste motivacije nije moguće promatrati izdvojeno od konteksta. Na primjer, novčana nagrada koja u klasičnom „mrkva-batina“ obliku potkopava intrinzičnu motivaciju i umanjuje autonomiju, te ima drugačije implikacije u kontekstu nagrade koja je dana u interpersonalnom kontekstu radi priznanja o vrijednosti.

## 4. INTRINZIČNA MOTIVACIJA

Prema teoriji samoodređenja kako je definiraju Deci i Ryan (2000a) intrinzična motivacija odražava pozitivan potencijal ljudske prirode, ona se smatra urođenom tendencijom za traženje novina i izazova, odražava sklonost za promicanjem i uvježbavanjem vlastitih kapaciteta na području istraživanja i učenja.

Prema teoriji samoodređenja intrinzična motivacija je prototip aktivnosti/ponašanja koja se pojavljuju samo onda kada osoba osjeća slobodu da slijedi svoje unutarnje interese i porive, odnosno kada je ponašanje/aktivnost samoodređeno.

Fenomen intrinzične motivacije odražava osnovnu i urođenu potrebu, ne samo kod ljudi već i velikog broja sisavaca, da kroz aktivnost, igru i istraživanje uče i proširuju svoja iskustva i time kompetencije. Osnova ovog ponašanja prvenstveno je biološka jer iskustvo stimulira učenje i utječe na razvoj čovjeka, na svim razvojnim područjima - socijalnom, spoznajnom, emocionalnom i tjelesnom te kao takva predstavlja značajku ljudske prirode. Iako prirodna i prirođena, intrinzična motivacija i njena spontana pojavnost može se umanjiti u različitim okolnim situacijama i kontekstima, pa tako pojedinac koji bi mogao biti aktivan, pun ideja, u nekom kontekstu postaje pasivan, bezvoljan i pun otpora. Teorija samoodređenja bavi se većim dijelom upravo tom razlikom u socijalnom kontekstu istražujući i definirajući faktore koji doprinose jednom ili drugom stanju. Veliki broj istraživanja je provedeno u zadnjih četrdeset godina, kako bi se dokazalo da je intrinzična motivacija osobina koja je osjetljiva na okruženje i socijalne uvjete. Tako su u sklopu teorije samoodređenja Deci i Ryan (2017) oblikovali ono što zovu mini-teoriju "Teoriju kognitivne evaluacije", a koja se bavi faktorima koji potiču ili umanjuju intrinzičnu motivaciju u socijalnom kontekstu. Teoriju su razvili tijekom 70-tih i 80-tih godina prošlog stoljeća, a njena temeljna misao nije da socijalno okruženje proizvodi ili ne proizvodi intrinzičnu motivaciju, već upravo suprotno, intrinzična motivacija predstavlja urođenu razvojnu ljudsku sklonost pojavi kojoj određeni socijalni uvjeti mogu pogodovati ili ne.

U osnovi intrinzične motivacije mogu se nalaziti potrebe, o čemu će biti više riječi u sljedećem poglavlju, ali i sposobnosti (kada je pojedinac motiviran za neko ponašanje, jer doživljava da je

sposoban), interesi te na temelju njih oblikovane prosudbe, ideje, odluke, očekivanja, vrijednosni stavovi i sklonosti.

Najbolji primjer te prirodne, urođene tendencije da budu intrinzično motivirana ocrtavaju mala djeca pa tako i polaznici DV Nemo. Djeca su iznimno osjetljiva na informacije iz svoje okoline koje na svoj osobit način interpretiraju i uklapaju u već izgrađen koncept znanja. Svoja znanja od okoline ne preuzimaju pasivno, nego ih aktivno izgrađuju, tj. konstruiraju. Svoje znanje djeca izgrađuju tako da svako novo iskustvo pokušavaju protumačiti (razumjeti) i potom ugraditi u postojeći, već izgrađeni koncept znanja i razumijevanja. Tako u njega stalno ugrađuju nove elemente (iskustva, razumijevanja, znanja), a ona prethodno izgrađena, pod utjecajem novih iskustava i novih razumijevanja, često čine kvalitetnijim na novi, sebi svojstven način. S obzirom da za takva ponašanja ne dobivaju nikakvu vanjsku nagradu, jasno je da su regulatori unutrašnji i to jasno dokazuje urođenost takve vrste motivacije.

Teoretičari Csikszentmihalyi i Rathunde, (1993), (prema Deci i Ryan, 2000a) opisuju konstrukt intrinzične motivacije kao sklonost prema asimilaciji, spontanim interesima i istraživanju okoline. Ova sklonost izvor je uživanja i vitalnosti kroz život, a kroz aspekte socijalnog i kognitivnog razvoja. Kao što je već ranije spomenuto, intrinzični ciljevi su oni poput osobnog rasta i razvoja, povezivanja s drugima i zajednicom te je njihova relativna važnost pozitivno povezana s dobrobiti pojedinca (Vansteenskiste, Lens i Deci, 2006).

Prema prilogu 2. odgajatelji DV Nemo izvještavaju o velikom broju intrinzičnih motiva za bavljenje poslom odgajatelja. Čak i u odgovorima koji imaju neke elemente ekstrinzične motivacije, ona intrinzična je dominantno prisutna. Posebno se ističu:

- Ljubav prema djeci
- Osobni rast i razvoj
- Emocionalni doživljaj povezanosti s djecom
- Pojavnost igre u svakodnevnom radu
- Utjecaj na budućnost
- Fleksibilnost u radu i inovativnost samog rada

White (1959) navodi da je u osnovi intrinzične motivacije zapravo potreba za stjecanjem kompetentnosti, odnosno bavljenje aktivnošću kako bi se doživio osjećaj efikasnosti i

kompetencije (prema Vansteenskiste, Lens i Deci, 2006).

Posve je jasno da takvu ulogu, kakva je odgajateljska, nije moguće preuzeti bez značajnog faktora intrinzične motiviranosti.

Brojna istraživanja, kako teoretičara teorije samoodređenje, tako i načelno suprotstavljenih bihevorista bila su usmjerena na otkrivanja koji su to vanjski faktori koji, u različitim segmentima okruženja (obiteljski, poslovni, obrazovni...) mogu utjecati na povećanje, održavanje ili smanjenje intrinzične motivacije koju pojedinac doživljava.

Upravo rezultati ovakvih istraživanja mogu biti dobra smjernica u stvaranju i planiranju strategije kojom bi se, dugoročno gledano, moglo utjecati na poticanje intrinzične motiviranosti kolektiva, posebice djelatnika koji rade u neposrednom odgojno-obrazovnom radu u ranom i predškolskom odgoju. O strateškom planiranju bit će dodatno riječi i u završnim poglavljima ovog rada.

Ostvarenje ciljeva postavljenih u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj, a u kojem se navodi da kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu i kurikulum vrtića izgrađuju djelatnici vrtića u skladu sa svojim profesionalnim znanjem i razumijevanjem vlastite odgojno-obrazovne prakse te osobne motiviranosti za proces njezina unapređivanja, podrazumijeva visoku razinu intrinzične motiviranosti svih onih uključenih u njihovu realizaciju. Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma vrtića događa se paralelno s razvojem novih vrijednosti, razumijevanja i znanja odgajatelja i drugih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati kontinuirani profesionalni razvoj. Osobna i profesionalna odgovornost za kvalitetu odgojno-obrazovnoga procesa, zajednička usmjerenost prema jasnoj viziji predškolske odgojno-obrazovne ustanove te otvorenost prema djetetu bitna je pretpostavka u realizaciji kvalitetne prakse (Nacionalni kurikulum, 2014.). Samim time o realizaciji Nacionalnog kurikuluma ne možemo govoriti bez ozbiljnog promišljanja koji bi to bili uvjeti, u organizaciji i kreiranju radnih mjesta u ustanovi za rani i predškolski odgoj, a u kojima bi unapređenje i održanje intrinzične motiviranosti svih djelatnika bile najbolje potpomognuto.



## 5. OSNOVNE PSIHOLOŠKE POTREBE

Veliki je broj istraživanja koja su se bavili potrebama u području ljudske psihologije, iako najčešće koncept potreba asocira na osnovne potrebe bez kojih bi sam život bio ugrožen. U literaturi nalazimo naziv osnovne ili primarne potrebe i one predstavljaju potrebe vezane za fizičke uvjete (hidratacija, hrana, san, reprodukcija) i zajedničke su i svojstvene svim živim bićima.

Deci i Ryan (2017) psihološke potrebe u okviru teorije samoodređenja definiraju u terminima funkcionalnog efekta na napredovanje i razvoj pojedinca nasuprot otežavanja i nazadovanja.

Psihološke potrebe, o kojima će ovdje biti riječ, uključuju kompleksnije psihološke procese i prema teoriji samoostvarenja razlikujemo potrebu za:

- autonomijom
- kompetencijom
- povezanošću

Ukoliko govorimo o nekom svojstvu kao o potrebi to podrazumijeva da težimo njenom zadovoljenju, odnosno uklanjanju osjećaja da smo u nedostatku istog (prema Rheinberg, 2004).

Isti autor opisuje osnovne potrebe kao osjećaj da nam nešto jasno i nedvosmisleno nedostaje, posredstvom signala koje nam šalje mozak (glad, žeđ, umor,..) i postojeće stanje pojedinac želi otkloniti kako bi se vratio u poziciju gdje više ne osjeća taj nedostatak. No, ukoliko je potreba koja se javlja složenija, te ne postoje jasni znakovi koji signaliziraju da bismo je trebali zadovoljiti mi ćemo se osjećati zaknuti za nešto što nam nedostaje što ostavlja negativne posljedice na našu dobrobit te zdravlje.

Potrebe u smislu osnovnih psiholoških potreba označavaju sadržaj motivacije i pružaju temelj za energiziranje i usmjeravanje ponašanja (Deci i Ryan, 2000a). Na temelju tih pretpostavki Deci i Ryan (2017) su kreirali već spomenutu teoriju samoodređenja čiji je naglasak na direktnoj funkciji zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba i osobne dobrobiti.

U skladu sa teorijom samoodređenja ključan aspekt zadovoljavanja osnovnih psiholoških potreba je postizanje samoostvarenja ili samorealizacije, za što je nužno ostvarenje osobnih potencijala koji će pojedincu omogućiti osobni rast i razvoj i ostvarenje dobrobiti. Na način na koji se osoba

samoorganizira, u smislu ciljeva, osobnih vrijednosti i regulacije ponašanja utječu brojni vanjski i unutrašnji faktori. Osnovne psihološke potrebe predstavljaju one koje su, prema teoriji samoostvarenja, ključne.

Prema teoriji samoodređenja u psihološke potrebe se svrstavaju one potrebe čije zadovoljenje vodi postizanju: psihološkog rasta (kroz mehanizme intrinzične motivacije), integriteta (kroz internalizaciju i asimilaciju) i psihološke dobrobiti. Pa tako u njih spadaju autonomija, kompetencija i povezanost (Bratko i Sabol, 2006.)

O autonomiji se može govoriti ukoliko odgajatelj odabire aktivnosti vlastitoga rada kao rezultat vlastitih interesa i osobnih vrijednosti, kompetenciji ukoliko postoji potreba i poriv da izazove vlastite mogućnosti uključujući se u aktivnosti koje mu nisu u zoni komfora radi postizanja situacije učenja, a o povezanosti s drugima ukoliko uspostavlja stabilne i podržavajuće odnose sa djecom i roditeljima svoje odgojne skupine, odnosno kolegama u širem smislu.

Odgajatelji DV Nemo izvještavaju o autonomiji (prilog 2); „Želim utjecati na djetetov tjelesni, fizički i psihički razvoj, te unijeti promjene kroz rad upoznavajući djecu“, što svjedoči o doživljaju samostalnog rada i usklađivanju sa potrebama djece i posla samostalnom organizacijom.

Ove psihološke potrebe, odnosno njihovo zadovoljenje, odražavaju u samoj srži bit ljudskog uspjeha i determiniraju faktore osobne dobrobiti. „Istraživanja teorije samoodređenja ukazuju da kada u društvenom kontekstu postoji psihološka podrška prema pojedincu u zadovoljenju tih osnovnih potreba, njegova radoznalost, kreativnost, produktivnost i suosjećanje su najizraženije prisutne.“ (Deci i Ryan, 2017, str.16)

Teorija samoodređenja, prema istim autorima, prepoznaje i ulogu koju ima sama sposobnost čovjeka za svijest i samorefleksiju, uključujući sposobnost za prepoznavanje vlastitih potreba, vrijednosti i ciljeva, kao i iskustveni doživljaj razlike između autonomije i kontrole. Upravo ta sposobnost vlastite svjesnosti igra ključnu i izravnu ulogu u procesu zdrave samoregulacije.

Osnovne psihološke potrebe, prema tome kako ih definira teorija samoodređenja svoju osnovu imaju u empirijskim istraživanjima koja su se bavila problematikom definiranja što pridonosi formiranju, održavanju i povećavanju razine intrinzične motivacije (Deci i Ryan, 1985, 2000a, 2000b, 2017).

„Potrebe za autonomijom, kompetencijom i povezanošću time su proizišle dvosmjerno; deduktivno iz organizmičkih ideja o zdravim organizacijama, i induktivno iz rezultata istraživanja o funkcionalnoj važnosti zadovoljenja ovih potreba“ (Ryan, 1995, prema Deci i Ryan, 2017, str.80) Induktivni aspekt je posebno značajan uzimajući u obzir viđenje zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba, jer pokazuje objektivna obilježja koja je potrebno zadovoljiti da bi napredovanje i razvoj bilo moguće.

## 6.1. POTREBA ZA AUTONOMIJOM

Potrebu za autonomijom Deci i Ryan (2000a) definiraju kao potrebu pojedinca da se osjeća izvorom vlastitih izbora i odluka. Odgajatelj koji doživljava da je u mogućnosti samostalno donijeti odluku između različitih izbora vezanih za procese vlastitoga rada, a koji se odnose na početak, održavanje i regulaciju ponašanja doživljava svojevrsnu slobodu u svojim postupcima i može se reći da je u toj određenoj aktivnosti autonoman.

Kada pojedinac prilikom izvođenja neke aktivnosti doživljava sebe njenim izvorom, odnosno percipira unutarnji lokus uzročnosti doživljava osjećaj kontrole nad vlastitim životom i odlukama, što podrazumijeva i percepciju postojanja izbora među alternativama, sposoban je efikasno preuzeti posljedice svojih odluka i za iste je u stanju preuzeti odgovornost. Nasuprot autonomiji stoji postojanje vanjske kontrole ponašanja pojedinca, a ta kontrola pojedinca potiče na određeni angažman, prilikom čega je percipirani lokus uzročnosti vanjski. Isti autori nadalje tvrde da se posljedica nedostatka osjećaja autonomija osjeća kao frustracija, nadalje teoretičari Bratko i Sabol (2006) tvrde da bolju prilagođenost pokazuju pojedinci čije je ponašanje autonomno, bilo iz intrinzičnih ili drugih razloga.

Odabir sadržaja rada u kontekstu ustanova za rani i predškolski odgoj predstavlja područje na kojem je moguće analizirati različite načine ispunjavanje potrebe za autonomijom, jer odgajatelj ima slobodu izbora koje će materijale i u kojem opsegu ponuditi djeci za rad. Odabir će često napraviti u skladu sa vlastitim interesima i postojećim vjerovanjima i vrijednostima, kao i temeljeno na osobnom stilu učenja (odgajatelji koji su vizualni tipovi češće nude poticaje za aktivnost koji su primarno vizualni). Odgajatelji DV Nemo svoju potrebu za autonomijom prakticiraju samostalnim planiranjem aktivnosti, posebice u objektu sa „otvorenim vratima“.

Sukladno organizaciji rada, gdje u tri postojeća prostora (simbolički, motorički i umjetnički) kohabitiraju tri jasličke skupine, odgajatelji preuzimaju planiranje i provođenje aktivnosti prema vlastitim odlukama i preferencijama na različito vrijeme trajanja, o čemu odlučuju samostalno uz podršku stručnih suradnika. Naprimjer, odgajatelji se samostalno podijele u timove od dvoje, koji u tijeku tri tjedna (ovisno o dogovoru i potrebi) planiraju i provode aktivnosti svaki u jednom prostoru. Na taj način su mogućnosti baviti se onim aktivnostima za koje imaju najviše interesa, ideja i motivacije na onoliko vremena koliko smatraju da je djeci tema kojom se bave aktualna.

Važno je razgraničiti razliku u upotrebi odgovarajuće terminologije, pa tako Deci i Ryan (2000a) naglašavaju da iako se internalni lokus kontrole, nezavisnost i individualizam ponekad tumače kao sinonimi za autonomiju, pojam autonomije uključuje sva tri navedena koncepta, ali njena srž se nalazi u voljnom ponašanju i regulaciji i suprotstavljen je pojmu heteronomije.

Pojam autonomije suprotstavljen je pojmu heteronomije (prema Deci i Ryan, 2017) i ne odnosi se na fenomen neovisnosti/ovisnosti, a pri čemu svaki od njih može biti autonomno ili heteronomno potaknut. Fenomen autonomije usko je povezan i sa osjećajem slobode i mogućnošću izbora u potrazi za ispunjenjem vlastitih interesa, želja i potreba u procesu formiranja identiteta.

### 5.1.1. Autonomija i nagrađivanje

„Kada je u pitanju povezanost između autonomije i motivacije, istraživanja pokazuju kako nagrade u obliku monetarnih jedinica smanjuju intrinzičnu motivaciju kod sudionika te time dovode do smanjenja ponašanja nakon dobivanja te nagrade do razina koje su niže od onih bazičnih, odnosno postignutih na početku eksperimenta“ (Deci i Ryan, 2017, str.125).

O fenomenu nagrađivanja i njegovom utjecaju na autonomiju Deci i Ryan govore u kontekstu jedne od šest mini-teorija koje su integralni dio teorije samoodređenja. Veliki broj istraživanja provedenih 70tih i 80tih godina prošlog stoljeća pridonio je stvaranju teorije kognitivne evaluacije koja, između ostalog, objašnjava usku vezu intrinzične motivacije i doživljaja autonomije. Iako nagrađivanje može imati velike pozitivne motivacijske odjeke u kojima nema intrinzične motivacije za ponašanjem ili aktivnošću, ipak je u situacijama u kojima je osoba intrinzično motivirana slika koju daju istraživanja, potpuno drugačija. Osnovni nalaz ovih istraživanja govori u prilog tome da, ukoliko postoji intrinzična motivacija i na nju se djeluje vanjskim faktorima (kao što je nagrađivanje), ono negativno utječe na održavanje intrinzične motivacije, upravo radi djelovanja na percepciju autonomije. Ukoliko eksternalni faktori utječu na percepciju autonomije pojedinca, utjecat će negativno na intrinzičnu motivaciju. Jednako je i s percepcijom osobne kompetencije, ukoliko eksternalni faktori utječu na negativnu percepciju vlastite kompetencije, utjecaj će biti negativan i na intrinzičnu motivaciju i obrnuto, ukoliko eksternalni faktori utječu pozitivno na percepciju autonomije i kompetencije, imat će pozitivan utjecaj i na intrinzičnu motivaciju.

Raza (2011) smatra da se nagrađivanje koristi za poticanje kreativnosti i inovativnosti čiji je ključni element intelektualna stimulacija, kritičko mišljenje i dostizanje punog potencijala.

Polazeći od pretpostavke da je pojedinac za određeno ponašanje ili aktivnost u samom početku intrinzično motiviran, upravo percepcija autonomije i kompetencije je nužna za njeno održanje. Ovo se čini posebno važno kada je riječ o osobama kojima je životni poziv usmjeren na pomaganje drugima i „učenje“ drugih koji u svojoj osnovi imaju brigu za drugoga. Obično se smatra da su te osobe dijelom intrinzično motivirane, kao što je o slučaj s odgajateljima i drugim stručnim radnicima u ustanovama za rani i predškolski odgoj.

Zanimljiv primjer je pokušaj poticanja odgajatelja DV Nemo na aktivniji doprinos procesima dokumentiranja odgojno-obrazovnog rada. Generalno gledano, odgajatelj koji smatra da je dokumentiranje dječjeg razvoja značajno i važno za kvalitetu njegova rada, prikuplja materijal i dokumentira iz neposrednog odgojno-obrazovnog rada na različite načine, dok onaj koji u tome ne vidi vlastiti interes i vrijednost, dokumentiranje svodi isključivo na segment zakonske obveze, kao što je puko vođenje pedagoške dokumentacije. U jednom slučaju pojedinac je intrinzično, a u drugom ekstrinzično motiviran. Ideja je bila da se motivira odgajatelje na aktivniji doprinos na način uvođenja sustava nagrađivanja, koji se, ukratko sastojao u tome da se odgajatelj sa potpunom dokumentacijom, krajem mjeseca nagradi jednim slobodnim petkom. Ova metoda poticanja, je imala efekt samo onoliko dugo dok se nagrađivanje primjenjivalo sa opaženo malim odgođenim djelovanjem.

To potvrđuje upravo ono što su Deci i Ryan (2017) dokazali u svojim ranim istraživanjima motivacije;

Eksternalno upravljanje mogućnostima nagrađivanja, kada se koristi u cilju kontrole ponašanja, može pojedince udaljiti i otuđiti od vlastitih vrijednosti i interesa i čak umanjiti kvalitetu angažmana, kreativnosti i radne učinkovitosti i ponekad čak utjecati i na osobnu moralnu prosudbu. Dijelom razlog leži u činjenici da kontrolirana upotreba sustava nagrađivanja može poremetiti autonomiju, ovi negativni trendovi utjecaja imaju implikacije na regulaciju ponašanja, podjednako ekstrinzičnu i intrinzičnu.

Da bi jedna odgojno-obrazovna ustanova napredovala u kvaliteti svog rada, jedna od premisa je da u kvaliteti napreduju i svi zaposleni djelatnici. U okviru razmatranja materijalnih nagrada kao potencijalnih motivatora pozitivnog ponašanja, nije naodmet uzeti u obzir cijeli kolektiv. Naime, u situacijama kada se formalno, materijalno nagrađivanje postavi kao strategija za motiviranje djelatnika, neminovno je prema prirodi istog da se nagradi manji broj najuspješnijih pojedinaca. Čak i ako se ne uzmu u obzir kontroverze oko efikasnosti takvih strategija motivacije i dalje možemo opažati da većina djelatnika ne može biti jednako nagrađena. Dakle, čak i ako je strategija poticajna za one koji su najbolji prema postavljenim kategorijama, pitanje je kako motivirati one koji nisu, a kojima je motivacija i te kako potrebna. Neka istraživanja bavila su se i problematikom „gubitnika“ (Daniel i Esser (1980), Pitman, Cooper i Smith (1977), Dollinger i Thelen (1978) sve prema Deci i Ryan, 2017)).

Rezultati tih istraživanja ukazali su na značajan efekt koji na intrinzičnu motivaciju ima percepcija pojedinca da „nije dovoljno dobar“ i u tom slučaju djelovanje takvog sustava nagrađivanja za njih dovodi do iskustvenog doživljaja i niske autonomije i niske kompetencije. Iako se to ne odnosi na sve vrste nagrađivanja, klasični sustavi koji sadrže opipljive nagrade u slučaju kada je cilj unaprjeđenje motiviranosti svih uključenih, što je posebno značajno za ustanove u sustavu obrazovanja, zdravstva, održivog razvoja i sl. ipak zahtijevaju drugačije promišljanje.

Slijedi opis relevantnih istraživanja u području;

Deci (1971) je proveo istraživanje te je sudionike u eksperimentalnoj grupi nagrađivao sa 1\$ za svaku riješenu *puzzlu* i rezultati istraživanja su ukazali na pad subsekvencijalne intrinzične motivacije. Nešto kasnije, Deci (1972) provodi eksperiment te daje novčanu nagradu u eksperimentalnoj grupi za one koji su se samo pojavili, bez obzira koliko su bili uspješni u rješavanju zadataka pri čemu se pokazalo da rezultati istraživanja nisu umanjili intrinzičnu motivaciju

Lepper, Greene i Nisbett (1973) u grupi predškolaca nude „*a good player award*“ za likovni rad, u tijeku kojeg jednoj grupi predškolaca za završeni likovni rad sa privlačnim likovnim materijalima nude nagradu, dok u drugoj grupi daju djeci da koriste materijale i crtaju po vlastitom izboru. Nakon nekoliko dana obje grupe ponovno dobivaju materijale za crtanje uz slobodnu odluku o vremenu i načinu na koje mogu upotrijebiti likovne materijale pri čemu istražuju odgođeno djelovanje nagrade. Nalazi govore u prilog padu intrinzične motivacije u grupi koja je prethodno nagrađivanja za likovni rad, jer su oni značajno manje vremena proveli u likovnom izražavanju koje nije bilo nagrađeno. Osim navedenih grupa, postojala je i treća grupa predškolaca u kojoj su djeca za isti zadatak dobila istu nagradu, ali o njoj nisu bili prije obaviješteni i na taj način, postojanje nagrade nije utjecalo na duljinu vremena koju su djeca naknadno provela u aktivnosti.

Lepper (1973) dobiva podatke prema kojima kod grupe djece kojoj je dana nagrada nakon završetka zadatka nema negativnog utjecaja na intrinzičnu motivaciju u slučaju naknadne nagrade. Ross (1975) pokazuje da nagrada mora biti istaknuta u procesu izvršavanja zadatka da bi imala negativan utjecaj. Dakle, proveden je cijeli niz istraživanja koji je provjeravao ove postavke teorije samoodređenja, što vodi zaključku da nagrađivanje neće imati pozitivan učinak na intrinzičnu motivaciju pojedinca.

Ako promatramo intrinzično motivirana ponašanja kao ona u koja će se pojedinac upustiti prema vlastitom interesu i slobodnom izboru tada je vidljivo kako ona u svojoj osnovi imaju unutarnji lokus uzročnosti, te je nagrada koju pojedinac osjeća zapravo intrinzične prirode. Ukoliko se ona zamijeni sa opipljivom ekstrinzičnom nagradom, lokus uzročnosti doživljava pomak sa unutrašnjeg na vanjski, percipira se gubitak osjećaja da je pojedinac sam izvor svog ponašanja i intrinzična motivacija opada. Osim navedenog, Deci i Ryan (2000a) tvrde da je u tom slučaju i autonomija dovedena u pitanje, jer jednom kada osoba primi opipljivu nagradu za aktivnost koju je sama odabrala javljaju se sumnje u izvorno porijeklo ponašanja (Deci i Ryan, 2000a). Suprotno tome, do povećanja intrinzične motivacije dolazi kada je prisutan izbor (Zuckerman, Porac, Lathin, Smith i Deci, 1978) i kada se daje priznanje ljudskom unutarnjem iskustvu (Koestner, Ryan, Bernieri i Holt, 1984, prema Deci i Ryan, 2000a).



## 6.2. POTREBA ZA KOMPETENCIJOM

Ummet (2015) kompetenciju definira kao sposobnost stvaranja nužnih regulacija i organizacije kako bi se postigao cilj, uz percepciju samouvjerenosti u njegovom postizanju.

Potreba za kompetencijom je usko vezana za intrinzičnu motivaciju, a manifestira se kroz ponašanja i aktivnosti koje imaju značajan utjecaj na sva razvojna područja. U radnom kontekstu kompetencija se percipira kada je osoba uspješna u radnim procesima, savladava radne zadatke u okviru radne efikasnosti i ima određenu kontrolu nad situacijama iz svoje radne okoline.

Isti autor tvrdi da je za osjećaj kompetentnosti nužno da se pojedinac okuša u izazovu optimalne težine, odnosno u zadatku koji nije suviše lagan, niti suviše težak kako bi postojala realna mogućnost uspjeha u njegovu izvršavanju (Ummet, 2015), a Deci i Ryan (2000a) potrebu za kompetencijom smatraju glavnim preduvjetom za ostvarivanje samopouzdanja i samopoštovanja.

Doživljaj koji je suprotan kompetenciji - nekompetencija izaziva kod pojedinca osjećaj nedostatnosti, beznađa i amotivacije, a u kontekstu zadovoljenja potrebe za kompetencijom, nužno je da osoba može pristupiti obavljanju radnih zadataka s percepcijom samopouzdanja u vlastite sposobnosti, znanja i vještine koje će joj omogućiti uspješno izvođenje tih radnih zadataka.

Ukoliko pojedinac ne posjeduje određena znanja i iskustvo koje mu je potrebno da uspješno izvde zadatak koji je pred njim, ne može se ni smatrati kompetentnima, a kompetencija je kategorija (prema Ummet, 2015) s kojom se ne rađa, već postaje i to kroz učenje, adaptaciju i interakciju s okolinom.

### 6.2.1. Kompetentan odgajatelj – reflektivni praktičar

U kontekstu odgojno-obrazovne ustanove odgajatelji se, stjecanjem odgovarajuće stručne spreme, zapošljavaju u ustanovama za rani i predškolski odgoj u svojstvu pripravnika. Pripravnički staž traje godinu dana tijekom kojeg je pripravnik u obvezi ostvarenja Programa stažiranja, nakon kojeg pristupa polaganju stručnog ispita. Zakonska i stručna pretpostavka je da odgajatelj-pripravnik tijekom provedbe pripravničkog staža stječe kompetencije potrebne za kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu i polaganjem stručnog ispita postaje spreman za samostalan rad. Iskustva iz prakse govore u prilog velikoj razlici u osposobljenosti odgajatelja-pripravnika i time proces unaprjeđenja kvalitete rada osnovane na kompetencijama odgajatelja nije niti približno završen.

Iako cjeloživotno učenje i potreba permanentnog stručnog usavršavanja postoje u zakonskoj regulativi, ne postoji njihovo određenje u opsegu i kvaliteti. Stoga svaka predškolska ustanova, pa tako i DV Nemo, imaju zadatak nalaženja vlastitog puta prema kvalitetnoj praksi. Temeljeno na postojećoj stručnoj literaturi iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja profesionalni razvoj odgajatelja usmjeren je prema razvoju njegovih istraživačkih i refleksivnih umijeća, kroz akcijsko istraživanje.

Biti odgajatelj - istraživač svoje odgojne prakse znači prije svega: usmjeriti pozornost na promatranje i razumijevanje dječjih aktivnosti, na osvještavanje tih aktivnosti i spoznaja, učiti se promatrati i vidjeti dijete, razumijevati njegove akcije, njegove namjere, želje itd. Prema autorima Colldron i Smith (1999) razvoj praktičara implicira "kompleksni, multidimenzionalan i dinamični sustav stvaranja i otkrivanja značenja koji se razvija tijekom cjelokupne profesionalne prakse kao rezultat interakcije između osobe i njezine sredine. Novi učitelj ili odgajatelj trebao bi imati one kapacitete koji omogućuju, s jedne strane, adaptaciju uvjetima nesigurnog, nepredvidljivog i natjecateljskog svijeta, a s druge strane angažiranje u društvenim promjenama i njihovo izazivanje.

Jedan od načina prevladavanja nesklada između aktualne prakse i pedagojske teorije moguć je refleksijom i samorefleksijom kao načinom propitivanja i istraživanja različitih vizija (Senge, 2003), a što je vrlo zahtjevan i dugotrajan proces. To znači da bi odgajatelji trebali, u okviru pedagoške prakse, preuzeti inicijativu i proaktivno gledište te izbjeći dominaciju mentaliteta događaja koji upućuje pojedince da djeluju reagiranjem na promjene umjesto da oni sami stvaraju promjene (Senge, 2003).

Sve se više promovira odgajatelj kao profesionalac koji ne samo da je uključen u istraživanje pedagoških fenomena nego predstavlja jedan od osnovnih čimbenika takvih istraživanja. Suštinske promjene nisu moguće onim što na prvi pogled izgleda najjednostavnije; direktnim preslikavanjem inovacija, postupaka nekih drugih ustanova, profesionalaca u drugi kontekst, njihovim standardiziranjem ili determiniranjem. Svaka ustanova predstavlja specifičan lokalitet i kontekst, a to je uže okruženje determinirano širim kulturnim, političkim i povijesno uvjetovanim. Odgajatelj kao refleksivni praktičar jedna je od mogućih paradigmi cjeloživotnog učenja i napredovanja. Ona je novi konceptualni i metodološki pristup koji se najčešće temelji na

akcijskom istraživanju kao na pristupu istraživanja i unapređivanja procesa učenja i poučavanja i koji se javlja kao opozicija tehničkom i racionalnom (tradicionalnom) modelu razvoja praktičara.

Priroda odgojno – obrazovne prakse je takva da se svakodnevno javlja vrlo mnogo problema koji traže njihovo rješavanje u samom tijeku akcije. Praksa je stoga nesigurna i konfliktna pa ono što radimo i kamo idemo zahtjeva stalnu refleksiju i provjeru. Takva praksa temelji se na refleksiji, prepoznavanju i provjeravanju implicitnih pedagogija, hipoteza i prošlih iskustava u sadašnjim situacijama. Refleksivni praktičar je aktivni pojedinac koji istražuje solucije i različite načine djelovanja kao odgovore na praktične probleme. Njega karakterizira “refleksivna otvorenost,, a ona se javlja kad je isti voljan preispitati vlastito mišljenje i spoznati da je bilo koje stajalište do kojeg može doći, u najboljem slučaju, tek hipoteza o svijetu. Bez obzira na to koliko to stajalište bilo uvjerljivo ili koliko smo naklonjeni nekoj zamisli, ona je uvijek podložna preispitivanju i poboljšavanju.

Ukoliko govorimo o primjerima iz neposredno odgojno-obrazovne prakse jedan od primjera je proces stalne promjene u kojima se suvremena odgojno-obrazovna ustanova nalazi. U DV Nemo se u tijeku posljednjih nekoliko godina događaju kvalitativne promjene koje imaju za cilj bolje promišljanje neposrednog rada, stvaranje kvalitetnijeg okruženja za djecu korisnike programa, uvođenje novih programa i stalna prilagodba organizacije rada trenutnim potrebama prvenstveno djece, ali i roditelja.

Stvaranje poticajnog okruženja i izmjene u prostoru kojim su se odvojene skupine otvorile prema zajedničkom korištenju prostora bio je značajan poticaj za promišljanje same odgojno-obrazovne prakse. Građevinskim zahvatom omogućeno je korištenje prostora na drugačije načine sukladno konceptu pedagoške prakse „otvorenih vrta“. Takav koncept rada od odgajatelja traži višu razinu kompetencija. Za razliku od ustaljenog načina u kojem su djeca podijeljena u prostorije svojih grupa, koji imaju „copy-paste“ centre aktivnosti i odgajatelja koji je odgovoran za samo djecu iz svoje vlastite skupine, koncept „otvorenih vrata“ donosi novosti u velikom broju segmenata odgojno-obrazovnog rada. Drugačije uređen prostor omogućava odgajateljima veće bogatstvo materijala i prostora, jer nemaju sve sobe jednake ili slične centre aktivnosti, već sama soba postaje veliki centar aktivnosti (motorička soba, simbolička soba, umjetnička soba) koje djeca autonomno biraju za svoje aktivnosti. Osim toga, načina rada odgajatelja podrazumijeva dublje ulaganje u područje pojedinih razvojnih područja jer se u tijeku jednog dana, tjedna ili čak mjeseca

odgajatelj se bavi specifičnim razvojnim područjem kroz osmišljavanje aktivnosti u sobi u kojoj radi. Treći, ne manje važan segment odgojno-obrazovnog rada predstavlja timski rad koji je uvjet za kvalitetan odgojno-obrazovni rad u konceptu „otvorenih vrata“. Komunikacija, dogovori i rasporedi odgajatelja koji zajedno rade u više izmjena smjena podrazumijevaju višu razinu timskog rada od onog koji je potreban za „klasičan“ rad – jedna soba, dva odgajatelja u dvije smjene. Kompetencije odgajatelja pokazale su se ključnima u procesu takvog oblikovanja prostora, fleksibilnom organizacijom radnog vremena i raspodjelom odgovornosti za djecu iz svih skupina podjednako, i značajan su pokazatelj slike o djetetu i spremnosti na timski rad samih odgajatelja. Također zahtijevaju svakodnevni trud i očituju proces cjeloživotnog učenja. Suradnički odnosi odgajatelja s ciljem oblikovanja prostora i postavljanje organizacije koja je u funkciji djeteta a ne odraslih omogućava nesmetanu interakciju djece. Točnije, omogućava svoj djeci uspješno zadovoljavanje svoje potrebe ne ugrožavajući tuđe. Emocionalna i socijalna osjetljivosti odgajatelja za različite potrebe djece omogućava poštivanje individualnih potreba i prava (osobnih ritmova) svakog djeteta u vrtiću.

Ukoliko se odgajatelj osjeća spreman, drugim riječima kompetentan, spremniji je uključiti se u ovakav izazovan zadatak. Prema autorima Moller, Deci i Elliot (2005) u tom osjećaju spremnosti veliku ulogu igraju i socijalno-kontekstualni uvjeti, poput optimalnog izazova i pozitivne povratne informacije koji povećavaju intrinzičnu motivaciju kroz poticanje percepcije kompetencije.

Uz zadovoljenje potrebe za kompetencijom, za procjenu pojedinca o angažmanu u određenoj aktivnosti, važan element je i procjena vlastite efikasnosti, kao i procjena efikasnosti samog ponašanja, ( prema Kolić-Vehovec, 1998). „Davanje pozitivne povratne informacije povećava osjećaj samoefikasnosti kod pojedinaca, a ujedno i zadovoljava potrebu za kompetencijom te se sukladno tome bilježi i porast intrinzične motivacije“ (Deci i Ryan 1980, prema Deci i Ryan, 20017, str. 128).

Iskustva iz prakse u kombinaciji sa rezultatima istraživanja na ovom području upućuju na zaključak da su ostvareni ključni preduvjeti za razvoj intrinzične motivacije kada pojedinac ima zadovoljenu potrebu za autonomijom i kompetencijom, znatiželju naspram novih ideja, spremnost suočavanja sa novim izazovima i istraživanje.

### 6.3. POTREBA ZA POVEZANOSTI

U prethodnim poglavljima bilo je riječi o tome koliko autonomija i kompetencija imaju snažan utjecaj na motivaciju, Deci i Ryan (2017) temeljem velikog broja provedenih istraživanja sugeriraju da potreba za povezanošću također igra značajnu ulogu u postizanju, povećanju i/ili održavanju intrinzične motivacije. Ta veza je nešto manje direktna ali i dalje značajna. U istraživanju provedenom od strane Anderson, Manoogian i Reznick, 1976 (prema Crow, 2009) djeca su angažirana u zanimljivoj aktivnosti u prisustvu odraslog koji je zanemarivao njihove pokušaje interakcije. Pronađeno je da su u tim slučajevima, djeca bila značajno manje intrinzično motivirana za aktivnost kojom su se bavila. Frodi, Bridges i Grolnick (1985) nalaze da u dojenačkoj dobi, intrinzična se motivacija može promatrati kroz istraživačko ponašanje, a istraživanje je opširnije i temeljitije ukoliko su djeca sigurno privržena roditelju.

O jednoznačnim rezultatima izvještavaju i istraživanja koja su provedena s odraslima, što govori u prilog tome da je potreba za povezanošću prisutna kroz sve cikluse i faze života, iako nekad značajnija za razvojni progres, nikad nije zanemariva.

Potreba za povezanošću evolucijski je proizvod u ljudskom ponašanju i determinirana je šansom za preživljavanje koja je veća u grupi i odigrala je značajnu ulogu u evoluciji i preživljavanju ako se promatra čovjek kao vrsta. Upravo povezanost je predstavljala osnovu za bolje rezultate preživljavanja i ostvarivanja potrebne zaštite i ima značajne prednosti u odnosu na samački način života. Ta vrsta prilagodbe omogućila je efikasnije rješavanje izazova te se proširila i na ostale pripadnike vrste s kojima su članovi zajednice u kohabitaciji (Wilson, 1993, prema Deci i Ryan, 2000a). Osim adaptivne vrijednosti povezanosti u smislu podjele resursa i međusobne zaštite, potreba za pripadanjem i povezivanjem pruža motivacijsku osnovu za internalizaciju, osiguravajući na taj način efektivniji prijenos znanja među članovima grupe (Deci i Ryan, 2000a). Sastavni dio teorije samoodređenja je i RMT – *Relationship motivation theory* / Teorija odnosne motivacije, kao još jedna od mini teorija koju su razvili Deci i Ryan (2017) u okviru razmatranja globalne teorije motivacije. Teorija odnosne motivacije polazi od ideje da je potreba za povezanošću u svojoj osnovi intrinzične i autonomne prirode čime ljudi postaju društveno angažirani i aktivni u bliskim odnosima generalno. Ova potreba snažno je i kompleksno povezana s potrebom za autonomijom, te joj ni u kojem slučaju nije suprotna. Istraživanja pokazuju kako je

taj odnos vidljiv kada pojavom čimbenika koji potkopavaju percipirani lokus uzročnosti za interakciju umanjuju smisao povezivanja, što se odnosi i na sve one čimbenike koji bi doveli do toga da osoba percipira drugu stranu kao onu kojoj nedostaje autonomije za stupanje u odnos. Osjećaj zadovoljstva prilikom prisutnog osjećaja povezanosti ovisi o poimanju lokusa uzročnosti i to s obje strane.

Odgajatelji DV Nemo izvještavaju o emocionalnom aspektu doživljaja posla odgajatelja i to bez iznimke (vidi Prilog 2) i to;

- Volim djecu/zbog ljubavi prema djeci
- Volim rad koji uključuje interakciju s drugima
- Zbog povratnih pozitivnih osjećaja djece/zbog dječjih zagrljaja
- Volim vidjeti iznenađenje i čuđenje u dječjim očima
- Zato što se osjećam da sam na pravom mjestu u pravo vrijeme i da nosim ono pravo što trebam sada dati od sebe
- Jer je krajnji ishod ljubav

Zadovoljavanje potrebe za autonomijom na određeni je način povezano sa zadovoljavanjem potrebe za povezanošću, a ta veza je kompleksna i uzajamna. Ukoliko je odnos sa drugima obojan ravnodušnošću, koliko god bio pozitivan ton i sadržaj poruke, on neće pridonijeti osjećaju stvaranja povezanosti kod nijedne strane.

Iako postoji značajan broj istraživanja koja se bave i naglašavaju instrumentalnu vrijednost odnosa i teoretiziraju pojavu povezanosti terminima razmjene i interesa u kojima je ekstrinzična komponenta u stvaranju odnosa jasno vidljiva (npr. Hatfield i Rapson, 2011; Kelley i Thibaut, 1978), teorija odnosne motivacije ipak smješta potrebu za povezanošću u intrinzične i osnovne psihološke potrebe, te koja ima svoju vrijednost posljedično upravo radi ključne uloge u prilagodbeno-razvojnem kontekstu.

Zadovoljenje sve tri osnovne psihološke potrebe u odnosima s drugim ljudima povezano je s sigurnijom vezanošću, autentičnošću i emocionalnim oslanjanjem, kao i većim stupnjem dobrobiti i vitalnosti koji iz odnosa proizlaze (Deci i Ryan, 2017).

Ako ovu osnovnu psihološku potrebu promatramo u kontekstu biološke uvjetovanosti (unutrašnji proces koji motivira ljude da aktivno traže i uspostavljaju odnose s drugim ljudima) i kao koncept koji je često prisutan u različitim domenama, lako je za pretpostaviti da igra ima značajnu ulogu u različitim kontekstima života pojedinaca, pa tako i u motivaciji za rad. Za ostvarivanje osobne dobrobiti od izuzetne važnosti su suživot i suradnja, posebno iz aspekta dobivanja povratnih informacija. U kontaktu sa drugima pojedinac ne samo da dobiva sliku o onome s kim je u kontaktu, već i dobiva sliku o samome sebi koja se reflektira kroz odnos s drugim. Oni koji imaju visoko izraženu socijalnu komponentu izraženije su povezani s drugima. Prema Tong i sur (2009) pojedinci koji imaju izraženu socijalnu komponentu, odnosno izraženu dimenziju povezanosti u odnosima sa drugima lakše ostvaruju socijale veze, osjetljivi su na socijalne probleme i radi toga ostvaruju veće beneficije i dobit koju pruža socijalna potpora.

„Istraživanja su pokazala da osobe koje imaju zadovoljavajuće odnose s drugim ljudima imaju i tendenciju da duže žive, te iskazuju bolje mentalno i fizičko zdravlje“ (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe i Ryan, 2000, prema Deci i Ryan, 2017, str.245).

Kada razmatramo potrebu za povezanošću, ono što indicira njezino zadovoljenje upravo je percepcija socijalnih veza pojedinca kao zdravih i zadovoljavajućih, odnosno kada osjeća da je angažiran u značajnim interakcijama s njemu važnim osobama i da je taj osjećaj obostran.

Prema Faye i Sharpe (2009) svaka osoba želi biti važna drugim ljudima, od njih dobivati pozitivnu povratnu informaciju, tražiti od njih potporu i imati osjećaj da se drugi brinu za njega. U tom slučaju, povezanost djeluje kao agens koji daje snagu i samopouzdanje u životnim izazovima.

Uloga odgajatelja obilježena je dobrim dijelom stvaranjem i održavanjem interpersonalnih odnosa kroz duža vremenska razdoblja. U svom radu oni stvaraju emocionalno obojane odnose sa djecom s kojima svakodnevno rade, upoznaju njihove obiteljske okolnosti, vode računa o njihovim potrebama, interesima i željama i ciljano djeluju na njihov čim bolji razvojni uspjeh. Neminovno je da u tom procesu sudjeluju i roditelji, pa se ti interpersonalni odnosi proširuju i na njih i druge osobe koje sudjeluju u dovođenju/odvođenju djeteta u vrtić i sudjeluju u radu odgojno-obrazovne skupine. Ovisno o kvaliteti i predznaku tih interpersonalnih odnosa ovisit će jednim dijelom i intrinzična motiviranost odgajatelja.

U interakciji sa drugom osobom, poštovanje njegove/njene perspektive i viđenja, ne samo da pozitivno djeluje na doživljaj autonomije te osobe, već često vodi osjećaju povezanosti i bliskosti za obje strane, i jednak efekt ima briga kada se percipira kao voljni autonomni element. „Ipak osjećaj zahvalnosti i povezanosti značajno će se narušiti ukoliko osoba osjeti da pomagač nije autonomno motiviran (već pomaže radi nagrade ili svojevrsnog pritiska)“ (Deci i Ryan, 2017, str. 294).

Upravo iz navedenih razloga zbog kojih intrinzična motivacija predstavlja izuzetno snažan regulator aktivnosti i ponašanja, važan je podatak da se na nju može pozitivno djelovati pomoću osjećaja pripadanja i povezanosti, posebice za aktivnosti koje se odvijaju u društvenom kontekstu ili imaju u svojoj naravi socijalni element.

## 6. USTANOVA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ – DV NEMO

U okviru analize mogućnosti usmjeravanja aktivnosti transformacijskog vođenja prema pozitivnoj motivaciji i kontroli stresa u radu na najučinkovitiji način, krenulo se od definiranja okvira poslovnih aktivnosti i dostupnih resursa DV NEMO, na koji se analiza u ovom radu odnosi. Podaci izneseni u ovom poglavlju sadržani su u Kurikulumu i Godišnjem planu i programu rada Dječjeg vrtića Nemo.

Dječji vrtić NEMO je predškolska ustanova koju je u skladu s odredbama Zakona o predškolskom odgoju naobrazbi (NN 10/97, 94/13) i Zakona o ustanovama (NN 76/93) osnovana Odlukom o osnivanju od 10. prosinca 2004. Po strukturi vlasništva je privatna. U dječjem vrtiću "NEMO" provode se cjeloviti i kraći programi predškolskog odgoja i naobrazbe, na dvije lokacije, za ukupno planiranih 80 djece u četiri odgojne skupine. Cjeloviti programi za jasličke odgojne skupine smješteni su na lokaciji Našička 6 u Zagrebu:

- skupina djece mješovite jasličke dobi u 10-satnom cjelovitom smjenskom programu koja obuhvaća do 12 djece od 1 do 2 godine. Ovaj program ostvaruje se u tjednim izmjenama i to od 7,00 sati do 17,00 sati, odnosno od 11,00 – 20,00 sati svaki drugi tjedan.
- skupina djece mješovite jasličke dobi u 10-satnom cjelovitom programu koja obuhvaća do 18 djece od 1 do 3 godine. Ovaj program ostvaruje se dnevno od 7,00 sati do 17,00 sati.



- skupina djece mješovite jasličke dobi u 10-satnom cjelovitom programu koja obuhvaća do 20 djece od 2 do 3 godine. Ovaj program ostvaruje se dnevno od 7,00 sati do 17,00 sati.

Na adresi Našička 12 djeca vrtićke dobi uključena su u redoviti program obogaćen športskim aktivnostima:

- mješovita skupina djece vrtićke dobi od 3 do 7 godina, u 10-satnom cjelovitom programu koja obuhvaća do 27 djece, a program se ostvaruje od 7,00 do 17,00 sati, sa produljenim radom do 18,30 sati.

Kroz planirane programe rada, ostvaruje se djelatnost njege, odgoja, zaštite i obrazovanja djece predškolske dobi koji su prilagođeni razvojnim potrebama djece, njihovim mogućnostima i sposobnostima, a u skladu sa izraženim potrebama roditelja. Kroz cjelovite programe kojima je cilj poticanje i razvoj svih aktualnih i potencijalnih sposobnosti djeteta, razvijaju se i kraći programi kojima je cilj poticanje razvoja pojedinih djetetovih sposobnosti (engleski jezik, sportski program, atletika, gimnastika, glazbeni).

Posebno se taksativno navode podaci za broj upisane djece jasličkih i vrtićkih skupina, jer se potrebe djece te dobi značajno razlikuju, pa time i očekivanja i zahtjevi roditelja kao korisnika usluga, te konačno uvjeti rada odgajatelja.

Ukupan obuhvat djece u redovitom programu je 80 djece u punom kapacitetu popunjenosti skupina.

## 6.1. ODGAJATELJI I STRUČNI DJELATNICI VRTIĆA

Na poslovima njege, odgoja i obrazovanja te zaštite djece predškolske dobi u vrtiću rade odgajatelji koji imaju stručnu spremu propisanu Zakonom o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN10/97, 94/13) i to: osam odgajatelja predškolske djece s višom školskom spremom i voditeljica športskih aktivnosti s visokom stručnom spremom (DIF) za rad s djecom predškolske dobi po "Redovitom programu obogaćenom športskim aktivnostima u DV NEMO". Sistematizacija radnih mjesta uređena je Pravilnikom o unutarnjem ustrojstvu DV Nemo, a temeljem Zakona o predškolskom odgoju. Organizacija rada u hrvatskim vrtićima, pa tako i u DV Nemo određena je Zakonom o predškolskom odgoju i Statutom DV-a, a djeluje na temelju Kurikuluma i Godišnjeg plana i programa rada ustanove. S obzirom na mali kapacitet obuhvata djece DV Nemo u organizacijskoj

strukturi radnih mjesta do ove godine nije zapošljavao stručne suradnike. Organizacijski gledano, time se podjela radnih zadataka kojima bi nositelji bili stručni suradnici disperzirala na ostale sudionike, najčešće ravnatelja. U isto vrijeme, mehanička, hijerarhijska struktura otežavala je postizanje fleksibilnosti nužne za dostizanje ciljeva visoko kvalitetne organizacije odgojno-obrazovne prakse, a rad na unapređenju kvalitete oslanjao se na rad ograničenog broja sudionika. Od rujna 2018. DV Nemo je nositelj projekta financiranog od strane socijalnog fonda EU „Vrijeme nije breme“. U sklopu projekta zaposlena su dva stručna suradnika i to: psiholog (na 20 sati tjedno) i logoped (na 8 sati tjedno).

Tablica 1. Zaposleni u programima prema stupnju obrazovanja i vrsti radnog vremena

| RB | Radno mjesto            | Stupanj i vrsta stručne spreme         | Godine radnog staža | Radno vrijeme puno/nepuno (broj sati tjedno) | Radni status – ugovor o radu na neodređeno ili određeno vrijeme, volonterski ugovor, ugovor o djelu |
|----|-------------------------|--|---------------------|--|---|
| 1  | tajnik/ administrator   | SSS upravni referent<br>Apsolvent UFZG | 19                  | 40 sati tjedno                               | neodređeno  |
| 2  | ravnatelj/ pedagog      | VSS profesor sociologije i pedagogije  | 17                  | 40 sati tjedno                               | neodređeno  |
| 3  | servirka                | NSS servirka                           | 34                  | 40 sati tjedno                               | neodređeno  |
| 4  | odgajateljica           | VŠS odgajatelj                         | 5                   | 40 sati tjedno                               | neodređeno  |
| 5  | odgajateljica           | VŠS odgajatelj                         | 7                   | 40 sati tjedno                               | neodređeno  |
| 6  | voditeljica. sport. akt | VSS mag kineziologije                  | 1                   | 40 sati tjedno                               | neodređeno  |
| 7  | spremačica              | SSS konfektionar tekstila<br>krojač    | 5                   | 40 sati tjedno                               | neodređeno  |
| 8  | odgajateljica           | VŠS Bacc predškolskog<br>odgoja        | 1                   | 40 sati tjedno                               | neodređeno  |
| 9  | odgajateljica           | VŠS Bacc predškolskog<br>odgoja        | 1                   | 40 sati tjedno                               | određeno  |

|    |  |                                  |   |                |                |
|----|--|----------------------------------|---|----------------|----------------|
| 10 | pomoćni djelatnik za njegu, skrb i pratnju | SSS gimnazija                    | 0 | 40 sati tjedno | neodređeno     |
| 11 | psiholog                                   | VSS psiholog                     | 0 | 20 sati tjedno | određeno       |
| 12 | logoped                                    | VSS logoped                      | 3 | 8 sati tjedno  | ugovor o djelu |
| 13 | pomoćni djelatnik za njegu, skrb i pratnju | VSS odgojne i obrazovne znanosti | 1 | 40 sati tjedno | određeno       |
| 14 | pomoćni djelatnik za njegu, skrb i pratnju | SSS                              | 2 | 40 sati tjedno | određeno       |
| 15 | odgajateljica                              | VSS predškolskog odgoja          | 0 | 40 sati tjedno | određeno       |

Tablica 2. Zaposleni prema dobnim skupinama

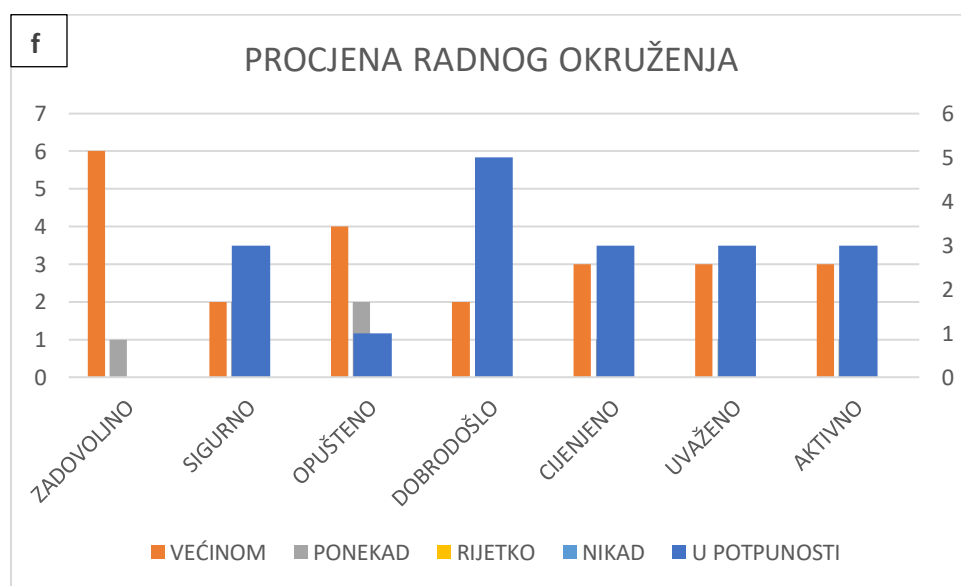
| RB | Dobne skupine | Stupanj stručne spreme |     |     |     |
|----|---------------|------------------------|-----|-----|-----|
|    |               | NSS                    | SSS | VŠS | VSS |
| 1  | Do 25 godina  |                        | 1   |     |     |
| 2  | 25-29         |                        | 1   | 1   | 3   |
| 3  | 30-34         |                        |     | 2   | 2   |
| 4  | 35-39         |                        | 1   | 1   |     |
| 5  | 40-44         |                        |     |     | 1   |
| 6  | 45-49         |                        |     |     |     |
| 7  | 50-54         |                        | 1   |     |     |
| 8  | 55-59         | 1                      |     |     |     |

Zaposleni odgojno-obrazovni stručnjaci u ustanovi predstavljaju u potpunosti ženski kolektiv, a sve djelatnice zaposlene na mjestima odgajatelja i stručnih suradnika su u dobi od 25 do 40 godina. Pokušavajući dati neki kratki prikaz osnovnih značajki zaposlenika može se reći da sami izvještavaju o: visokoj motivaciji za rad s djecom, ljubavlju prema djeci i radu sa djecom, lošoj pripremljenosti za rad nakon završetka fakulteta i izražavaju potrebu dodatne edukacije posebno na područjima komunikacije. Izražavaju strah od potencijalnih konflikata s roditeljima, na negativne reakcije ili komentare se većinom povlače. Odgajatelji su u pravilu slabo upućeni u protokole postupanja i službenu dokumentaciju vrtića, sami izvještavaju kako im pisana

dokumentacija predstavlja poteškoću, pokazuju slab interes za pravilnike i protokole, a zakonska pravila su im dosadna. Intrinzično su motivirani za dobro obavljanje radnih zadataka, prema djeci su topli i zaštitnički, prema roditeljima više rezervirani, s manjim brojem iznimki. Izvještavaju o važnosti timskog rada. Cijene stručne povratne informacije i imaju dobro uspostavljenu komunikaciju sa djelatnicima unutar ustanove.

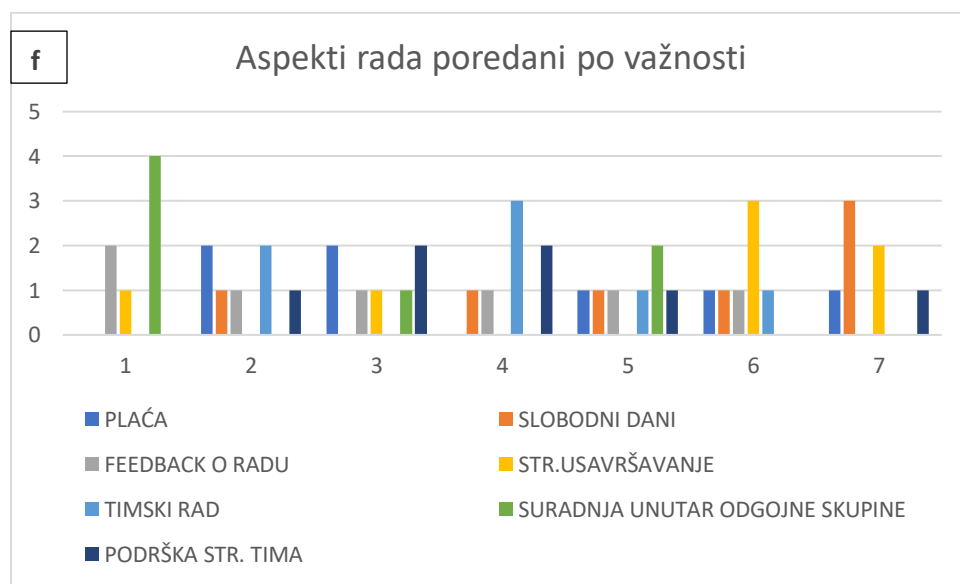
Analizom Upitnika samovrednovanja (prilog 1.) koji se provodi krajem svake pedagoške godine, možemo zaključiti o nekim relevantnim stavovima koje odgajatelji imaju naspram radne organizacije, radnog vremena, prostoru koji koriste za rad, projektima u kojima sudjeluju, odnosu s djecom, komunikaciji s roditeljima, dokumentaciji, stručnom usavršavanju, motivaciji, radnom okruženju i suradnji te timskom radu. Upitnik se primjenjuje u tijeku mjeseca lipnja svake godine, a u ispunjavanju sudjeluju svi odgojno-obrazovni djelatnici. Upitnik se ispunjava individualno i dostavlja elektroničkim putem na e-mail adrese. Nastao je kao odgovor na potrebu za sistematičnijim prikupljanjem podataka i do sada se koristio kao dio materijala za izradu Godišnjeg plana i programa i Godišnjeg izvješća ustanove DV Nemo. Upitnik je izradio pedagog/ravnatelj DV Nemo i predstavlja interni materijal vrtića. U okviru navedenih dokumenata dobiveni podaci su korišteni radi efikasnije evaluacije i planiranja svih segmenata odgojno-obrazovnog procesa. Kako je Upitnik opsežan, za potrebe ovog rada, iznositi će se samo oni rezultati koji su relevantni za opis odgajatelja i stručnih djelatnika kao važnog segmenta kolektiva Vrtića .

Slika 2. Procjena radnog okruženja od strane odgajatelja



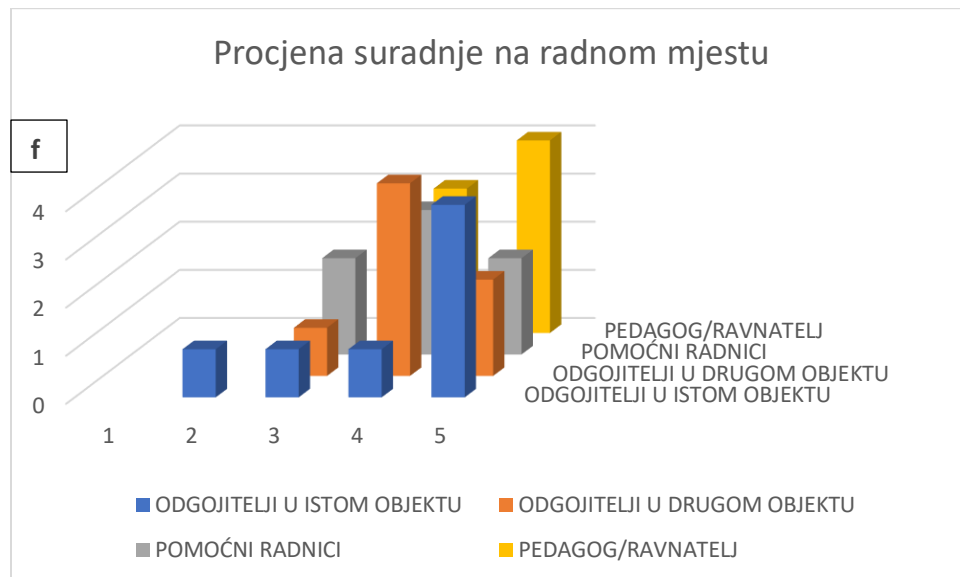
Procjena kvalitete radnog okruženja, pri čemu su ispitanici ocjenjivali u kojoj mjeri se na radnom mjestu osjećaju: zadovoljno, sigurno, opušteno, dobrodošlo, cijenjeno, uvaženo i aktivno (korištenjem skale gdje su odgovori bili u rasponu od: u potpunosti, većinom, ponekad, rijetko i nikad) svi su odgovori u prve tri kategorije, odnosno nijedan ispitanik nije odgovorio da se rijetko ili nikad na svom poslu osjeća u gore navedenim kategorijama, što vodi zaključku da se na svom radnom mjestu osjećaju generalno dobro.

Slika 3. Osobni prioriteti različitih aspekata radnog mjesta



Rezultati anketiranja ukazuju na izrazito veliku razliku u dobivenim rezultatima (s obzirom na mali uzorak) po pitanju važnosti nekih elemenata kojima ocjenjuju prioritete na radnom mjestu, pa je tako nekima najvažnija plaća, nekima slobodno vrijeme, a nekima timski rad ili povratna informacija.

Slika 4. Procjena razine suradnje na radnom mjestu



Prema slici 6. odgajatelji većinom procjenjuju suradnju koju ostvaruju s kolegama na radnom mjestu u kategorijama iznad srednje vrijednosti.

Odgajatelji su temeljna veza sa neposrednim korisnicima. Aktivni i kontinuirani rad na njihovom razvoju i motivaciji doprinosi stvaranju i održavanju vrijednosti koje doprinose kvalitetnijem radu i promišljanju na procesima podrške razvoja novih generacija. Zahtjevan i mozaičan posao koji rade, promjenom saznanja o procesima dječjeg razvoja, paradigme ranog odgoja i obrazovanja, postaje sve zahtjevniji, podrazumijeva razvoj znanja i vještina za koje se odgajatelji osjećaju upitno osposobljeni. Izvještavaju o problemima na području razumijevanja njihovog rada od strane roditelja. Također, ističu i sve veći opseg poslova koji uključuju vještine koje u tijeku formalnog obrazovanja nisu uspjeli razviti.

Način rada u vrtićima od prije desetak ili petnaest godina značajno se promijenio. Taj preokret se najbolje vidi kroz promjenu dominantne uloge odgajatelja. Kreće se od maksimalno i vidljivo aktivnog odgajatelja, koga su djeca uglavnom pasivno slušala i izvršavala njegove upute, do odgajatelja koji je „neprimjetno prisutan“ i ima, uz ostale uloge, ulogu istraživača svoje odgojne prakse.

Prva uloga bila je rezultat stanja u društvu i u znanosti o odgoju i obrazovanju i to posebice u ranom odgoju. Vrtić je zapravo bio „škola u malom“. S obzirom na razvoj znanosti općenito, posebice neuroznanosti i ranog odgoja (razvojna neuroznanost) zahtijevaju se temeljite promjene

u odgojno-obrazovnom radu s djecom rane i predškolske dobi. Naime, funkcija odgajatelja nije više samo odgojno-obrazovna nego i istraživačka na čemu on gradi svoju odgojnu praksu.

Slijedom suvremenih trendova u ranom odgoju i obrazovanju od odgajatelja se traži da budu aktivni istraživači svoje prakse koju kontinuirano reflektiraju i unapređuju, samostalno planiraju i programiraju sadržaje rada prilagođene individualnim potrebama djece, osmišljavaju prostorno materijalno okruženje na način koji je skladu sa prirodom djetetovog učenja, prate suvremenu periodiku i literaturu na području rada koju onda prevode u praksu, kontinuirano se stručno usavršavaju i imaju dobro razvijene komunikacijske vještine koje im omogućavaju da, osim s djecom, efikasno surađuju sa roditeljima i širom i užom stručnom zajednicom. Odgajatelji DV Nemo generalno izvještavaju o vlastitoj intrinzičnoj motiviranosti za rad s djecom pa navode i da su odabrali svoje zvanje jer žele i vole raditi s djecom.

Čini se neupitnim da je kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove dobrim dijelom determinirana kvalitetom rada njenih djelatnika. Istraživanja pokazuju da su upravo zanimanja u području obrazovanja među najstresnijim i emocionalno najzahtjevnijim (Howard i Johnson, 2004., prema Penezić 2016, str.135).

Da bi ostvarili uvjete za razvoj visoko kvalitetne odgojno-obrazovne prakse, u skladu sa suvremenim zahtjevima, u okviru rada vrtića nužno je baviti se strategijama koje bi mogle potpomoći i unaprijediti razinu motivacije odgajatelja. Jedino visoko motiviran odgajatelj može odgovoriti na zahtjeve koji se ispred njega stavljaju. Kada je odgajateljeva percepcija radne uloge obilježena negativnim trendom nezadovoljstva i stresa, neizbježno je da to utječe i na veliki broj čimbenika kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, kao što je stav o radu i radna etika, slika o djetetu i implicitna pedagogija.

Stvaranje kulture ustanove i radnog okruženja koje bi bilo poticajno za održavanje/povećanje razine motivacije odgajatelja ne može se promatrati jednostavno niti jednostrano. S obzirom na zahtjeve posla i kompleksnost uloge odgajatelja, nije dovoljno razmatrati strategije koje se baziraju na istraživanjima radnih organizacija i menadžmenta. Upravo potreba za stalnim učenjem, usavršavanjem, istraživanjem i reflektiranjem dovodi ovu problematiku i u domenu obrazovnih strategija.

## 6.2. OSTALI RESURSI

Od resursa s kojima raspolaže Dječji vrtić Nemo za analizu su važni:

### a) Materijalno – financijski resursi:

Kao javna odgojno-obrazovna ustanova Dječji vrtić NEMO financiran je u najvećoj mjeri dvostrano s jedne strane od lokalne samouprave odnosno iz proračuna Grada Zagreba (temeljeno na socijalnoj politici Grada) i sa druge strane uplatama roditelja. Roditeljsko participiranje u ekonomskoj cijeni programa za dijete koje je korisnik programa uređeno je Odlukom Osnivača i Pravilnikom o upisima djece i kriterijima za obračun sudjelovanja roditelja u cijeni programa Dječjeg vrtića NEMO (dostupno na poveznici <http://www.vrtic-nemo.hr/dokumenti>). Manji iznos sredstva dolazi iz drugih izvora financiranja: donacije, sponzorstva i sl. Prostori se nalaze u prizemlju stambenih zgrada i u vlasništvu Grada i Vrtić ih koristi temeljem Ugovora o najmu. Kao privatna ustanova Vrtić ima veću mogućnost autonomnog financijskog upravljanja, od Vrtića čiji su osnivači lokalne zajednice.

### b) Organizacijsko – tehnološki resursi:

Gledano sa aspekta tehnoloških resursa, vidljivo je da je to područje u kojem ima prostora za napredak u kontekstu korištenja suvremenih tehnologija u lakšoj operacionalizaciji planiranih aktivnosti, a u skladu sa ciljevima i bitnim zadaćama ustanove. Tehnološki resursi su dostatni za realizaciju osnovnih postavljenih ciljeva i zadaća, ali u kontekstu unapređenja kvalitete predstavljaju nedovoljno iskorišteni potencijal.

Ostali tehnološki resursi su zadovoljavajući u kontekstu postojećih potreba.



## 7. RAD, ORGANIZACIJA I ZADOVOLJENJE PSIHOLOŠKIH POTREBA

Deci i Ryan (2017) se bave pitanjem kako unutar radne populacije definirati i objasniti razliku koju doživljavaju zaposleni pojedinci, gdje jedni iskustvo posla doživljavaju ispunjavajućim i angažirani su, dok drugi doživljavaju iskustvo rada kao vrijeme koje treba istrpjeti.

Možemo prepoznati da je visoka kvaliteta radnog angažmana potaknuta s intrinzičnom i ekstrinzičnom motivacijom pojedinaca.

Više je mini teorija koje nude Deci i Ryan u okviru teorije samoodređenja, a koje vode razumijevanju fenomena motivacije unutar radnih organizacija i to CET-teorija kognitivne evaluacije, OIT-organička teorija integracije, BPNT-teorija osnovnih psiholoških potreba, COT – teorija uzročnih orijentacija i GCT-teorija sadržajnih ciljeva (2017).

Primjenom ovih teorija autori objašnjavaju i istraživanja potvrđuju kako kada uprava podržava autonomiju, radnici internaliziraju vrijednosti vlastitog radnog nastojanja, više su autonomno motivirani, više su radno angažirani i ostvaruju bolje rezultate rada, zadovoljniji su poslom i viši im je osjećaj subjektivne dobrobiti. Važan podatak je da se voditelji mogu obučiti da uzrokuju upravo takav pozitivan odjek kod djelatnika. Istraživanja također potvrđuju važnost zadovoljenja psiholoških potreba autonomije, kompetencije i povezanosti i njihovu vezu sa ishodima rada, a one organizacije koje se vode intrinzičnom motivacijom u organizaciji poslovanja povećavaju predanost i angažman svojih zaposlenika. Autori nadalje pokazuju kako visina novčane naknade za rad (plaće) ne predviđa niti zadovoljenje osnovnih potreba ni intrinzičnu motivaciju djelatnika za razliku od podrške autonomiji.

Ta tvrdnja proizlazi iz činjenice da rad, osim kao sredstvo preživljavanja, sam po sebi predstavlja važno područje za samopouzdanje i zajedničku realizaciju i podrška okruženja u ostvarenju istih predstavljaju korist i za radnike i njihove organizacije.

Rad sa potencijalom koji on nosi sa sobom u smislu osjećaja ispunjenosti i svrhe predstavlja važan oblik dostizanja moguće percepcije samoostvarenja i osobnog zadovoljstva. U kontekstu rada odgojno-obrazovne ustanove kao što je vrtić, pretpostavka je da većinom okuplja djelatnike koji za obavljanje svoga posla posjeduju neku količinu intrinzične motivacije. Znak te intrinzične motiviranosti može biti i sam odabir profesije koja je usmjerena na pomaganje djeci i drugima, sa

visokom razinom odgovornosti koja nije percipirana kao društveno popularna, niti spada u visoko plaćena zanimanja, barem što se tiče Republike Hrvatske. Pozitivni efekti posla koji mogu biti potencijalno ekstrinzični motivatori vezani za posao odgajatelja predstavljaju; manji broj radnih sati u okviru tjednog zaduženja u odnosu na neka druga zanimanja, iako ne i u okviru godišnje satnice što je slučaj sa školama. Škole imaju zimske, ljetne i proljetne praznike i često pripajanje neradnih dana vikendima. Vrtići, s obzirom da ciljano stoje na raspolaganju roditeljima koji rade, imaju drugačiju strukturu godišnje satnice i rade sve dane, osim blagdana i neradnih dana i redovnog godišnjeg odmora. Od odgajatelja se traži da bude proaktivan, predan, prilagodljiv i usmjeren na stalno unapređenje svojih kompetencija.

Uzimajući u obzir sve gore navedeno, podržavanje intrinzične motiviranosti odgajatelja predstavlja značajnu zadaću voditeljskih uloga.

Stvaranje motivacijskih strategija koje bi uključivale promišljanje o autonomiji odgajatelja u odgojno-obrazovnom radu, ali i drugim oblicima rada koji su sastavni dio radnog mjesta, temeljeno na dosada izloženim elementima teorije samoodređenja moglo bi voditi osnaživanju djelatnika.

Ovaj element je odavno prisutan u kontekstima pokušaja različitih organizacija da reorganiziraju svoje poslovanje u smjeru efikasnosti pri čemu su ti pokušaji primarno usmjereni na ostvarivanje ekonomske dobiti. Na sveukupnom tržištu pojavljuju se govornici koji potiču motivaciju, različiti *coachevi*, voditelji pozitivnih promjena, konzultantske firme, itd. sve u cilju pružanja usluga organizacijama na temu motiviranja djelatnika, a što bi trebalo voditi većoj radnoj efikasnosti i za takve usluge na globalnoj razini se troše značajna sredstva iz čega je vidljivo koliki značaj motivacija djelatnika ima za uspjeh i konkurentnost organizacija različitih profila.

Autori teorije samoodređenja tvrde, utemeljeno na velikom broju empirijskih istraživanja, da teorija samoodređenja nije samo retorika već predstavlja uvid u principe koji mogu djelovati na motivaciju, specifične aspekte stilova vođenja, ciljevi koji su u skladu sa mogućnostima internalizacije i značajan broj drugih faktora koji može voditi do osobnog doživljaja zadovoljstva i dobrobiti pojedinca, jednako kao i profitabilnosti i učinkovitosti same organizacije.

Praksa u velikom broju odgojno-obrazovnih ustanova u Hrvatskoj govori u prilog tome da ravnatelji još uvijek vjeruju da je transakcijski način vođenja ustanove, jedini moguć. Iako ovi principi, ukoliko imaju dovoljno jaku potenciju, mogu ostvariti kratkoročno značajne pomake, u

odnosu na dugoročnu kvalitetu, kakvoj bi trebale težiti odgojno-obrazovne ustanove, ne ostvaruju dobre rezultate. Iako poticanje ekstrinzične motivacije može biti korisno za organizacije kojima je osnovni cilj prihod/profit, za odgojno-obrazovne ustanove njegovanje intrinzične motiviranosti djelatnika u većem je skladu sa ciljevima programa i usmjerenjem ka kvaliteti kojima teži odgojno-obrazovni sustav. Ekstrinzična motivacija za odgojno-obrazovne djelatnike, predstavlja kvalitativno slabiju kategoriju u odnosu na intrinzičnu motivaciju, promatrano s aspekta ishoda.

Teoretičari samoodređenje slažu se da je upravo putem zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba moguće postizanje optimalne motivacije djelatnika koja bi predstavljala balans između autonomno regulirane motivacije i internaliziranih vrijednosti poslovnog okruženja. Postoje indikacije da faktori kao što su mogućnost izbora, smislene pozitivne povratne poruke u kontekstu kompetencije i doživljaj jednakosti i uključenosti u društvenom kontekstu radne okoline predstavljaju prediktore za postizanje optimalne motivacije i samim time unapređenje radne angažiranosti i doživljaj subjektivne dobrobiti.

U kontekstu stilova vođenja, upravo je transformacijsko vođenje, prema svojim sastavnicama i osnovnim obilježjima, ono koje u teoriji najbolje opisuje usmjerenost na unapređenje i osobni rast zaposlenika kao učinkoviti način upravljanja organizacijama. Prema teoretičarima Gozukara i Simsek (2015) ono facilitira zadovoljenje osnovnih potreba i nadahnjuje više autonomnu radnu angažiranost zaposlenih pojedinaca, a rezultati njihovog istraživanja (2015) pokazuju da je zadovoljenje potrebe za autonomijom medijator učincima koje transformacijsko vođenje ima na radnu angažiranost zaposlenih.

## 7.1. TRANSFORMACIJSKO VOĐENJE

Transformacijsko se vodstvo, kako objašnjava Bass (1990.), pojavljuje kada rukovoditelj proširuje i unapređuje interese zaposlenika koji postaju svjesni zajedničke misije te ju prihvaćaju, a širu dobrobit stavljaju ispred vlastitih interesa.

Razvoj odgojno-obrazovne prakse i kurikulumu vrtića shvaća se kao kontinuirani proces. Vrtić se transformira u organizaciju koja neprestano samu sebe organizira i osmišljava pa unapređenje odgojno-obrazovne prakse i razvoj kurikulumu u njemu postaje proces stalne evolucije. Važan aspekt ovog procesa predstavlja i stil vođenja.

Organizacija rada podložna je promjenama postepeno razumijevajući slojevitost unutrašnjih procesa i odnose koji dominiraju među odraslima, stavljajući pri tom potrebu i očekivanja djece na prvo mjesto - da im osiguramo temeljno pravo na kvalitetno življenje, igru i učenje u našoj ustanovi. Jednako promjenu doživljava i radno mjesto ravnatelja-voditelja ustanove.

U suvremenim poslovnim okruženjima i menadžmentu, ljudski resursi su prepoznati kao značajan element razvojnog potencijala organizacije i time motivacija i zadovoljstvo zaposlenih predstavljaju iznimno važan faktor kvalitete i uspješnosti poslovanja, a nerijetko se upravo aktivno upravljanje potencijalima posebno naglašava.

S obzirom na prirodu posla u okviru odgojno-obrazovne ustanove čini se neupitno da se to odnosi i na predškolsku ustanovu.

„Razumevanje pitanja motivacije i zadovoljstva poslom je od suštinskog značaja i za dizajniranje radnog mesta, organizacione kulture i klime, sistem nagrađivanja, sistem napredovanja, stil rukovođenja“ (Tanasijević, 2011, str. 116).

Upravljanje faktorima koji na određenim radnim mjestima utječu na motivaciju zaposlenika i percipirano zadovoljstvo poslom signalizira smjer kretanja razvoja ustanove, a uvjet je postizanju cilja visoke kvalitete rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Ukupna orijentacija ustanove na kvalitetu radne dimenzije ukazuje, koliko na kulturu ustanove, toliko i usmjerenost na izvrsnost u poslu koja je istoznačna izvrsnosti u obrazovnom kadru.

Da menadžeri uspješnih poduzeća pokazuju više karakteristika transformacijskog vođenja u odnosu na manje uspješna poduzeća pokazali su Jandaghi i sur. (2009.), pa možemo zaključiti da transformacijsko vodstvo daje u praksi bolje rezultate nego drugi stilovi vodstva.

Rezultati istraživanja povezanih s istraživanjima stilova vođenja i benefita transformacijskog stila u odnosu na ostale donose važna saznanja koja mogu biti od koristi u kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova. Kako one nemaju primarno ekonomski cilj poslovanja i njihova uspješnost i kvaliteta se ne iskazuje ekonomskim pokazateljima ostvarenja financijske dobiti, podatak da visina plaće ne mora biti najvažniji faktor u oblikovanju percepcije zadovoljstva poslom je poticajna. Govori u prilog tome da ravnatelji sa izgrađenim kvalitetama vođenja i motiviranja mogu ostvariti značajne pomake, usprkos nemogućnosti kontrole ekonomskih uvjeta u kojima se poslovanje odvija. Jednu od mogućnosti predstavlja i okvir poslova u skladu sa osobnim preferencijama, pa bi u okruženju vrtića koji radi sa „otvorenim vratima“ to moglo značiti da se

npr. odgajatelji koji preferiraju likovne aktivnosti mogu značajnije i dublje baviti likovnim centrima sa djecom različite dobi. Stručna usavršavanja također mogu polaziti i polaze upravo od interesa odgajatelja i njihove potrebe da se u određenom području osnaže, kako bi bili u stanju bolje pratiti zahtjeve odgojno-obrazovnog procesa. Prepoznavanje vještina koje zaposlenici posjeduju može biti poticaj za uključivanje u različite projekte i programe koji jednako veliku korist mogu donijeti ustanovi, djeci koji su korisnici i odgajateljima koji su djelatnici. Ravnatelji i ustanova moraju moći razumjeti faktore koji utječu na percipirano zadovoljstvo svih sudionika uključenih u procese rada, kako bi optimizacijom radnih uvjeta mogli utjecati na kvalitetnu klimu organizacije, ali i na smanjenje fluktuacije odnosno povećanje odanosti svojih zaposlenika.

Bellou (2010) navodi da pojedinci iskazuju veću razinu zadovoljstva ako svoje sposobnosti, vrijednosti i iskustvo mogu primijeniti na radnome mjestu, kao i da je razina percipirane pravednosti važan prediktor zadovoljstva poslom.

Bass i Riggio (2006) navode da transformacijski vođe imaju zadovoljnije zaposlenike u odnosu na transakcijske, iako značajke vođe nisu jedina determinanta zadovoljstva zaposlenika poslom (zaposlenici koji su u globalu zadovoljni svojim životom i poslom mogu jednostavno biti zadovoljni i svojim vođom). Ipak, veza između zadovoljstva zaposlenika i značajki transformacijskih vođa je neosporna i to zato jer takvi vođe izgrađuju povjerenje, ovlašćuju svoje suradnike i kroz inspiriranje potiču pozitivne emocije kod svojih suradnika.

Prema istraživanju Boglea (2001) cilj je bio utvrditi koliko varijance zadovoljstva poslom učitelja se može pripisati samoj percepciji posla od strane učitelja, a koliko percipiranom stilu vođenja i strategiji donošenja odluka ravnatelja pomoću Likertove skale.

Najistaknutiji zaključak ovog istraživanja bio je upravo taj da percepcija samog posla značajno utječe na zadovoljstvo poslom, a percepcija transformacijskog stila vođenja utječe na zadovoljstvo poslom direktno i indirektno posredstvom utjecaja na percepciju samog posla. Postoje još neka istraživanja na tom području (Kirby, Paradise, i King, 1992; Koh, Steers, i Terborg, 1995; Silins, 1992; Hipp, 1997; Hipp i Bredeson, 1995) koja su ispitivala stilove vođenja ravnatelja u odnosu na efikasnost, zadovoljstvo poslom i neke druge kategorije, međutim istraživanja koja bi se bavila istom ili sličnom tematikom u okviru rada ustanova za rani i predškolski odgoj skoro pa i nema.

Prema Bogleru (2001) percepcija posla odnosno radne uloge podrazumijeva niz drugih aspekata koji su u vezi sa konceptom poučavanja kao profesijom:

Donošenje Nacionalnog kurikulumu i promjene u odgojno-obrazovnoj teoriji i praksi koje su prethodile novom kurikulumu, aktualne u posljednjih petnaestak godina neminovno su utjecale i na percepciju uloge ravnatelja i funkcionalnost vođenja ustanove. Upravo iz novonastalih zahtjeva i promjena u sustavu odgoja i obrazovanja proizlazi i nova uloga ravnatelja koji je ili bi trebao biti voditelj i nositelj tih ključnih promjena, vizionarski voditelj i poticatelj kvalitativnih promjena u okviru ustanove ali i na lokalnoj i globalnoj sceni obrazovne politike. Transformacijsko vođenje koje je bilo prilično uobičajeno u to vrijeme dobro je odgovaralo vremenu 70tih i 80tih godina prošlog stoljeća, usklađeno sa vrijednostima vremena i očekivanjima javnosti.

Leithwood i Jantzi (2000) pokazali su da su ravnatelji škola, koji su se pokazali uspješnima u obavljanju svog posla, koristili široki aspekt mehanizama za poticanje motivacije djelatnika, kako bi pozitivna promjena u njihovoj školskoj kulturi zaživjela, dok Silins (1994) indicira da je upravo transformacijski stil vođenja karika koja spaja voditelje i vođene u zajednički proces promjene i time pridonosi kvaliteti cijele organizacije, odnosno ustanove. Transformacijski stil vođenja ustanove u literaturi se opisuje kao onaj koji potiče i onoga koji vodi i one koji slijede na dostizanje viših nivoa radnog morala i motivacije pri čemu je taj odnos uzajaman.

Jedna od važnih značajki transformacijskog vođenja je da ravnatelj bude uključen u sve procese koji se u ustanovi događaju, a ne samo onda kada postoji problem koji se treba riješiti.

Ukoliko promatramo fenomen vođenja u odnosu na postavke obrazovnog sistema, možemo reći da transformacijsko vodstvo ima četiri pojavne dimenzije: brigu o ljudskim potencijalima, podršku i instruiranje u trenutku potrebe, praćenje školskih aktivnosti i usmjerenost na zajednicu (Leithwood i Jantzi, 2000).

## 7.2. PARTICIPATIVNO DONOŠENJE ODLUKA I TIMSKI RAD KAO PODRŠKA AUTONOMIJI ODGAJATELJA

Rano djetinjstvo je temelj za cjeloživotno učenje. U tom kontekstu odgajatelj će biti važan model kojeg će djeca rane i predškolske dobi slijediti što će se reflektirati na njihov osobni razvoj. Pred odgajatelja se stavljaju brojni zahtjevi da putem istraživanja vlastite prakse, samo refleksije, odgovara na potrebe djece i tako razvija njihovu spoznaju svijeta i spoznaju sebe u tom svijetu. Upravo takva umijeća odgajatelja ostaviti će neizbrisiv trag u najranijoj dobi djeteta i biti temelj za njihovo daljnje traganje za spoznajom. Od njega se očekuje da bude aktivni sudionik cjeloživotnog učenja kako na osobnoj tako i na profesionalnoj razini. Želi li učinkovito odgovoriti zahtjevima koje pred njega postavlja obveza aktualizacije znanja i vještina u akademskom području kao i u području njegovog odgojno-obrazovnog djelovanja, mora biti spreman i sposoban za cjeloživotno učenje i kontinuirano usavršavanje a iznad svega treba biti spreman na preuzimanje odgovornosti za vlastito djelovanje i timski rad.

Prema postojećoj literaturi veliki broj teoretičara se bavi ili se bavio problematikom participativnog vođenja, koji je sastavni dio transakcijskog pristupa u vođenju organizacije. Iako ne postoji slaganje oko same taksonomije načina donošenja odluka, ipak možemo izdvojiti one modele koji se u literaturi učestalo pojavljuju; ravnatelji koji samostalno donose odluke bez konzultacije sa bilo kojom od struktura unutar organizacije, oni koji se savjetuju sa drugima ali krajnju odluku donose sami, oni koji zajednički donose odluke, pri čemu je prisutan različit utjecaj na donošenje odluka i na kraju ravnatelji koji delegirajući prenose autoritet za donošenje odluke na jednog ili više izvršitelja.

Postoje različita istraživanja odnosa zadovoljstva poslom učitelja i njihove uključenosti u donošenje odluka (Imper, Neidt i Reyes, 1990; Rice i Schneider, 1994; Schneider, 1984). Tamo gdje je mogućnost uključivanja u donošenje odluka veća, veće je i zadovoljstvo poslom. Rad u ustanovi koja ima pozitivnu i podržavajuću klimu, gdje ravnatelje percipiraju kao demokratske managere koji imaju otvorenu komunikaciju sa djelatnicima posljedično će utjecati na višu razinu zadovoljstva poslom od onog gdje su ravnatelji strogi i imaju autoritaran stav. (Kottkamp, Mulhern, i Hoy, 1987)

U okviru nove organizacije rada DV Nemo povećana je potreba za unapređenjem timskog rada odgajatelja u objektu sa „otvorenim vratima“. Osnovni preduvjet stvaranja uvjeta u takvoj organizaciji rada je fleksibilna organizacija kako bi se osigurala funkcionalna pokrivenost svih prostora (kako bi se omogućila sigurna i nesmetana interakciju djece kroz prostore) i veća mogućnost zadovoljavanja individualnih potreba svakog djeteta.

Struktura satnice (dnevna, tjedna, mjesečna i godišnja) i u izmijenjenim uvjetima kliznog dolaska (ulaska) odgajatelja u proces prati funkcionalne potrebe procesa. Strateški gledano, timski rad je, preduvjet kako dobre organizacije tako i pedagoške izvrsnosti samog odgojno-obrazovnog procesa te time ima nezaobilaznu ulogu u bitnim zadaćama DV Nemo.

Dobra organizacija i pokrivenost svih prostora prisutnim odgajateljima omogućava potreban uvid u aktivnost djeteta i nužne intervencije ovisno o situaciji, interesu i potrebi djeteta. Odgajatelji imaju mogućnost daleko dužeg zajedničkog rada u neposrednom procesu (3-4 sata) što se definitivno odražava na kvalitetu odgojno obrazovnog rada i individualnog pristupa prema djetetu zbog čega je razvoj timskog rada imperativ.

Osim organizacijskih promjena, u DV Nemo, jednako kao i svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi događaju se različite promjene, na koje je potrebno utjecati različitim alatima. Odabir mehanizama kojima će se adresirati određena pojava ili problem, uvelike ovisi o percepciji svih uključenih u proces. Značajka rada i organizacijske politike DV Nemo u ovom kontekstu predstavlja segment zajedničkog donošenja odluka, tamo gdje je to moguće. Percepcija te mogućnosti ovisi o potencijalnom nastojanju da se takve prilike vide. Praksa nam govori u prilog tome da takav način donošenja odluka pridonosi osjećaju povezanosti unutar kolektiva u generalnom kontekstu.

Deci i Ryan (2017) raspravljaju o tome u kojoj mjeri se promicanje djelotvornih promjena u organizacijama smatralo teškim, jer se ljudi nastoje oduprijeti promjenama zbog nepoznanica koje su s njom povezane.

Gagné, Koestner i Zuckerman (2000) tvrde da, ako su promjene uvedene u organizaciju na manje prijeteći način - to jest, način na koji bi u doživljaju bio više autonomno podržavajući uz; jasan i pošten razlog za promjenu od strane upravljačke strukture, postojanjem mogućnosti izboru o načinu provedbe promjene i priznanje osjećaja zaposlenika o promjeni (Deci, Eghrari, Patrick, i



Leone, 1994) –manja je mogućnost za pojavu otpora promjena, a veća šansa za učinkovitost i trud da se promjena i ostvari.

Ukratko, čim više stručni i ostali djelatnici na svom radnom mjestu doživljavaju ispunjene svojih osnovnih psihološki potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanošću, više su u mogućnosti internalizirati ciljeve i vrijednosti do kojih se želi doći postizanjem promjene, izvještavaju o većem zadovoljstvu poslom i pozitivnijim stavovima o samoj promjeni.

Kako se to može postići?

Analizom procesa donošenja odluka u DV Nemo otvorile su se mogućnosti za uvođenje promjena u postojećim procesima. Analizom postojeće dokumentacije postalo je vidljivije u kojem segmentu bi se mogli uključiti odgajatelji i koje su to odluke koje bile direktnije, a koje manje direktno vezane za njihov posao.

Ovaj proces je još uvijek u tijeku, ali je kroz proteklo vrijeme značajno utjecao na organizaciju rada. Neke od nastalih promjena posljedica su promjena u samom sustavu i načinu razmatranja postojeće „slike o djetetu“ koja se u zadnjih 15-tak godina u stručnoj praksi značajno promijenila, neke su posljedica zakonskih promjena, a neke posljedica organizacijskih promjena koje su timskim radom donijeli svi zaposlenici DV Nemo.

Ove promjene donijele su značajan kvalitativni pomak u radu. Promjena uloge odgajatelja iz onoga koji slijedi upute u onoga koji samostalno odlučuje i za to snosi odgovornost donijela je i promjenu uloge ravnatelja iz onoga koji nadzire i provjerava u onoga koji vodi računa da se zadovolje uvjeti u kojima svi djelatnici mogu samostalno djelovati, napredovati na području stručnog usavršavanja i kompetencija i zajednički stvarati okruženje koje će biti poticajno i dobrodošlo ne samo djelatnicima, već i djeci i roditeljima.

U sklopu organizacije rada DV Nemo odgajatelji samostalno dogovaraju radne smjene, izmjene i zamjene ukoliko su potrebne i o tome izvještavaju ravnatelja.

Pozitivna prednost koja se tiče strukture vlasništva odgojno-obrazovne ustanove, kada je ona privatna, je velika sloboda u zapošljavanju kadra. DV Nemo nema ograničenja u broju odgajatelja na broj djece ili broju stručnih suradnika u odnosu na veličinu ustanove, već samostalno donosi odluke za isto. Naravno uvjet je da ekonomsko –financijsko stanje može podržati donošenje takve

odluke. Što se tiče zapošljavanja odgajatelja, odnosno produljenja ugovora nakon probnog roka, odluka se donosi zajednički i veliki udio predstavljaju postojeći odgajatelji.

Timski se donose i odluke vezane za nabavu opreme, didaktike i potrošnog materijala.

Svaki odgajatelj samostalno je odgovoran za svoju dokumentaciju koju vodi u skupini, a ravnatelj i stručni suradnici su mu na raspolaganju ukoliko mu je potrebna pomoć. Iako je pedagoška dokumentacija ujedno i zakonska obveza, cilj tog procesa je napredovanje u razini znanja i kompetencije odgajatelja u smislu pravovremenog i sadržajno korisnog vođenja dokumentacije, tako da se dokumentacija vodi jer je korisna za bilježenja, planiranje i stvaranje dobrog osnovnog materijala za kvalitetnu praksu, a ne samo radi zakonske obveze.

Na temelju postojeće dokumentacije odgajatelji zajedno sa stručnim suradnicima izrađuju individualna izvješća o napredovanju za svako dijete u skupini, najmanje dva puta godišnje, nakon čega slijedi individualni sastanak sa roditeljima/skrbnicima. O vremenu, trajanju i rasporedu sastanaka odgajatelji samostalno donose odluku i dogovaraju se u timu.

DV Nemo provodi Likovno-dramski program u sklopu redovitog programa, a kao dio projekta „Vrijeme nije breme“ sufinanciranog od strane Europskog strukturnog fonda. Program je otvorenog karaktera i dostupan je i besplatan kako za djecu korisnike programa, tako i za sve ostale zainteresirane. Izrada materijala i lutaka za program dio je provođenja programa čiju pripremu rade odrasli u terminima poslije podne. Sudjelovanje je zajedničko i proizvoljno, a provodi se u popodnevnim satima. Do sada su se na pripremu odazivali svi odgajatelji i stručni suradnici bez iznimke.

Navedene organizacijske sheme samo su dio mogućih provedbenih ideje o participativnom vođenju u ustanovi DV Nemo.

U DV Nemo odgajatelji izvještavaju o ugodnijoj radnoj klimi i većem zadovoljstvu poslom ukoliko su uključeni u donošenje odluka koji se tiču njih i njihovog posla, ukoliko imaju otvoreniju komunikaciju i bolji protok informacija u odnosu sa ravnateljem. Ovo je proces koji je u stalnoj promjeni i sastavni je dio kurikulumu koji se gradi upravo na specifičnostima okruženja u koje djeluje. Obuhvaća i zahtjeva stalno promišljanje upravo o tim uvjetima bili oni kontekstualni i socijalni, materijalni, prostorni, sadržajni, vremenski, komunikacijski, kvalitativni ili kvantitativni. Zato je usmjerenje na stalnu promjenu proisteklo upravo iz promjene tih uvjeta sastavni dio

izgradnje kurikuluma ustanove. Stalno propitivanje mogućnosti unapređenja i poboljšanja svih uvjeta koji pridonose kvaliteti života odraslih i djece predstavlja istraživačku praksu odgojno-obrazovnih ustanova za rani i predškolski odgoj pa tako i DV Nemo. Potreba fleksibilnosti koja je u Nacionalnom kurikulumu temeljna pretpostavka za uspješnu i kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu koja se odnosi na sve čimbenike samog procesa, ujedno je i temeljna pretpostavka za razvoj ustanove u smjeru zajednice učenja.

Istraživanje provedeno od strane Halpin, 1966; Mazur i Lynch, 1989 (prema Bogler, 2001) u školskom sustavu, govori u prilog ideji da je participativno donošenje odluka manje značajno u odnosu na percepciju ravnateljskog stila vođenja u kontekstu obraćanja pažnje na potrebe i očekivanja drugih – usmjereno na ljude, nasuprot procesa donošenja odluka koji je usmjeren na problem. Upravo Bogler (2001) na istraživanju provedenom na velikom uzorku učitelja u Izraelu, u svom zaključku navodi, da je autonomija učitelja manje važna kao istraživački problem, jer su učitelji svakako dovoljno autonomni, a stvarni izazov u obrazovanju predstavlja način na koji učitelji mogu bolje koordinirati i organizirati svoj rad, a ne povećati autonomiju. Isti autor izvještava o preferencijama nastavnika kad se govori o stilu vođenja i to u prilog transformacijskog stila, za koji tvrdi da njegovi principi jačaju organizacijske strukture. Nadalje, Bogler tvrdi kako ravnatelji moraju biti svjesni koliko njihova uloga i ponašanje utječu na percepciju nastavnika glede svog posla i zadovoljstva poslom koji osjećaju. Kroz transformacijsko vođenje i participativno ponašanje u donošenju odluka ravnatelji mogu razvijati i poticati pozitivne osjećaje i stavove kod učitelja glede svog zanimanja (prema Bogler, 2001) i time posredno utjecati na zadovoljstvo poslom i kvalitetu rada.

Značajne spoznaje s područja participativnog donošenja odluka odnose se na istraživanje koje su proveli Fernet, Guay i Senecal (2004) a koje nalazi da sudjelovanje u donošenju odluka pozitivno utječe samo na one pojedince koji doživljavaju visoki stupanj autonomne motivacije (Deci i Ryan, 2017). To govori u prilog potrebi za kvalitetnom selekcijom prije samog početka uspostavljanja radnog odnosa, kako bi se u samom strukturiranju radne okoline moglo prediciirati uspješnost u ostalim segmentima posla.

Iako je kategorija zadovoljstva poslom u potpunosti subjektivna kategorija, jer je sasvim individualno koji segment posla je kome bitan i vrednuje ga se kao aspekt koji definira subjektivno

zadovoljstvo. Ipak u literaturi ima više definicija. Robbins i Judge (2009.) definiraju ga kao „pozitivan stav o vlastitom poslu koji proizlazi iz ocjene karakteristika tog posla“.

Aspekti zadovoljstva poslom (prema Kallas i sur., 2010) su visina plaće, razina odgovornosti, sloboda izbora metoda rada i neovisnost u radu, raznolikost i zanimljivost poslova, mogućnost korištenja vlastitih sposobnosti, mogućnost napredovanja, priznanje za dobar rad, fizički uvjeti rada i dobri odnosi s kolegama pa to predstavlja značajnu smjernicu u oblikovanju radnih uvjeta. Smith i suradnici (1969) su podijelili odrednice zadovoljstva poslom na intrinzične i ekstrinzične. Na kreiranje radne okoline može se djelovati uzimajući u obzir subjektivne doživljaje zaposlenika, pa će na primjer veći stupanj neovisnosti u obavljanju određenih radnih zadataka biti za pojedinca koji voli samostalnost i kompetentan je u radnim zadacima (intrinzični faktor), dok će mlađi djelatnici koji još nisu sigurni u sebe imati više radnih zadataka koji zahtijevaju timski rad.

Transformacijsko vodstvo teži inovacijama i stvaranju novih prilika za zaposlene, a inicijativa predstavlja poželjnu osobinu zaposlenika.

Kao empirijski koncept Parker i suradnici (1997, 2001) definiraju proaktivno ponašanje kao biti samousmjeren, inovativan i preuzimati inicijativu na poslu. U okviru teorije samoodređenja proaktivnost predstavlja jednu od osnovnih meta-teorijskih pretpostavki. „Intrinzična motivacija i angažman su oživotvorenja urođene proaktivne prirode čovjeka“ (Deci i Ryan, 2017, str. 103).

Nalazi istraživanja Grant i sur. (2011) govore u prilog da na radnom mjestu na kojem osoba može iskazati visoki stupanj osobne inicijative, ima visoko autonomno i nisko kontrolirajuće okruženje pomaže razvoju proaktivnog ponašanja.

## 8. STRATEŠKO PLANIRANJE KAO ELEMENT KVALITETNOG VOĐENJA

Svrha strateškog planiranja je aktivno sudjelovanje odgojno-obrazovne ustanove u djelotvornom upravljanju vlastitim razvojem usmjerenim prema ostvarivanju planiranih dugoročnih ciljeva. Izrada različitih analiza, kao proces u stvaranju razvojnog plana, bavi se identifikacijom faktora koji utječu na odgojno-obrazovnu ustanovu, definira njeno trenutno stanje i pruža uvid u mogućnosti manipulacije trendovima koji se u njima pojavljuju, stavljajući strateško planiranje na ključno mjesto u kvalitetnom organizacijskom kontekstu društvene odgovornosti.

Strateško i planirano upravljanje motivacijom odgajatelja vodi kvalitetnijem promišljanju poslovnih uloga i radnih mjesta, za što je uvjet bolje poznavanje ukupne radne situacije. Nije nerealno za pretpostaviti da će odgajatelji koji su intrinzično motivirani i generalno percipiraju vlastito zadovoljstvo s poslom pozitivno, imati bolje efekte u neposrednom odgojno-obrazovnom radu. S obzirom da radno mjesto uključuje rad sa djecom u dobi od 1-7 godina upravo će taj pozitivan ili negativan stav imati važan posredan utjecaj na dječju percepciju boravka u vrtiću.

### 8.1. STRATEŠKO PLANIRANJE U USTANOVAMA ZA RANI PREDŠKOLSKI ODGOJ U HRVATSKOJ

S obzirom da ne postoji zakonska regulativa koja propisuje obvezu, pa time ni oblik i opseg strateškog plana za dječje vrtiće u Hrvatskoj, strateški dokumenti, kao što je razvojni plan, nisu javno dostupni. Javno dostupni (putem internetskog prostora) strateški planovi uvelike se razlikuju po sadržaju i opsegu materije, a i sama metodologija izrade plana varira. Od anketiranja zaposlenih i korisnika usluga do ustanova koje su sudjelovale u projektu samovrednovanja Agencije za samovrednovanje kvalitete odgojno obrazovnih ustanove. Propisana dokumentacija, koja dijelom obuhvaća razvojne ciljeve i projekciju željenih ishoda, na razini ustanove je Godišnji plan i program rada i Kurikulum.

U Hrvatskoj strateški planovi i ako postoje, nisu javno dostupni, dok zakonska regulativa nalaže princip javnosti za sve odgojno-obrazovne ustanove, iz čega nije moguće zaključiti radi li se o tome da Vrtići nemaju strateške planove ili isti nisu dostupni javnosti. Dostupni planovi većim dijelom se odnose na dopunu natječajne dokumentacije u okviru izbora ravnatelja, dok su strateški

planovi inozemnih ustanova javno dostupni u punom većem obuhvatu, zakonski su propisani i izvedenica su važećih zakonskih akata koji propisuju, uređuju i usmjeravaju daljnji razvoj obrazovne politike. Nastavno na činjenicu da u Hrvatskoj ne postoji stručna podrška, obrazovanje i/ili stručno usavršavanje koje bi omogućilo osposobljavanje odgojno-obrazovne djelatnike u stvaranju, provedbi i valorizaciji strateškog plana, naši strateški planovi imaju lošu operacionalizaciju ciljeva; ciljeva ima više nego što je za očekivati da se u predviđenom razdoblju može ostvariti, nemaju vremensko određenje, nosioce provedbe niti razrađene aktivnosti za postizanje istih. Navedeno predstavlja i značajnu teškoću u valorizaciji provedbe čime, završetkom planiranog razdoblja, teško se može odrediti do koje točke ostvarenja su određeni ciljevi došli u samoj provedbi i koje su zapreke spriječile provedbu cilja ili pridonijele ostvarenju.

Metodologija razrade je definitivno manjkava u pogledu postojanja izvještaja, analiza, plana aktivnosti i ostalih metodskih koraka, primjenom kojih se mogu dobiti konkretni podaci o provedbi bilo da se radi o preliminarnoj metodologiji ili o završnoj valorizaciji. Prema postojećoj literaturi koja predviđa, u konkretizaciji aktivnosti, definiranje nosioca pojedinih etapa u ostvarenju strateških planova inozemne odgojno-obrazovne institucije rijetko navode nosioce aktivnosti.

Usporedbom hrvatskog zakonskog okvira sa onim u zemljama EU možemo zaključiti da na području inozemnih ustanova postoji zakonska regulativa koja propisuje strateško planiranje i popratne službe koje ustanovama omogućavaju pomoć pri planiranju uz obvezu vrednovanja rada u odnosu na nacionalni standard kvalitete. Mjera, koliko su ustanove u skladu sa nacionalnim standardom, je javna i dostupna na web stranicama ustanove. To direktno utječe i na tržišnu poziciju odgojno-obrazovnih ustanova, jer su roditelji u mogućnosti uzeti u obzir standard kvalitete, procijenjen od strane državnih institucija u službi obrazovne politike, prilikom odabira ustanove za svoje dijete.

## **8.2. STRATEGIJA UPRAVLJANJA STRESOM U RADU I MOTIVACIJOM DJELATNIKA DV „Nemo“**

Upravo kvalitetna i osmišljena strategija prevencije stresa i efikasne motivacije djelatnika osigurala bi zadovoljstvo uključenih u odgojno-obrazovni proces, a ona se sastoji od različitih kanala i alata, ali i konkretne motivacijske strategije. Provedena situacijska analiza govori u prilog

više neiskorištenim potencijalima, nego problemima. Ukoliko istu situaciju promotrimo s aspekta nepredvidljivosti - kojima je svaka djelatnost i, na kraju krajeva, svaki čovjek ponaosob podložan, ulaganje u motivaciju djelatnika i stvaranje pozitivne kulture ustanove može značiti značajnu razliku. Također, s aspekta tržišnog natjecanja i mogućnosti boljeg iskorištavanja resursa radi poboljšanja poslovnosti, svakako je poželjno i potrebno pozabaviti se takvom strategijom.

„Istraživanja zadovoljstva zaposlenih daju osnovu za definiranje koncepcija motiviranja, uvažavanje potreba i nivoa zadovoljenosti potreba u organizaciji i osnovu za poduzimanje akcija i mjera u cilju poboljšanja zadovoljstva zaposlenih“ (Tanasijević, 2011, str.117).

Teorija samoostvarenja (Deci i Ryan, 2017) u razvoju i promociji vrijednosti i aktivnosti povezanih sa upravljačkim stilom koji bi bio autonomno podržavajući za djelatnike posebno naglašava tri glavna koncepta;

- Razumijevanje tuđe perspektive
- Kvalitetna povratna informacija
- Podržavanje inicijative, mogućnosti izbora i participativno donošenje odluka

Forest, Gilbert, Beaulieu, Le Brock i Gagné (2014) koristeći rezultate istraživanja Deci (1989) istraživali su utjecaj unapređenja navedena tri glavna koncepta u rukovođenju američkom organizacijom u kontekstu novčane dobiti gdje su ustvrdili trostruki povrat uloženi sredstava u stručno usavršavanje kadra (prema Deci i Ryan, 2017).

Da bi strateško planiranje bilo moguće izvesti jedan od preduvjeta je primjena kontinuiranih mjerenja faktora koje smatramo ključnima za razvoj/održavanje ili umanjeње intrinzične motivacije i zadovoljstvo poslom.

Stvaranje strategije koja bi bila definirana i usmjerena na razvoj suradničkog odnosa svih onih koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu, internalizacija i identifikacija sa vrijednostima koje ustanova njeguje i promiče uz uvjet da svi uključeni ostvaruju svoje interese-Vrtić u kontekstu poslovne uspješnosti, odgajatelji u kontekstu zadovoljstva poslom i poslovne učinkovitosti, a roditelji u kontekstu potrebe obitelji za kvalitetnim institucionalnim programima koje doprinose razvoju njihove djece. Provedena situacijska analiza u DV Nemo govori u prilog više neiskorištenim potencijalima, nego problemima. Ukoliko istu situaciju promotrimo s aspekta

nepredvidljivosti - kojima je svaka djelatnost i, na kraju krajeva, svaki čovjek podložan, ulaganje u motivaciju djelatnika i stvaranje bolje radne klime može značiti značajnu razliku. Također, s aspekta tržišnog natjecanja i mogućnosti boljeg iskorištavanja resursa radi poboljšanja poslovnosti, svakako je poželjno i potrebno pozabavit se tom temom. Također, struktura zaposlenih u DV Nemo čini većinom mlađu populaciju (u dobi do 40 godina) i prilike za osobni rast i razvoj su kategorija koja može biti značajna kad se razmatra strategija motiviranja.

Osigurati podražavajuću i sveobuhvatnu dokumentaciju i jasnu strategiju kao podršku daljnjem razvoju postavlja se kao vrijedan cilj.

U kontekstu promišljanja problema donošenja, definiranja i redefiniranja nove i postojeće dokumentacije kojom bi se kvalitetno i sveobuhvatno zahvatile i proceduralno odredile moguće strategije Vrtića, dolazimo do zaključka da, koliko god dokumentacija i politika bile izravno u središtu pojma uređene, za donošenje iste je potrebno poduzimati korake koji bi ukazali na potencijalne prijetnje i manjkavosti nemanja ovakve vrste legislative koja je primarno unutrašnja. Pa bi tako ključne aktivnosti obuhvaćale zajedničku obradu postojeće dokumentacije i izradu nacrtu nove, odnosno promijenjene dokumentacije, koja bi bila orijentirana više na potencijalno ugrožavajuće situacije (npr. Pravilnik o postupanju u kriznim situacijama) i načine ostvarenja podrške i prevenciju stresa, optimizaciju uložених resursa i bolji konačni rezultat (povećana upisnost, bolji protok informacija i sl.). Također bi obuhvaćala analizu postojećih resursa (financijskih, ljudskih i ostalih) i donošenje odluka o raspodjeli sredstava i ljudskih resursa koji bi omogućili bolju organizaciju, po mogućnosti bez novih zapošljavanja uz stručno osposobljavanje postojećeg kadra za obavljanje poslova u cilju promocije usluga i aktivnosti Vrtića. U ovom slučaju cilj je unaprijediti postojeće ideje o pisanoj dokumentaciji Vrtića, sa percepcijom korisnosti i potrebnosti ovakvog načina organiziranog djelovanja na segment motivacije djelatnika i prevencije stresa. Moguća vremenska dinamika provođenja plana ostvarivanja ovog cilja bila bi u okviru internih stručnih aktiva tijekom jedne kalendarske godine, gdje bi se oformilo povjerenstvo za reviziju dokumentacije i izradu novih pravilnika, koji bi zatim aktivnosti potrebne za ostvarivanje cilja proveli do kraja, najkasnije do završetka pedagoške godine.

Dio strateškog plana svakako bi moralo biti i donošenje zajedničke vizije i misije ustanove. Postojanje zajedničke vizije i misije, donesene u konsenzusu, uključuje postojanje zajedničke ideje



kojom se eksternalizira zajednički unutarnji sustav vrijednosti i vjerovanja o svrsi, cilju i putu same ustanove od strane svih dionika odgojno-obrazovnog procesa.

Postojanje tog zajedničkog konsenzusa nameće se mnogo snažnije i poticajnije od npr. zakonskih odredbi obrazovne politike. Upravo zato predstavlja snažan alat u dugoročnom planiranju i stvaranju razvojnih strateških dokumenata.

Analiza također jasno pokazuje da je dosadašnja strategija motivacije djelatnika Vrtića nestrukturirana. Koliko god su odgojne, obrazovne, stručne, kadrovske itd. aktivnosti Vrtića planirane u Godišnjem planu i programu, taj segment nije niti na koji način obuhvaćen. Kao rezultat toga, primjeri dobre prakse, događanja, akcijska istraživanja, rad na suradnji s roditeljima i sl., aktivnosti i događaji koji imaju veliki potencijal za stvaranje dobrog imidža, ostaju neiskorištene.

### 8.2.1. Profesionalni kontekst strategije

Da bi razmatrali profesionalni kontekst koji bi mogao biti poticajan za razvoj praktičara u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju i njegovo profesionalno napredovanje on mora pretpostavljati povezanost, zajedništvo i interes svih njezinih članova za napredovanje. Prema Šagud (2011) taj kontekst podrazumijeva kritički, otvoreni i podržavajući pristup.

Profesionalni razvoj odgajatelja treba biti usmjeren prema razvoju njegovih istraživačkih i refleksivnih umijeća. Jačanje samoorganizacijskog potencijala vrtića vodi osiguranju kontinuiteta u unapređenju odgojno-obrazovne prakse i trajnosti postignutih promjena, a ujedno utiče na percepciju kompetencije samog odgajatelja. To zahtijeva spremnost odgajatelja i drugih stručnih djelatnika vrtića na prihvaćanje novih oblika profesionalnog učenja, što podrazumijeva kontinuirani proces istraživanja i zajedničkog učenja svih stručnih djelatnika ustanove.

Prema Kurikulumu DV Nemo, (2018) ciljanim stručnim usavršavanjem stvaraju se uvjeti za:

- Razvoj odgajatelja prema istraživačima vlastite pedagoške prakse
- Uspješnije istraživanje i razumijevanje kompleksnih situacija proizašlih iz prakse
- Razvoj spremnosti odgajatelja za prihvaćanje uloge istraživača i njegovo preuzimanje odgovornosti za stvaranje novih znanja

- Zajednički pristup u rješavanju problema koji proizlaze iz prakse
- Veću kompetenciju u interpretaciji profesionalnog iskustva
- Kvalitetnije uočavanje raskola između onoga što govorimo i onoga što primjenjujemo u praksi
- Zajedničko učenje koje je posljedica razmjene iskustva i međusobne podrške

Vodeći se idejom da je kvaliteta rezultat promišljenog, a ne stihijskog djelovanja potrebno je prema unaprijed utvrđenim/dogovorenim standardima (kriterijima, indikatorima) stalno analizirati postojeću praksu, uočavati i isticati dobre primjere i posebice, „kritične točke“ te usmjeravati djelovanje pojedinca/ustanove prema unapređivanju „postojećega najboljeg“ i otklanjanju utvrđenih nedostataka. Praćenjem i vrednovanjem programa pokušat će se potvrditi suvremeno promišljanje odgojno-obrazovne prakse koje se odnose na zadovoljavanje uvjeta provedbe odgojno-obrazovnog rada, uspješnost usklađenosti odgojno-obrazovnog rada s potrebama svakog djeteta te učinkovitost odgojno-obrazovnog rada u smislu poticanja djetetova razvoja. Važan element unutarnje procjene kvalitete ustanove jest osposobljenost svih čimbenika odgojno-obrazovnoga procesa (odraslih i djece) za stalnu i kvalitetnu samoprocjenu. Trajno unapređivanje vlastitih osobnih i profesionalnih kompetencija jest obveza odraslih i postulat u radu s djecom, a njime se želi pružiti primjeren model djeci kako bi se osposobila za samounapređivanje (samoregulacija vlastitog ponašanja) svojih postignuća i izgradnju odnosa s vršnjacima i ostalima u ustanovi i izvan nje.

### 8.2.2. Rad na unaprjeđenju timskih procesa rada u DV Nemo

Rano djetinjstvo je temelj za cjeloživotno učenje. U tom kontekstu odgajatelj će biti važan model kojeg će djeca rane i predškolske dobi slijediti što će se reflektirati na njihov osobni razvoj. Pred odgajatelja se stavljaju mnogobrojni zahtjevi da putem istraživanja vlastite prakse, samo refleksije, odgovara na potrebe djece i tako razvija njihovu spoznaju svijeta i spoznaju sebe u tom svijetu. Upravo takva umijeća odgajatelja ostaviti će neizbrisiv trag u najranijoj dobi djeteta i biti temelj za njihovo daljnje traganje za spoznajom. Od njega se očekuje da bude aktivni sudionik cjeloživotnog učenja kako na osobnoj tako i na profesionalnoj razini. Želi li učinkovito odgovoriti

zahtjevima koje pred njega postavlja obveza aktualizacije znanja i vještina u akademskom području kao i u području njegovog odgojno-obrazovnog djelovanja, mora biti spreman i sposoban za cjeloživotno učenje i kontinuirano usavršavanje a iznad svega treba biti spreman na TIMSKI RAD.

U okviru nove organizacije rada povećana je potreba za unapređenjem timskog rada odgajatelja u objektu sa „otvorenim vratima“. Osnovni preduvjet stvaranja uvjeta u takvoj organizaciji rada je fleksibilna organizacija rada kako bi se osigurala funkcionalna pokrivenost svih prostora (kako bi se omogućila sigurna i nesmetana interakciju djece kroz prostore) i veća mogućnost zadovoljavanja individualnih potreba svakog djeteta. Struktura satnice (dnevna, tjedna, mjesečna i godišnja) i u izmijenjenim uvjetima kliznog dolaska (ulaska) odgajatelja u proces prati funkcionalne potrebe procesa.

Strateški gledano, timski rad je preduvjet kako dobre organizacije tako i pedagoške izvrsnosti samog odgojno-obrazovnog procesa te time ima nezaobilaznu ulogu u bitnim zadacima DV Nemo.

Dobra organizacija i pokrivenost svih prostora prisutnim odgajateljima omogućava potreban uvid u aktivnost djeteta i nužne intervencije ovisno o situaciji, interesu i potrebama djeteta. Odgajatelji imaju mogućnost daleko dužeg zajedničkog rada u neposrednom procesu (3-4 sata) što se definitivno odražava na kvalitetu odgojno obrazovnog rada i individualnog pristupa prema djetetu zbog čega je razvoj timskog rada imperativ.

Dokumentirajući proces nastoji se približiti u najvećoj mjeri razumijevanju djeteta. Upravo iz tog razloga dokumentiranje doživljava svoje transformacije u smislu oblika, načina i trajanja, kao i različitih načina upotrebe dokumentiranog materijala u odgojno-obrazovnoj praksi. Ono do čega se dolazi u istraživanjima neposredne odgojno-obrazovne prakse postaje temelj za učvršćivanje, jačanje ili produbljivanje onoga što dijete zna ili posjeduje ali i predstavlja temelj za daljnje istraživanje.

Strategije podržavanja i unapređenja timskog rada, prema Kurikulumu DV Nemo, 2018, ostvaruju se kroz:

- kontinuirano stvaranje primjerenog okruženja koje potiče raznovrsne interakcije svih članova tima u kontekstu stručnih i drugih radnih zadataka

- odgojno-obrazovni proces oblikuje se tako da svaka aktivnost istodobno podupire različite aspekte cjelovitoga razvoja djeteta te ujedinjuje različita područja njegova učenja, planiranje rada se provodi na timskoj razini u kojoj svi odgajatelji i stručni suradnici sudjeluju u oblikovanju sadržaja i aktivnosti primjerenih individualnim i grupnim potrebama djece
- odgajatelji istodobno održavaju različite aktivnosti i zajednički konstruiraju proces u skupinama sa otvorenim vratima
- voditelji kraćih programa sudjeluju u timskom planiranju na način da sadržaje rada kraćih programa, koliko je moguće, prilagođavaju procesima u redovnim skupinama
- potiču se samoinicirane i samoorganizirane aktivnosti odgajatelja (projekti, teme i aktivnosti stručnog usavršavanja)
- osiguravanje uvjeta da odgajatelji vlastite aktivnosti razvijaju u smjeru koji je za njih svrhovit
- osnažuje se znatiželja i poštuju interesi i potrebe svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa
- odgajatelje se potiče na samoprocjenu i preuzimanje odgovornosti za svoje izbore i ponašanje
- stvaraju se stručni uvjeti koji odgajateljima omogućuju istraživanje različitih fenomena te stjecanje raznovrsnih iskustava, znanja i razumijevanja u procesima rada putem refleksivnih timskih sastanaka
- odgajatelje se potiče na višestruko propitivanje, interpretiranje i reinterpretiranje postojećih iskustava i pretpostavki,
- osnažuje se samoorganizacijski potencijal i potiče se vlastita samoprocjena
- osiguravaju se neizravni oblici potpore
- potiče se autonomija i emancipacija u procesu rada i prihvaća njegova vlastita dinamika i samoregulacijske snage.
- osigurava se ostvarenje općih i specifičnih prava svim sudionicima
- poštuje i prihvaća svaki oblik različitosti
- kontinuirano se radi na razvijanju recipročnih, respozivnih odnosa u ozračju povjerenja
- provode se stručna usavršavanja koja omogućuju učenje komunikacijskih tehnika i konstruktivnog rješavanja komunikacijskih problema
- sustavno se radi na ostvarivanju fleksibilnosti u odgojno-obrazovnim procesima

Kako bi se stvorile predispozicije za razvoj kvalitetnih suradničkih odnosa unutar ustanova za rani i predškolski odgoj, nužno je osposobiti odgajatelje za samostalno i refleksivno istraživanje vlastite prakse. Takvo poticanje razvoja odgajatelja vodi kontinuiranom unaprijeđenja vlastitih kompetencija i direktno utječe na ukupnu kvalitetu ustanove i razvoju kurikuluma.

Ukoliko razmatramo razvoj odgajatelja kao sastavni dio razvoja ustanove, onda profesionalni razvoj nije samo osobni nego je u funkciji razvoja ustanove, u kojoj je svaki pojedinac odgovoran za ukupnu kvalitetu ustanove za rani i predškolski odgoj.

Promjene u smjeru povećanja kvalitete plod su onih koji izravno sudjeluju u njihovom stvaranju, a temelje se na upravljanju prema kvalitetnim socio-emocionalnim odnosima među svima zaposlenima i njihovu međuzavisnost usmjerenu na organizaciju cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa.

Kurikulum ustanove za rani i predškolski odgoj i kurikularne promjene koje slijede razvojni put ustanove temelje se na konkretnom istraživanju u odgojno-obrazovnoj praksi.

U okviru teorije samoodređenja, a u kontekstu rada ustanove za rani i predškolski odgoj, podržavanje timskog istraživačkog rada može se ostvariti kroz:

- Stvaranje organizacijskih uvjeta koji omogućavaju istraživanje različitih odgojno-obrazovnih fenomena u praksi
- Stvaranje uvjeta za stjecanje iskustva, znanja i razumijevanja unutar same ustanove
- Slobodan izvor tema za stručno usavršavanje i projektni rad
- Odabir kolega za zajednički rad
- Poticanje na istraživanje, otkrivanje i rješavanje aktualnih odgojno-obrazovnih situacija koje imaju potencijal za refleksiju i učenje
- Višestruko propitivanje, interpretiranje i revizija postojećih iskustava i pretpostavki
- Planiranje i organizacija aktivnosti u manjim grupama i timovima i kasnije reflektiranje o vlastitim akcijama i procesima učenja
- Osnaživanje samoorganizacijskih potencijala aktivnosti djece i učenje kroz praktično djelovanje
- Poticanje autonomije
- Prihvatanje osobne dinamike i samoregulacijske snage

## 9. ZAKLJUČAK

Teorija samoodređenja predstavlja vrijedan doprinos promišljanju aspekata koji su važni za upravljanje organizacijom, posebice u području ljudskih resursa. Analiza mogućnosti upravljanja faktorima koji utječu na zadovoljenje psiholoških potreba za autonomijom, kompetencijom i povezanosti posredstvom nekih elemenata transformacijskog vođenja ustanove jedna je od mogućnosti njezine implementacije u praksu. Iako je model koji su razvili Deci i Ryan uvelike aktualan i potvrđen velikim brojem istraživanja, možda bi bilo vrijedno ispitati kulturološki kontekst na temelju kojeg je nastao. Neminovno je da se, ne samo kulturološki uvjeti zapadnih zemalja značajno razlikuju od onih u npr. zemljama istočnog bloka pa bi značajan doprinos shvaćanju i obuhvatu njihovih teorija bila i potvrda u istraživanja koja bi se provodila u zemljama različitih socijalnih, kulturnih i osobnih vrijednosti. Također, jednu od mogućnosti predstavlja i redefiniranje postojećih upitnika kako bi obuhvatili kontekstualne uvjete upravo hrvatske stvarnosti, pa bi neko buduće istraživanje na tom području moglo donijeti i neke nove spoznaje. Upravo nedostatak relevantnih istraživanja u području odgoja i obrazovanja, a koja uzimaju u obzir elemente vođenja i upravljanja otežava donošenje specifičnih zaključaka koji bi se mogli uopćiti za sve odgojno-obrazovne institucije u Hrvatskoj, a s obzirom na sve specifičnosti u odnosu na poglavito ekonomski orijentirane studije, što predstavlja ograničenje i ovog rada. Buduća nastojanja mogla bi biti usmjereno upravo na definiranje veze između motivacije, stilova vođenja i analize radne angažiranosti u okviru hrvatskih uvjeta u odgojno-obrazovnom sustavu.

U kontekstu transakcijskog pristupa vođenja ustanovom vrijedan izvor informacija pružili bi potencijalni strateški modeli prevencije stresa u radu i njegovih posljedica. Procjena izvedivosti plana implementacije takve strategije može se oslanjati na činjenice, prethodno utvrđene analizom. Sustavno bavljenje strategijama unaprjeđenja, održanja i/ili iniciranja intrinzične motivacije kod djelatnika u ustanovama za rani i predškolski odgoj zasigurno podrazumijeva i dodatnu edukaciju na tom području, upravo s ciljem izgradnje kvalitetne i poticajne okoline, ne samo za djecu korisnike programa već i za djelatnike. Upravo kvalitetna i osmišljena komunikacija osigurava da se prava poruka pošalje pravim ljudima, a ona se sastoji od različitih komunikacijskih kanala i alata, ali i strategije koja definira temeljne ciljeve DV Nemo.

Osim organizacijskih promjena, u DV Nemo, jednako kao i svakoj odgojno-obrazovnoj ustanovi događaju se različite promjene, na koje je potrebno utjecati različitim alatima. Odabir mehanizama kojima će se adresirati određena pojava ili problem, uvelike ovisi o percepciji svih uključenih u proces. Značajka rada i organizacijske politike DV Nemo u ovom kontekstu predstavlja segment zajedničkog donošenja odluka, tamo gdje je to moguće. Percepcija te mogućnosti ovisi o potencijalnom nastojanju da se takve prilike vide. Praksa nam govori u prilog tome da takav način donošenja odluka pridonosi osjećaju povezanosti unutar kolektiva u generalnom kontekstu.

DV Nemo se, upravljanjem faktorima koji utječu na zadovoljenje psiholoških potreba djelatnika dosada nije svjesno, planirano i trajno bavio. Taj korak posebno je važan upravo u sadašnjim vremenima, kada su očekivanja od svih dionika odgojno-obrazovnih procesa na razini višoj nego ikad prije. Ulaganje sredstava i vremena u oblikovanje odnosa i uspostavu razumijevanja te povjerenja unutar svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, novi je uzbudljivi segment u budućem poslovanju.

Ono ne isključuje ni odnos sa zajednicom koji podrazumijeva društvene programe koji su upravo osmišljeni kako bi razvijali razumijevanje uloge organizacija civilnoga društva sa svojim sugrađanima i sugrađankama, i to prvenstveno počevši od lokalne zajednice. Vrtić postoji u lokalnoj zajednici radi potrebe roditelja za kvalitetnim smještajem djece u programe predškolske ustanove, pa tako, razvoj interaktivnog odnosa s lokalnom zajednicom doprinosi personalizaciji vrijednosti potrebnih za izgradnju smislenih, jačajućih i njegujućih odnosa u stručnom, pedagoškom kontekstu.

„Kako pokazuju empirijski dokazi, kada ljudi funkcioniraju eudaimonijski (prema Aristotelovoj teoriji etike označava pojam sreće - potpunog ispunjenja), autonomno slijede i postižu intrinzične aspiracije, oni su sretni, iako to nije izravni ili neposredni cilj takvog življenja“ (Deci i Ryan, 2017, str.240).

## SAŽETAK

Cilj ovog rada je objasniti odnos intrinzične i ekstrinzične motivacije za rad u ustanovi za rani i predškolski odgoj kod odgajatelja predškolske djece u kontekstu teorije samoodređenja

Čini se neupitno da je kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove dobrim dijelom determinirana kvalitetom rada njenih djelatnika i istraživanja pokazuju da su upravo zanimanja u području obrazovanja među najstresnijim i emocionalno najzahtjevnijim, a upravo nezadovoljstvo koje se javlja može imati negativan utjecaj na faktore koji determiniraju kvalitetu njihova rada. Posve je jasno da takvu ulogu, kakva je odgajateljska, nije moguće preuzeti bez značajnog faktora intrinzične motiviranosti, a ona se razmatra sa stanovišta teorije samoodređenja. Ona se razmatra kroz analizu faktora i analizu mogućnosti upravljanja faktorima koji, prema nalazima istraživanja, utječu na razinu zadovoljenja psiholoških potreba i motivaciju. Promjena uloge odgajatelja iz onoga koji slijedi upute u onoga koji samostalno odlučuje i za to snosi odgovornost donosi i promjenu uloge ravnatelja iz onoga koji nadzire i provjerava u onoga koji vodi računa da se zadovolje uvjeti u kojima svi djelatnici mogu samostalno djelovati, napredovati na području stručnog usavršavanja i kompetencija i zajednički stvarati okruženje koje će biti poticajno i dobrodošlo. Rad razmatra mogućnosti primjene teorije samoodređenja u ustanovi za rani i predškolski odgoj Dječji vrtić Nemo posredstvom i prakticiranjem nekih elemenata transformacijskog vođenja i primjenom strateškog planiranja. Iako poticanje ekstrinzične motivacije može biti korisno za organizacije kojima je osnovni cilj prihod/profit, za odgojno-obrazovne ustanove njegovanje intrinzične motiviranosti djelatnika u većem je skladu sa ciljevima programa i usmjerenjem ka kvaliteti kojima teži odgojno-obrazovni sustav.

**KLJUČNE RIJEČI:** motivacija, psihološke potrebe, teorija samoodređenja SDT, rani i predškolski odgoj, odgajatelj, transformacijsko vođenje, strateško planiranje



## ABSTRACT

This paper explores the relationship between intrinsic and extrinsic motivation in preschool teachers in the context of self-determination theory. Background: The quality of the educational institution, in whole, is largely determined by the quality of its educational staff. Research shows that education-related professions are among the most stressful and emotionally demanding, and that dissatisfaction arising from it can negatively affect the factors that determine the quality of pre-school teachers' work. It is quite clear that the role of an educator cannot be fulfilled by a person lacking a significant factor - intrinsic motivation – which is considered from the point of view of self-determination theory, (authors Deci and Ryann). Intrinsic motivation has been contemplated through the analysis of factors and the analysis of possibilities in managing these factors that, according to the research findings, influence the level of psychological needs satisfaction and motivation. The current change that is happening in the perception of the role of a preschool teacher, from the one who follows the instructions to the one who is an independent decision-maker taking responsibility for her/his decisions, brings out the need for a change in the role of preschool director from the one who monitors and controls to the one who provides an organizational structure that promotes independence, professional training, competency and team work in a stimulating and welcoming environment. The paper considers the possibilities of application of the SDT theory in nursery and preschool institution Kindergarten Nemo, Zagreb, Croatia, by applying and practicing certain elements of transformational leadership and strategic planning. Although promoting extrinsic motivation can be useful for organizations whose primary goal is profit, for educational institutions, nurturing intrinsic motivation of employees is far more in line with the program goals and striving for a quality educational system.

**KEY WORDS:** motivation, Self-determination Theory SDT, early education, teachers in early education, transformational leadership, strategic planning.

## LITERATURA

- Bass, B.M. (1990). From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision, *Organizational Dynamics*, 18(3), 19-31.
- Bass, B.M. i Riggio, R.E. (2006.) *Transformational leadership*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey.
- Bellou, V. (2010). Organizational Culture as a predictor of job satisfaction: the role of gender and age, *Career Development International*, 15(1), 4-19.
- Bogler, R., (2001). Influence of leadership style on teachers job satisfaction, *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683 <http://eaq.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/5/662> (15.03.2019.)
- Bratko, D. I Sabol, J. (2006). Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom, *Društvena istraživanja*, 15, 693-711.
- Coldron, J. i Smith R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*. 31(6), 711-726, 212.  
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/002202799182954> (08.03.2019.)
- Crow, S. R. (2009). Relationships that Foster Intrinsic Motivation for Information Seeking. *School Libraries Worldwide*, 15, 91-112.
- Deci, E. L. (1971). Effects of Externally mediated rewards on Intrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105-115.
- Deci, E.L., (1972). The effects of contingent and non-contingent rewards and controls on intrinsic motivation. *Organizational Behavior and Human Performance*.
- Deci, E. L., i Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. *New York: Plenum*.
- Deci EL, Eghrari H, Patrick BC, Leone DR.(1994): Facilitating internalization: the self-determination theory perspective. *Department of Psychology, University of Rochester, NY* 14627.
- Deci, E. L., i Ryan, R. M., i Williams, G.C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and individual differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000a). The What and Why of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.

- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. L., i Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012801> (08.03.2019.)
- Deci, E. L. i Ryan, R. M., (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. New York: Guilford Publishing.
- DurmuşÜmmet (2015) Self Esteem among College Students: A Study of Satisfaction of Basic Psychological Needs and Some Variables, <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.813> (22.04.2019.)
- Faye, C. and Sharpe, D.(2008): Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 189-199. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012858> (08.03.2019.)
- Forest, J., Gilbert, M.-H., Beaulieu, G., Le Brock, P., i Gagné, M. (2014). Translating research results in economic terms: An application of economic utility analysis using SDT-based interventions. U M. Gagné (Ed.), *Oxford handbook of work engagement, motivation, and self-determination theory* (pp. 335–346). New York: Oxford University Press.
- Frodi, A., Bridges, L. i Grolnick, W. (1985). Correlates of Mastery-Related Behavior: A Short-Term Longitudinal Study of Infants in Their Second Year. *Child Development*, 56, 1291-1298.
- Gagné, M., Koestner, R. i Zuckerman, M. (2000). Facilitating acceptance of organizational change: The importance of self-determination. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(9), 1843–1852.
- Gozukara, I., i Simsek, OF. (2015). Work engagement as mediator in the relationship between transformational leadership and job satisfaction. *International Scientific Publications: Economy and Business*, 9(1), 195-202.
- Grant, A. M., Nurmohamed, S., Ashford, S. J., i Dekas, K. (2011). The performance implications of ambivalent initiative: The interplay of autonomous and controlled motivations. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 116(2), 241–251.
- Grgin, T. (2004). *Edukacijska psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Imper, M., Neidt, W. A., i Reyes, P. (1990). Factors contributing to teacher satisfaction with participative decision making. *Journal of Research and Development in Education*, 23(4), 216-225.

Jandaghi, G., Matin, H.Z., Farjami, A. (2009) Comparing Transformational Leadership in Successful and Unsuccessful Companies, *The Journal of International Social Research*, 2(6), 356-37.

Kallas, E., Motsmees, P., Reino, A. (2010). Tuning Organizational Values on Job Satisfaction: The Case of International Manufacturing Corporation, *Review of International Comparative Management*, 11(4), 708 – 718.

Kenneth Leithwood, Doris Jantzi, (2000) "The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school", *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129, <https://doi.org/10.1108/09578230010320064> (08.03.2019.)

Kleinginna, P. R. i Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensus. *Motivation and Emotion*, 5, 263-291.

Kolić-Vehovec, S. (1998). *Edukacijska psihologija*. Rijeka: Filozofski fakultet.

Kottkamp, R. B., Mulhern, J. A. Hoy, K. (1987). Secondary school climate: A revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 23(3), 31-48.

Lepper, M. R., Greene, D., i Nisbett, R. E. (1973). Undermining children's intrinsic interest with extrinsic reward: A test of the "overjustification" hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28(1), 129–137.

Luyckx, K., Vaanstenkiste, M., Goossens, L. i Duriez, B. (2009). Basic Need Satisfaction and Identity Formation: Bridging Self-Determination Theory and Process-Oriented Identity Research. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 276-288.

Moller, A. C., Deci, E. L. i Elliot, A. J. (2010). Person-level relatedness and the incremental value of relating. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36, 754-767.

Parker, S. K., Wall, T. D., i Cordery, J. L. (2001). Future work design research and practice: Towards an elaborated model of work design. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 413–440.

Parker, S. K., Wall, T. D., i Jackson, P. R. (1997). "That's not my job": Developing flexible employee work orientations. *Academy of Management Journal*, 40(4), 899–929.

Pelletier, L. G., Fortier, M. S., Vallerand, R. J., Tuson, K.M., Briere, N. M. i Blais, M.R. (1995). Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 35-53.

Petz, B. (1992). *Psihologijski rječnik*, Zagreb: Prosvjeta.

- Radeka, I., Sorić, I., Vican, D. (2016). Kompetencijski profil ravnatelja, Subjektivna dobrobit i zadovoljstvo životom kod nastavnika i ravnatelja, Penezić, Z., 119-138.
- Raza, T. (2011). Exploring Transformational and Transactional Leadership Styles, November 2011, dostupno na <http://irc.queensu.ca/articles/exploring-transformational-andtransactional-leadership-styles> (05.03.2019.)
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, J. i Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435.
- Rheinberg, F. (2004). *Motivacija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Robbins, S.P., Judge, T.A. (2009.) *Organizacijsko ponašanje* (12. izdanje), Zagreb: MATE d.o.o.
- Ross, M. (1975). Salience of reward and intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32(2), 245–254.
- Ryan, R. M., Curren, R. R., i Deci, E. L. (2013). What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory. In A. S. Waterman (Eds.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 57–75). Washington, DC: *American Psychological Association*.
- Senge, P.M. (2003) *The dance of change : the challenges to sustaining momentum in learning organizations.*, Zagreb *Mozaik knjiga*, 222.
- Silins, H.C. (1994) The Relationship between Transformational and Transactional Leadership and School Improvement Outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 5, 272-298. <http://dx.doi.org/10.1080/0924345940050305> (12.03.2019.)
- Smith, P.C., L.M. Kendall, and C.L. Hulin (1969). *The Measurement of Satisfaction in Work and Retirement*. Chicago: Rand McNally.
- Šagud, M. (2011) Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja // Nove paradigme ranog odgoja / Maleš, Dubravka (ur.). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, *Zavod za pedagogiju*, 267-291 (277).
- Tanasijević, Z. (2011) Zadovoljstvo poslom-ključni pokazatelji motivacije zaposlenih, *Sociološka luča V/1*, 166-123
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senecal, C., i Vallieres, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 52(4), 1003-1017. <http://dx.doi.org/10.1177/0013164492052004025> (25.02.2019.)

Van der Broeck, A. Van Ruysseveldt, J., Smulders, P. i De Witte, H. (2011), Does an intrinsic value orientation strengthen the impact of job resources? A perspective from the job demands-resources model. *European Journal of work and Organization Psychology*, 20(5), 581-609.

Vansteenkiste, M., Lens, W., Dewitte, S., De Witte, H., i Deci, E.L., (2006) Intrinsic versus extrinsic goal content in SDT: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31.

Vansteenkiste, M., Goossens, L., Duriez, B. i Luyckx, K. (2009). Basic Need Satisfaction and Identity Formation: Bridging Self-Determination Theory and Process-Oriented Identity Research. *Journal of Counseling Psychology*, 56, 276-288.

Tong E. M. W., Bishop, G. D., Enkelmann, H. C., Diong S. M., Why, Y. P., Khader, M. i Ang, J. (2009). Emotion and Appraisal Profiles of the Needs for Competence and Relatedness. *Basic and Applied Social Psychology*, 31, 218-225.

Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, NN 10/97, 94/13

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., i Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443-446.

---



## SAMOPROCJENA RADA ODGAJATELJA

ODGAJATELJ: \_\_\_\_\_

ODGOJNA SKUPINA: \_\_\_\_\_

*(Zaokruži na skali od 1 do 5, gdje 1 označava – uvjet uopće nije zadovoljen, a 5 – uvjet je u potpunosti zadovoljen)*

**1. PROSTOR**

- |  |           |
|--|-----------|
| - u prostoru su zadovoljeni uvjeti za sigurnost djece  | 1 2 3 4 5 |
| - u prostoru su zadovoljeni propisani higijenski uvjeti (redovita dezinfekcija igračaka, održavanje didaktike, posude za čisto i prljavo posuđe) | 1 2 3 4 5 |
| - održava se pedagoški red u SDB i garderobi   | 1 2 3 4 5 |
| - raspored centara aktivnosti omogućava interakciju i stvaranje dobre socijalne klime  | 1 2 3 4 5 |
| - prostor djeci omogućava slobodu kretanja i izbor sadržaja  | 1 2 3 4 5 |
| - prostor odražava visok obrazovni potencijal  | 1 2 3 4 5 |
| - centri se formiraju i transformiraju u tijeku kraćih vremenskih perioda a u skladu s interesima djece  | 1 2 3 4 5 |
| - estetska dimenzija je u svrsi pedagoške kvalitete  | 1 2 3 4 5 |
| - iskorištenost svih prostorija  | 1 2 3 4 5 |
| - korištenje elemenata prirodnog svjetla u formiranju centara  | 1 2 3 4 5 |
| - prostor omogućava djetetu privatnost kad mu je potrebna  | 1 2 3 4 5 |
| - djetetu je omogućeno da stvori osjećaj pripadnosti i prepoznavanja prostora (oznake u garderobi, na krevetićima,..)                            | 1 2 3 4 5 |
| - prostor je organiziran na način koji potiče razvoj samostalnosti   | 1 2 3 4 5 |

**2. POTICAJI**

- |   |           |
|---|-----------|
| - Centri aktivnosti imaju bogatu ponudu materijala i poticaja za aktivnosti           | 1 2 3 4 5 |
| - Poticaji za učenje ima sljedeće kvalitete; učenje je provokativno, zabavno i ugodno | 1 2 3 4 5 |
| - poticaji su osmišljeni u skladu s razvojnim karakteristikama                        | 1 2 3 4 5 |
| - centri se na tjednoj bazi (u skladu s tjednim planom) nadopunjuju                   | 1 2 3 4 5 |
| - prisutni su slušni, taktilni i osjetilni elementi u kreiranju poticaja              | 1 2 3 4 5 |

- poticaji su u dječjem doseg i adekvatno raspoređeni po centrima 1 2 3 4 5
- poticaji su sistematično raspoređeni 1 2 3 4 5
- bogatstvo neoblikovanih materijala u centrima 1 2 3 4 5
- briga o didaktici (cjelovitost i raznolikost) 1 2 3 4 5
- didaktika koju izrađuje odgajatelj (ima li je u dovoljnoj količini) 1 2 3 4 5

### 3. PROJEKTI

- Dijete kao aktivi sudionik procesa je u mogućnosti sudjelovati u stvaranju i kreiranju aktivnosti koje se provode u skupini 1 2 3 4 5
- U skupini se provode projekti 1 2 3 4 5

### 4. ODGAJATELJ U ODNOSU S DJECOM

- Kvalitetno i pravovremeno zadovoljavam dječje potrebe 1 2 3 4 5
- Djeci je osiguran individualni pristup 1 2 3 4 5
- Djeci je omogućeno zadovoljenje primarnih potreba u vrijeme njihova pojavljivanja 1 2 3 4 5
- Organizacija dnevnog ritma je fleksibilna i prati potrebe djece I kriterij postupnosti 1 2 3 4 5
- Potičem samostalnost 1 2 3 4 5
- Svakodnevno s djecom boravimo na zraku 1 2 3 4 5
- Djeci su ponuđeni poticaji za aktivnosti i za vrijeme BNZ 1 2 3 4 5
- Za vrijeme objedovanja je okruženje mirno i komunikacija s djecom poticajna 1 2 3 4 5
- Moj odnos sa svakim djetetom je topao, privržen i pun povjerenja 1 2 3 4 5
- Dijete se osjeća sigurno i zaštićeno 1 2 3 4 5
- Uvažavam djetetove individualne potrebe i omogućujem mu da bude Aktivni sudionik procesa planiranja i stvaranja konteksta u skupini 1 2 3 4 5
- Djecu potičem na adekvatno korištenje materijala i poticaja za igru, 1 2 3 4 5
- Ozračje u skupini je mirno, motivirajuće i ugodno 1 2 3 4 5
- Ja sam sudionik i tihi partner u dječjoj igri 1 2 3 4 5
- U grupi su uspješno postavljena pravila (u dogovoru s djecom vrtičke skupine i disciplina u svakodnevnom radu) 1 2 3 4 5
- Uspješno sam u mogućnosti razviti radne navike djece 1 2 3 4 5
- Lako mi je držati dnevnog ritma 1 2 3 4 5

### 5. KOMUNIKACIJA S RODITELJIMA

- Roditeljima su svakodnevno dostupne informacije vezane za dijete 1 2 3 4 5
- Prikaz aktivnosti (plakati, dječji radovi, fotografije) su roditeljima dostupni u garderobi i adekvatno se izmjenjuju 1 2 3 4 5
- Izgled i sadržaj oglasne ploče se izmjenjuju u skladu s događajima u vrtiću i imaju adekvatan vremenski slijed 1 2 3 4 5
- Usmenu komunikaciju s roditeljima procjenjujem 1 2 3 4 5
- Roditeljski sastanci i grupna druženja 1 2 3 4 5
- Individualni sastanci 1 2 3 4 5
- Informativna svakodnevna komunikacija 1 2 3 4 5
- Uspostavljeno je povjerenje odgajatelj-roditelj 1 2 3 4 5



- Jutarnji prijem-informacije važne za dijete i prenošenje kolegicama 1 2 3 4 5

## 6. PLANIRANJE I PEDAGOŠKA DOKUMENTACIJA

- Planiranje je temeljeno na razvojnim karakteristikama 1 2 3 4 5
- Planiranje je temeljeno na aktualnom interesu i mogućnostima djece 1 2 3 4 5
- Planiranje se provodi svakodnevni i dogovorno 1 2 3 4 5
- Dokumentiranje procesa je svakodnevna rutina 1 2 3 4 5
- Djeca sudjeluju u dokumentiranju 1 2 3 4 5
- Dokumentirani materijali su dostupni djeci 1 2 3 4 5
- U dokumentiranju vodim računa o individualnim potrebama djece 1 2 3 4 5
- Ocijenite koliko je pojedino područje planiranja rezultat timskog rada i podržava dijete, njegove mogućnosti, interese i razvojne karakt. 1 2 3 4 5
- Planiranje je svrsishodno i temeljeno na zapažanjima 1 2 3 4 5
- Većino planiranih poticaja uspijem ostvariti i pretvoriti u aktivnosti 1 2 3 4 5
- Djeca sudjeluju u planiranju 1 2 3 4 5
- Osigurana je autonomija djeteta u provođenju aktivnosti 1 2 3 4 5
- U planiranju vodim računa o individualnim potrebama djece 1 2 3 4 5
- U planiranju poticaja vodim računa da su jednako zastupljena sva razvojna područja 1 2 3 4 5

Molimo ocijenite zastupljenost poticaja koja djeci omogućavaju istraživanje i napredovanje u sljedećim razvojnim područjima:

- Socio-emocionalni razvoj 1 2 3 4 5
- Spoznajni razvoj 1 2 3 4 5
- Govorni razvoj 1 2 3 4 5
- Likovno i glazbeno stvaralaštvo 1 2 3 4 5
- Tjelesni i psihomotorni razvoj 1 2 3 4 5

## 7. STRUČNO USAVRŠAVANJE

- Redovitost na stručnim aktivima 1 2 3 4 5
- Aktivno sudjelujem na zajedničkim sastancima i radnim dogovorima 1 2 3 4 5
- Primjena novostečenih znanja u radu s djecom 1 2 3 4 5

## 8. ODGAJATELJ

Samoprocjena motivacije za;

- Napredovanjem 1 2 3 4 5
- Timski rad 1 2 3 4 5
- Suradnju 1 2 3 4 5
- Stručno usavršavanje 1 2 3 4 5
- Lako tražim pomoć kad mi je potrebna 1 2 3 4 5
- Pratim suvremene pedagoške spoznaje 1 2 3 4 5
- Pratim stručnu literaturu 1 2 3 4 5
- Vodim računa o izgledu 1 2 3 4 5

## 9. ASPEKTI RADA

Poredaj po važnosti (1-najvažnije, 7-najmanje važno)

|                              |  |
|------------------------------|--|
| Plaća                        |  |
| Slobodni dani                |  |
| Povratna informacija o radu  |  |
| Stručno u savršavanje        |  |
| Timski rad                   |  |
| Suradnja s kolegicom u grupi |  |
| Podrška pedagoga             |  |

## 10. SURADNJA I TIMSKI RAD

Procjena suradnje s kolegama na radnom mjestu;

- Odgajatelji u istom objektu 1 2 3 4 5
- Odgajatelji u drugom objektu 1 2 3 4 5
- Pomoćni radnici 1 2 3 4 5
- Pedagog 1 2 3 4 5

## 11. RADNO OKRUŽENJE (OZNAČI x)

|            | U potpunosti | većinom | ponekad | rijetko | nikad |
|------------|--------------|---------|---------|---------|-------|
| Zadovoljno |              |         |         |         |       |
| Sigurno    |              |         |         |         |       |
| Opušteno   |              |         |         |         |       |
| Dobrodošlo |              |         |         |         |       |
| Cijenjeno  |              |         |         |         |       |

|         |  |  |  |  |  |
|---------|--|--|--|--|--|
| Uvaženo |  |  |  |  |  |
| aktivno |  |  |  |  |  |

**12. ŽELIM SE USAVRŠAVATI I NAPREDOVATI U PODRUČJU**

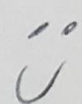
---

---

---

Ped./Ravn. Mia Troha, prof.

ZAŠTO RADIM OVAJ POSAO?

- ZAPRO STO ŽELIM UTJECAJ NA DJETETOV DELEN FIZIKUM I PSIHICUM
  - RAZVOJ JE UMJETI PROMIENE KAO ITO
  - UPOZNAVANJE DJECE
- 

ZAŠTO RADIM OVAJ POSAO?

- volim djecu
- prilika za zaposlenje jedina bila
- učim o sebi i unapređujem

#### ZAŠTO RADIM OVAJ POSAO?

- zbog ljubavi prema djeci
- zbog različitosti svakog dala
- zbog paratnih pozitivnih osjećaja djece
- zbog ~~stare~~ ispunjenosti uvalu svakog dana
- ~~uvalu~~
- 

#### ZAŠTO RADIM OVAJ POSAO?

- jer me zanima dječji razvoj
- zanimljivo mi je gledati svijet "kroz dječje oči"
- zato što neću bogata
- volim se zezati i zabavljati s djecom
- zato što se ne vidim nihi u jednom drugom poslu
- volim surađivati s djecom
- volim vidjeti renesansu i čudne u dječjim očima

### ZAŠTO RADIM OVAJ POSAO?

- Zato što ovaj posao želim voditi od uticaja
- odgojateljice su mi bile divan uzor
- Zato što ~~mi~~ ~~ne~~ se osjećam kao da je ovo posao jer volim to što
- radim
- iz ljubavi prema djeci,
- 

### ZAŠTO RADIM OVAJ POSAO?

- ZATO ŠTO SE OSJEĆAM DA SAM NA PRAVOM MJEITU U PRAVO
- VRIJEME I DA NOSIM ONO PRAVO ŠTO
- DEKAKO SLUŽIM DJECI TREBA SADA DATI OD SEBE
- RAZVIJAM SVOJU KREATIVNOST I PRIZEMLJIVOST
- UČIM OD DJECE
- JER JE KRAJNJI ISHOD LJUBAV
-

### ZAŠTO RADIM OVAJ POSAO?

- VOLIM DJECU
- VOLIM FLEKSIBILNOST U AKTIVNOSTIMA I TO ŠTO NI JEDAN DAN NIJE ISTI
- VOLIM SE IGRATI 😊
- VOLIM PRIČATI PRIČE
- ~~NE~~ VOLIM RAD KOJI UKLJUČUJE INTERAKCIJU S DRUGIMA
- SLOBODAN VIKEND

### ZAŠTO RADIM OVAJ POSAO?

- ZATO ŠTO SE ODNOSIM KAO SUPERHEROJ PONEKAD
- VLASTITE GRANICE RUŠIM MIŠLJENJIMA I PREDRASUDE
- ZOKUPAM ME
- JER MIŠLIM DA JE ODGOJ NAJVAŽNIJA STVAR
- ODGAJAMO BUDUĆU GENERACIJU SA BOJOM I YETIŠIMA
- SVIJET SUTRA
- ZBOG DJEČJIH RACIJA I