

Zastupljenost modaliteta cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja u dječjim vrtićima Zagrebačke županije

Zubčić, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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:162:647075>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-15**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj
Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Katarina Zubčić

**Zastupljenost modaliteta cjeloživotnog obrazovanja
odgojitelja u dječjim vrtićima Zagrebačke županije**

Diplomski rad

Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj
Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Zastupljenost modaliteta cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja u dječjim vrtićima Zagrebačke županije

Diplomski rad

Student/ica:

Katarina Zubčić

Mentor/ica:

doc. dr. sc. Tamara Kisovar Ivanda

Zadar, 2023.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Katarina Zubčić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Zastupljenost modaliteta cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja u dječjim vrtićima Zagrebačke županije** 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, 16. listopada 2023.

SAŽETAK

Odgojitelji se kao stručno osposobljene osobe za rad s djecom rane i predškolske dobi svakodnevno susreću s brojnim izazovima i zahtjevima koji se pred njih stavljaju te u svom odgojno-obrazovnom radu imaju niz uloga. Nove spoznaje u području odgoja i obrazovanja te suvremena slika o djetetu i djetinjstvu zahtijevaju kontinuiran razvoj postojećih te usvajanje novih kompetencija.

Kompetencije potrebne za rad stječu se inicijalnim obrazovanjem, no to je tek prva stepenica na putu profesionalnog razvoja odgojitelja koji se nastavlja kroz kontinuirano profesionalno usavršavanje. Cjeloživotno obrazovanje i učenje zakonska su obveza svakog odgojitelja. Stoga se ovim diplomskom radom utvrđuje koji su to oblici cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja zastupljeni u dječjim vrtićima Zagrebačke županije.

Rad se sastoji od teorijskog i istraživačkog dijela. Teorijski dio obuhvaća odgojiteljsku profesiju, profesionalne kompetencije odgojitelja, povijesni pregled razvoja odgojiteljske struke, te profesionalni razvoj odgojitelja kroz cjeloživotno obrazovanje i učenje, unutar kojeg su navedeni oblici stručnih usavršavanja u Republici Hrvatskoj.

U istraživačkom dijelu rada opisuje se istraživanje provedeno putem online anketnog upitnika namijenjenog odgojiteljima iz ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području Zagrebačke županije. U anketnom upitniku sudjelovala su 122 ispitanika. Ovim dijelom rada nastojala se utvrditi razlika zastupljenosti pojedinih modaliteta cjeloživotnog obrazovanja između vrtića koji se nalaze u gradu i vrtića koji se nalaze u manjim mjestima te koji su to oblici stručnih usavršavanja zastupljeni kod odgojitelja. Rezultati istraživanja pokazali su što utječe na odabir oblika stručnog usavršavanja, a odgovori ispitanika na postavljeno pitanje otvorenog tipa ukazuju na to da odgojitelji imaju potrebu za stručnim usavršavanjima te koje oblike stručnog usavršavanja smatraju najučinkovitijima, najpotrebnijima i profesionalno najpoticajnijima.

Ključne riječi: odgojitelji, profesionalne kompetencije, profesionalni razvoj, cjeloživotno obrazovanje, stručna usavršavanja

SUMMARY

The representation of the lifelong education and learning modality of preschool teachers in kindergartens in the Zagreb County

Preschool teachers as professionally trained persons for working with children of early age and preschoolers encounter multiple challenges and requests on a daily basis, and take on many different roles in the period of their teaching. Latest findings concerning early education and the contemporary perception of a child and their childhood are in need of a continuous development of the existing, as well as the acquisition of the new competences.

The acquirement of these competences starts with the initial teacher education, which is only the first step in the process of an educators's professional development, and that continues with their vocational training. Lifelong education and learning are a legal obligation of every educator. Therefore, the goal of this master's thesis is to determine the forms of lifelong learning of educators that are represented in the Zagreb County kindergartens.

The thesis consists of a theoretical and a research part. The former entails the teaching profession, the related professional competences, and the professional development of educators throughout the process of lifelong education and learning, which incorporates forms of vocational training in the Republic of Croatia.

The latter describes the research conducted using an online survey questionnaire aimed at the preschool teachers in kindergartens in the Zagreb County. 122 subjects took part in the survey questionnaire. The goal of this part of the thesis was to determine the differences in the representation of individual modalities of lifelong education and learning concerning kindergartens located in the urban area and those located in the suburbs, and also to discover which forms of the vocational training are represented among the educators. The research shows which factors influence the choice of a particular form of vocational training, and the subjects' answers to the open-ended questions indicate their need for vocational training, but also give information about what form of vocational training they consider most efficient, most important, and lastly most professionally stimulating.

Key words: preschool teachers, professional competences, professional development, lifelong education and learning, vocational training

Sadržaj

SAŽETAK

SUMMARY

1. UVOD.....	1
2. ODGOJITELJSKA PROFESIJA.....	2
3. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE ODGOJITELJA	9
4. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA.....	16
4.1. Povijesni pregled razvoja odgojiteljske struke	16
4.2. Inicijalno obrazovanje	17
4.3. Pripravništvo (stažiranje).....	18
4.4. Kontinuirano profesionalno usavršavanje	20
5. CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE I CJELOŽIVOTNO UČENJE.....	21
5.1. Oblici cjeloživotnog učenja	21
5.2. Formalno obrazovanje	22
5.3. Neformalno obrazovanje	22
5.4. Informalno obrazovanje.....	23
5.5. Nenamjerno ili iskustveno učenje.....	23
6. PROFESIONALNI RAZVOJ I STRUČNA USAVRŠAVANJA ODGOJITELJA.....	25
6.1. Modeli profesionalnog usavršavanja	27
6.2. Oblici profesionalnog usavršavanja.....	29
6.3. Refleksivna praksa kao dio profesionalnog razvoja	34
6.4. Akcijska istraživanja kao dio profesionalnog razvoja.....	36
7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	37
7.1. Cilj istraživanja i hipoteze	37
7.2. Uzorak istraživanja	37
7.3. Mjerni instrument istraživanja.....	38

7.4. Obrada i interpretacija istraživanja.....	39
8. ZAKLJUČAK.....	53
LITERATURA.....	55
ŽIVOTOPIS	59
POPIS SLIKA	60
POPIS TABLICA.....	61
POPIS ILUSTRACIJA.....	62
POPIS PRILOGA.....	63

1. UVOD

Promjene na području tehnologije u vidu razvoja novih informacijskih i komunikacijskih tehnologija, brže zastarijevanje znanja i vještina, nove spoznaje u obrazovnim znanostima, kao i političke posljedice, zahtijevaju stjecanje novih znanja, sposobnosti i vještina.

Nove znanstvene spoznaje iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, podrazumijevaju konstantno unaprjeđivanje odgojitelja kao nositelja djelatnosti u predškolskom odgoju. Kako bi se moglo odgovoriti na izazove s kojima se odgojitelji svakodnevno susreću u odgojno obrazovnom radu, potrebno je stalno razvijati kompetencije, koje određujemo kao kombinaciju znanja, sposobnosti, vještina i stavova. U tome se ogleda značaj cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja, koji su predmet interesa ovog diplomskog rada.

Rad se sastoji od teorijskog i istraživačkog dijela. U teorijskom dijelu definirana je odgojiteljska profesija te profesionalne kompetencije odgojitelja. Prikazan je profesionalni razvoj odgojitelja kroz cikluse: inicijalno obrazovanje, pripravništvo te kontinuirano profesionalno usavršavanje. Nadalje je objašnjena razlika između cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja te su pobliže prikazani oblici cjeloživotnog obrazovanja. Na kraju teorijskog dijela navedeni su modeli, odnosno oblici profesionalnog usavršavanja.

U istraživačkom dijelu cilj je utvrditi koji su oblici cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja zastupljeni u dječjim vrtićima Zagrebačke županije te koje oblike cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja smatraju najučinkovitijima, najpotrebnijima i profesionalno najpoticajnijima.

Istraživanje je provedeno pomoću anketnog upitnika te je obuhvaćeno 122 odgojiteljica/odgojitelja Zagrebačke županije. Prikazani su rezultati istraživanja koji bi mogli biti korisni pri godišnjem planiranju aktivnosti cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja.

2. ODGOJITELJSKA PROFESIJA

Državni pedagoški standard (2008) definira odgojitelja kao: „stručno osposobljenu osobu koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini.“ Također su definirane zadaće koje odgojitelj obavlja tijekom svog rada.

Često čujemo termin odgojiteljska profesija, no kako bismo odgovorili na pitanje je li odgojiteljsko zvanje uistinu profesija ili nije, definirat ćemo sam termin profesije te navesti elemente koji neko zanimanje čine profesijom.

Hrvatska enciklopedija navodi da je profesija „(lat. *professio*: javno očitovanje; zanimanje), zanimanje koje ima, više ili manje specificiran, monopol nad nekim kompleksnim dijelom znanja i praktičnih vještina za koje je potrebno dugotrajno školovanje, tzv. visoko obrazovanje, te tako postaje prepoznatljivo u društvu.“ Važno je istaknuti i razliku između pojmova zvanje i zanimanje, pa tako Šporer prema Cindrić (1995) navodi kako zvanje „označava obrazovanje, više ili manje specijalizirano, koje je pojedinac stekao u toku svog školovanja, a zanimanje je pak djelatnost koju čovjek svakodnevno obavlja s ciljem osiguranja sredstava za život.“

Svetlik (1999) prema Blanuša Trošelj (2018: 22) navodi da govorimo o profesiji kad

- „su svi pripadnici te profesije organizirani
- pripadnici posjeduju visoku razinu znanja i dugoročnog obrazovanja
- aktivnost je temeljena na sustavnoj teoriji
- korisnici (klijenti) prihvaćaju njihovu stručnost i rad kao neupitne
- država regulira njihov položaj
- članovi rade u skladu s profesionalnom etikom
- članovi oblikuju posebnu profesionalnu kulturu
- uspostavljeni su mehanizmi koji kontroliraju ulazak u profesiju
- postoji visok stupanj autonomije
- postoji snažna identifikacija sa strukom.“

Razni autori različito tumače elemente koje treba zadovoljiti kako bi zanimanje postalo profesija. Cindrić (1995) prema Višnjic-Jevtić (2012) kao zahtjeve koji određuju profesiju navodi: „posjedovanje visoke razine teorijskih znanja i vještina iz područja struke, interdisciplinarnost, ostvarivanje monopola na stručnu ekspertizu, društveni status, profesionalnu organiziranost – strukovna udruženja, profesionalnu etiku.“

S obzirom da profesija sugerira društveni status i pozitivnu percepciju javnosti, Domović (2011) prema Fatović (2016) ističe elemente kao što su: visoka razina obrazovanja, provjera kompetencija prilikom stažiranja, jasno definirana baza znanja, sustav (re)licenciranja, autonomija u donošenju odluka bez uplitanja ljudi van struke te etički kodeks.

Feeney (2012) prema Blanuša Trošelj (2018) navodi postavljene kriterije pomoću kojih se može analizirati pozicija odgojiteljske profesije:

1. Specijalizirano znanje i stručnost

Profesionalci, za razliku od amatera, posjeduju stručnost u određenom području znanja i vještina, a dodatna specijalizacija u određenom području dokaz je njihove izvrsnosti. U području odgoja i obrazovanja u kojem je naglasak na holističkom i interdisciplinarnom pristupu u radu s djecom, teško je specijalizirati se za određeno područje kao što je to slučaj u nekim drugim profesijama poput medicine, prava i sl. No odgojiteljima se kroz profesionalni razvoj u vidu raznih edukacija nude mogućnosti usmjeravanja na određena područja kao što su dramsko-scenski izričaj kroz različite medije (glazba, likovnost, lutke i sl.), kao i alternativnim pedagoškim konceptima kao što su Reggio, Montessori, Waldorf i dr.

2. Dugotrajno obrazovanje

Preduvjet je stjecanju prethodne komponente, znanja i stručnosti. Promjene u sustavu obrazovanja odgojitelja u Hrvatskoj, dovele su do zadovoljenja ovog kriterija. Vujičić (2012) ističe „sveučilišno obrazovanje odgajatelja početak je procesa definiranja i razvoja indikatora kojima se promovira kvaliteta odgajatelja i njegova obrazovanja, a time i njegov društveni status.“ Ustrojavanjem studija prema modelu 3+2 (tri godine preddiplomskog sveučilišnog studija i dvije godine diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja) izjednačila se razina obrazovanja sa ostalim sličnim studijima.

3. Uvjeti ulaska u praksu i profesiju

Ovdje se postavljaju dva pitanja: tko odlučuje o tome tko će ući u odgojiteljsku profesiju i koji su uvjeti ulaska. Prema Blanuša Trošelj (2018) u ovom kriteriju ogleda se nedostatak autonomije odgojiteljske struke, s obzirom da na fakultetima kontrola ulaska kandidata u profesiju ovisi o stručnjacima iz drugih različitih profesija. Kad se govori o uvjetima ulaska u profesiju, uvođenjem Bolonjskog procesa i državne mature, napušta se praksa održavanja prijemnih ispita kao uvjeta upisa a koji su uključivali „provjeru jezičnih,

glazbenih, likovnih i motoričkih kompetencija, psihologijsko testiranje a, osim navedenog, može obuhvatiti test opće informiranosti, strukturirani intervju vezan za utvrđivanje motivacije za studij i sl.“ (Mendeš 2018: 18). S obzirom na specifičnosti odgojiteljskog rada, koje zahtijevaju stručnu, stabilnu, veselu i kreativnu osobu koja će se znati nositi sa svakodnevnim izazovima u radu s djecom te razvijati njihove potencijale, pritom uvažavajući njihove potrebe i interese, postoje težnje za ponovnim uvođenjem prijemnih ispita. No, djelomično zadovoljenje ovog uvjeta donosi kontroliranje ulaska u profesiju kroz pripravnički staž i polaganje stručnog ispita koji je uvjet pri zapošljavanju odgojitelja, a regulirani su Pravilnikom o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (1997).

4. Standard prakse

Ovaj uvjet je teško ustanoviti s obzirom na činjenicu da je teško definirati što to čini dobru praksu. International Step by Step Association – ISSA (Međunarodna udruga Korak po korak) osnovana 1998. godine donijela je Pedagoški standard (2001.) kojim je definirana kvalitetna odgojno-obrazovna praksa. Ta definicija nije nepromjenjiva jer ni kvaliteta i praksa nisu statične, pa zbog znanstvenih istraživanja koja su dovela do novih spoznaja o ranom razvoju djece i razvoju mozga, 2006. godine s ciljem integriranja novih spoznaja započine revizija ISSA Pedagoških standarda. Nova verzija pod nazivom *Kompetentni odgajatelji/učitelji 21. stoljeća – ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse* promovira praksu temeljenu na „humanističkim i socio-konstruktivističkim načelima, razvojno primjerenom pristupu i spoznaji da se učenje odvija kroz interakciju i u dijalogu između djece i odraslih, kao i djece međusobno, u duhu uvažavanja, poticanja i autonomije onog tko uči.“ (Kompetentni odgajatelji/učitelji 21. stoljeća – ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse)

Dvadeset standarda koji definiraju pedagošku praksu podijeljena su u sedam područja:

1. Interakcije
2. Obitelj i zajednica
3. Inkluzija, različitost i demokratske vrijednosti
4. Procjenjivanje i planiranje
5. Strategije poučavanja
6. Okruženje za učenje
7. Profesionalni razvoj

Kako bi se procijenila kvaliteta rada kroz navedenih sedam područja provodi se samovrednovanje ili vanjska evaluacija svakog indikatora unutar svakog područja. Lakšem samo vrednovanju svakog od područja doprinijeli su Tankerslay, Brajković i Hadžak (2012) svojim priručnikom *Koraci prema kvalitetnoj praksi* u kojem iznose četiri razine prakse u svakom od navedenih indikatora prakse:

Razina 0 – prva je razina označena kao *neadekvatno*, te predstavlja primjer neadekvatne prakse koja se ne smatra primjerenom ni prihvatljivom u radu s djecom

Razina 1 - ova razina pod nazivom *dobar početak* predstavlja primjere dobre prakse u radu odgojitelja

Razina 2 – ova razina nazvana je *kvalitetna praksa* te predstavlja primjere kvalitetne prakse

Razina 3 - posljednja razina nazvana *korak dalje* predstavlja primjere izuzetno kvalitetne prakse kroz koje odgojiteljima prikazuje na koji način mogu svoju praksu učiniti održivom.

Značajna novost za praksu u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dogodila se 2022. godine kada je prema prijedlogu Učiteljskog fakulteta u Rijeci u sklopu rada na projektu *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*, standard zanimanja Odgojitelj/odgojiteljica djece rane i predškolske dobi službeno upisan u registar Hrvatskog kvalifikacijskog okvira na razini 6 koja označava sveučilišne preddiplomske studije te stručne preddiplomske studije (prvostupnik ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja).

Učiteljski fakultet u Rijeci napravio je i standard zanimanja za odgojitelja 7. razine Hrvatskog kvalifikacijskog okvira koja označava sveučilišne diplomske studije pa u ovom slučaju obuhvaća magistre ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, ali taj nije upisan u Registar. Standardom zanimanja opisuju se ključni poslovi koje pojedinac obavlja u jednom zanimanju i popis kompetencija ključnih za bavljenje odgojiteljskom profesijom, a na osnovu njega izrađuju se standardi kvalifikacija kojima se definiraju ishodi učenja koje pojedinac mora steći da bi mogao obavljati ključne poslove odgojitelj djece rane i predškolske dobi i steći tu kvalifikaciju, te su oni osnova za izradu studijskih programa koji moraju biti u suglasju sa standardom zanimanja.

Učiteljski fakultet u Rijeci je izradio i standard kvalifikacije u šest područja: „igra i učenje, okruženje za učenje, oblikovanje kurikulum, refleksija i samo refleksija, suradnja s obitelji i zajednicom te profesionalni razvoj.“ (Standardi kvalifikacija i unapređivanje

kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja 2016), ali još nije prijavljen za upis u Registar.

5. Odanost služenju važnoj društvenoj vrijednosti

Odgojitelji su moralni i etički uzori budućim generacijama, te su njihove aktivnosti direktno povezane s opstankom društvenih vrijednosti. Nema sumnje da odgojitelji služe važnoj društvenoj vrijednosti jer njihov utjecaj na dijete i djetinjstvo, određuje budućnost društvene zajednice (Blanuša Trošelj, 2018).

U prilog tome koliko je odgoj i obrazovanje postao predmet društvenih zanimanja govore i promišljanja o odgoju obrazovanju koja donose novu sliku o djetetu i djetinjstvu te dobrobitima odgoja i obrazovanja djece u ranoj i predškolskoj dobi. Autorica vjeruje da se ovaj kriterij nadovezuje na profesionalnu etiku i unutarnji osjećaj onih koji svoju profesiju doživljavaju kao poziv.

6. Društveno priznanje odgojitelja

Obitelj ima primarnu ulogu u odgoju djece, no odgojitelji su jedini koji posjeduju specijalizirano znanje i stručnost u području odgoja i obrazovanja u grupnom kontekstu. Iako se važnost odgojiteljske profesije sve više ističe, ipak odgojitelji nemaju visok društveni status. Jedan od razloga je što društvo još uvijek odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi ne shvaća važnim.

U prilog tome ide i činjenica da rani i predškolski odgoj i obrazovanje nije obvezni dio sustava odgoja i obrazovanja, čime se djelomično stječe dojam da su odgojno obrazovne ustanove na prvom mjestu objekti čija je svrha čuvanje djece dok roditelji rade, a tek onda odgoj i obrazovanje. Uz to, nailazimo na mišljenja ljudi kako na mjestu odgojitelja može raditi bilo tko bez obzira na vrstu stručne spreme, što nam govori kako dio javnosti još uvijek nije upoznat s obrazovanjem odgojitelja, koje započinje na preddiplomskim i diplomskim studijima, te da odgojitelj mora završiti pripravnički staž i položiti stručni ispit kako bi ušao u profesiju, a njegov profesionalni razvoj se nastavlja kroz cjeloživotno obrazovanje i učenje.

Fatović (2016) ističe odgojitelje kao one koji su „odgovorni za promjenu percepcije, ponajprije unutar same profesije, te za međusobno povezivanje s ciljem profesionalnog učenja i rasta, a svatko ponaosob za vlastiti profesionalni razvoj spremnošću za rad na sebi.“

7. Autonomija

Definicije autonomije razlikuju se od autora do autora, no svima je zajedničko da se autonomija odnosi na slobodu i neovisnost djelovanja. Autonomija odgojitelja ogleda se u podršci ustanove u njegovom profesionalnom razvoju, slobodnom izboru tema profesionalnog usavršavanja, samostalnom donošenju profesionalnih odluka te posjedovanju slobode i moći u svom profesionalnom djelovanju. Samo onaj odgojitelj koji autonomno djeluje u donošenju odluka o svom radu, skupini, ustanovi i svemu vezanom za svoju profesiju, može svojim modelom osnažiti kritičko mišljenje i razvijati autonomiju kod djece (Blanuša Trošelj, 2018).

Ovaj kriterij nije u potpunosti zadovoljen s obzirom da je autonomija odgojitelja još uvijek ograničena zbog toga što se u njihov rad upliću te ga kontroliraju osobe koje su izvan odgojiteljske struke.

8. Etički kodeks

Anić i Goldstein (2002) kako navodi Krstović (2004: 28) etički kodeks definiraju kao „skup moralnih načela, normi, ideala i pravila o ponašanju, postupcima i međuljudskim odnosima koji se nameću savjesti pojedinca i zajednice, a u skladu su s općim kriterijima o dobru koji vladaju u određenom društvu.“ Svrha etičkog kodeksa može se odrediti na tri razine pa u tom kontekstu moguće je razdijeliti tri temeljne sastavnice:

1. Preambula – sadrži vrijednosti definirane općim međunarodnim dokumentima kao što su: Konvencija o pravima djeteta, Opća deklaracija o ljudskim pravima, Preporuke o statusu učitelja i sl., a sastavnice koje se nadovezuju na te vrijednosti tumače koncept djetinjstva i način razumijevanja istog.
2. Načela Etičkog kodeksa – iskazana su kao zasebne cjeline ili unutar odredbi kojima se uređuje odnos između subjekata u procesu profesionalnog područja rada.
3. Struktura – određuje spektar odgovornosti odgojitelja prema ostalim subjektima odnosno prema djeci, obiteljima, instituciji, kolegama, zajednici i društvu te području obrazovanja (Krstović, 2004).

Najznačajniji etički kodeks je *Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment* nastao od strane profesionalne udruge National Association for Education of Young Children (NAEYC). Temeljne vrijednosti istaknute u njemu, a koje odgojitelji trebaju slijediti su:

- Uvažavati djetinjstvo kao jedinstveno i vrijedno razdoblje ljudskog života
- Temeljiti rad na znanju o tome kako se djeca razvijaju i kako uče
- Uvažavati i podržavati povezanost djeteta i obitelji

- Prepoznati da se djeca najbolje mogu razumjeti i podržati u kontekstu obitelji, kulture, zajednice i društva koji značajno utječu na dijete
- Poštivati dostojanstvo, vrijednost i jedinstvenost svakog pojedinca (djeteta, člana obitelji, kolege)
- Poštivati različitosti kod djece, obitelji i kolega
- Prepoznati da djeca i odrasli postižu svoj puni potencijal u kontekstu odnosa temeljenih na povjerenju i poštovanju (NAEYC, 2011).

U Hrvatskoj još nije donesen jedinstveni profesionalni Etički kodeks odgojitelja, no postoje Etički kodeksi na razini odgojno-obrazovnih ustanova.

9. Strukovna udruženja

Jedan od kriterija koje je potrebno zadovoljiti da bi zanimanje postalo profesijom, jest profesionalna organiziranost odnosno strukovna udruženja. Svrha profesionalnih udruživanja odgojitelja jest promicanje struke, povećanje njihovih kompetencija te poboljšanje uvjeta i kvalitete rada s djecom predškolske dobi. Višnjić Jevtić (2012) navodi neke od djelatnosti strukovnih udruženja: profesionalni rast i razvoj odgojitelja te njihov stručni napredak, predlaganja mjera kojima bi se poboljšao profesionalni status kao i sami uvjeti rada, organizacija različitih oblika stručnog usavršavanja odgojitelja, sudjelovanje u izradi plana odgojno-obrazovnih strategija u predškolskom odgoju, izrada i predlaganje projekata vezanih za odgoj i obrazovanje nadležnom državnom tijelu, promicanje kvalitete predškolskih ustanova i donošenje profesionalnog i etičkog kodeksa odgojitelja.

Na području Hrvatske djeluje nekoliko strukovnih udruženja koje se kroz ove djelatnosti zalažu za odgojiteljsku struku.

3. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE ODGOJITELJA

U prethodnom poglavlju naveli smo kratku definiciju pojma odgojitelj. U standardu zanimanja navedeno je da odgojitelj:

- pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima,
- prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti,
- radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima,
- vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa,
- surađuje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici,
- odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu.“ (HKO Standard zanimanja).

Kao što vidimo brojne su uloge odgojitelja, a navedeni opis se ponajviše odnosi na vještine odgojitelja, dok su osobine i sposobnosti zanemarene. Stalne promjene u društvu, promjene u odgoju i obrazovanju, suvremeno shvaćanje djeteta i nova paradigma, zahtijevaju određene kompetencije te konstantan rad na profesionalnom razvoju s ciljem jačanja i unaprjeđivanja tih kompetencija. Prije svega potrebno je definirati pojam kompetencija.

Anić (1998: 423) u Rječniku hrvatskog jezika navodi da je kompetencija „priznata stručnost, sposobnost kojom tko raspolaže.“, dok Mijatović (2000: 158) u Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova kompetencije definira kao: „osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način.“ Postoje razlike u shvaćanju kompetencija, no zajedničko im je da se temelje na znanjima, vještinama, sposobnostima, motivaciji i provedbi neke aktivnosti.

Kod definiranja profesionalnih kompetencija potrebno je razlikovati dva pojma. Pojam *biti kompetentan* odnosi se na zahtjeve profesije i često je određen minimalnim standardima profesije. Pojam *imati kompetencije* označava da osoba posjeduje one osobine koje joj omogućuju da kompetentno djeluje (Bagarić, Lasić, Matović 2021).

Preduvjet kvalitetnog sustava cjeloživotnog obrazovanja svakako je kvalitetan kompetencijski okvir kojim se definiraju kompetencije potrebne za rad. Europska komisija razvila je dokument pod nazivom Common European Principles for Teacher Competences and Qualification, a koji postavlja opći okvir kompetencija koje su potrebne za rad odgojno-obrazovnih djelatnika. Prema tom dokumentu definirane su tri skupine kompetencija: kompetencije potrebne za rad s ljudima, kompetencije potrebne za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem te kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu (Fatović 2016). Europski parlament u svom Recommendations of the European Parliament and of the Council of 18 December on Key Competences for Lifelong Learning iznosi osam temeljnih kompetencija za učenje, koje je i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kao temeljni dokument u predškolskom odgoju i obrazovanju u republici Hrvatskoj, prihvatio te potiče njihov razvoj, a to su sljedeće kompetencije - komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje.

1. Komunikacija na materinskome jeziku - sposobnost pravilnog usmenog i pismenog izražavanja i bilježenja pojmova, misli, osjećaja, doživljaja i iskustava u različitim aktivnostima, a uključuje i razvoj svijesti o utjecaju jezika na druge i potrebi uporabe jezika na društveno odgovoran i prihvatljiv način
2. Komunikacija na stranim jezicima – temelji se na sposobnostima razumijevanja, izražavanja, tumačenja pojmova, misli, osjećaja i mišljenja u usmenom i pisanom obliku. Osnovne vještine temelje se na sposobnostima razumijevanja izgovorenih poruka, pokretanja i održavanja razgovora te čitanja, razumijevanja i stvaranja tekstova na stranom jeziku.
3. Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju – matematička kompetencija je sposobnost razvoja i primjene matematičkog mišljenja u rješavanju različitih problema u svakodnevnim situacijama. Zahtijeva znanje o brojevima, mjerama, osnovnim operacijama te poznavanje matematičkih pojmova. Osnovne kompetencije u prirodoslovlju odnose se na sposobnosti i spremnost primjene znanja i metodologije korištenih u objašnjavanju svijeta prirode, kako bi se identificirala pitanja i donijeli zaključci temeljeni na dokazima. Također uključuju i razumijevanje promjena uzrokovanih ljudskom djelatnošću te odgovornosti pojedinca za njih, kao i očuvanje prirode i njezinih resursa.

4. Digitalna kompetencija – uključuje sigurno i kritičko korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije u poslu, komuniciranju i tijekom slobodnog vremena. Temelji se na osnovnim informatičkim vještinama: korištenje računala u svrhu prikupljanja, procjene, pohrane, obrade i razmjene informacija, te komunikacije i sudjelovanja u izradi suradničkih mreža putem interneta.
5. Učiti kako učiti – ova kompetencija odnosi se na sposobnost osvještavanja procesa vlastitog učenja kroz samostalno planiranje i organiziranje tog procesa, spoznavanje vlastitih mogućnosti, metoda i strategija učenja uz pozitivan stav prema učenju.
6. Socijalna i građanska kompetencija – obuhvaća sve oblike ponašanja koje pojedinca osposobljavaju za učinkovito i konstruktivno sudjelovanje u zajednici i društvu, te kompetencije potrebne za konstruktivno rješavanje sukoba tamo gdje je to potrebno. Socijalna kompetencija uključuje odgovorno ponašanje, razumijevanje i prihvaćanje različitosti, toleranciju, empatiju, suradnju i poštovanje drugih. Građanska kompetencija temelji se na poznavanju pojmova demokracije, pravde, jednakosti i građanskih prava te kako ih primjenjuju različite institucije na lokalnoj, regionalnoj, nacionalnoj, europskoj i međunarodnoj razini.
7. Inicijativnost i poduzetnost – odnosi se na sposobnost pojedinca da vlastite ideje pretvori u djelo kroz različite aktivnosti i projekte. Uključuju stvaralaštvo, inovativnost, kreativnost i spremnost na preuzimanje rizika, kao i samoorganiziranje, planiranje i vođenje aktivnosti i projekata u svrhu postizanja ciljeva.
8. Kulturna svijest i izražavanje – obuhvaća uvažavanje važnosti izražavanja ideja, iskustava i emocija u nizu umjetničkih područja koja uključuju glazbu, ples, kazališnu, književnu i vizualnu umjetnost. Neophodno je razumjeti kulturnu i jezičnu raznolikost u Europi i drugim regijama svijeta, potrebu za njezinim očuvanjem i važnost estetskih čimbenika u svakodnevnom životu (European parliament 2006: 13 - 18)

Zbog nedostatka univerzalnog kompetencijskog okvira za odgojitelje u Republici Hrvatskoj, navest ćemo kompetencijske okvire koje daju ATEPIE projekt i NAEYC profesionalna udruga, a u kojima su navedene kompetencije specifične za odgojiteljsku struku. Također u ovom dijelu nam mogu poslužiti i Pedagoški standardi ISSA-e koje smo prethodno naveli u poglavlju o odgojiteljskoj profesiji za potrebe prikaza standarda prakse

kao kriterija za prihvaćanje zanimanja kao profesije, a ogleda se u sedam područja pedagoške prakse kako bi se odredilo kompetentnog odgojitelja 21. stoljeća.

S obzirom da ne postoji jednoznačna definicija kompetencija, iz prethodno navedenih definicija različitih autora, možemo zaključiti da profesionalne kompetencije predstavljaju integriranu i dinamičnu kombinaciju znanja, vještina i vrijednosti. Rangelov Jusović i Vizek Vidović (2013) navode kako „znanja obuhvaćaju teorijsko znanje u akademskom području, kapacitet za spoznaju i razumijevanje fenomena u području profesije, vještine podrazumijevaju praktičnu primjenu znanja u određenim profesionalnim situacijama, a vrijednosti su integralni elementi načina opažanja i življenja s drugima u profesionalnom okruženju.“

ATEPIE projekt *Unapređenje nastavničke profesije za inkluzivno, kvalitetno i relevantno obrazovanje*, prema Fatović (2016) iako se odnosi na učitelje, može se primijeniti i na odgojitelje te ćemo u ovom radu prilagoditi nazive područja djelovanja odgojiteljskoj struci a umjesto „nastavnik“ koristit ćemo termin „odgojitelj“, pa se prethodno navedena znanja, vještine i vrijednosti mogu promatrati u odnosu na sljedeća kompetencijska područja s obzirom na djelovanje:

1. Dijete i učenje – u dimenziji profesionalnih znanja u ovom području djelovanja odgojitelj bi trebao poznavati i razumjeti način na koji djeca uče, znati individualne razlike među djecom i biti upoznat s karakteristikama i fazama dječjeg razvoja. U dimenziji profesionalnih vještina odgojitelj bi trebao posjedovati vještine kreiranja okruženja i procesa učenja polazeći od djetetovih mogućnosti, interesa i potreba. U dimenziji profesionalnih vrijednosti odgojitelj bi trebao vjerovati da je svako dijete sposobno za učenje i razvijanje.
2. Okruženje za učenje – u ovom području djelovanja u dimenziji profesionalnih znanja odgojitelj bi trebao znati i razumjeti kako stvoriti sigurno i podržavajuće okruženje za svako dijete. U dimenziji profesionalnih vještina treba posjedovati vještine kojima će stvoriti sigurno i poticajno okruženje uvažavajući različite dječje interese i potrebe. U dimenziji profesionalnih vrijednosti odgojitelj bi se trebao prema svakom djetetu odnositi s poštovanjem, dostojanstveno i empatično, kako bi te iste vrijednosti razvio i kod djeteta.
3. Poučavanje i procjena ishoda učenja – u ovom području djelovanja u dimenziji profesionalnih znanja odgojitelj bi trebao znati i razumjeti sadržaj poučavanja, odnosno provođenja aktivnosti. U dimenziji profesionalnih vještina trebao bi

posjedovati vještine odabira i primjene odgovarajućih strategija za provjeru ishoda učenja, odnosno djetetovog razvoja. U dimenziji profesionalnih vrijednosti trebao bi organizirati učenje i provedbu aktivnosti na temelju djetetovih potencijala i jakih strana.

4. Vrtić, obitelj i zajednica – dimenzija profesionalnih znanja odnosi se na to da odgojitelj treba znati i razumjeti važnost i načine uspostavljanja suradničkih i partnerskih odnosa između roditelja/skrbnika i ustanove, odnosno vrtića. U dimenziji profesionalnih vještina odgojitelj bi trebao posjedovati vještine suradničkog odnosa i sudjelovanja u timskom radu u različitim društvenim okruženjima. U dimenziji profesionalnih vrijednosti trebao bi poticati međusobno povjerenje u odnosu s djecom, roditeljima, kolegama i stručnim suradnicima.
5. Profesionalni razvoj i odgovornost – odgojitelj bi trebao znati i razumjeti pravila ponašanja i etički kodeks odgojiteljske profesije. U sklopu profesionalnih vještina trebao bi moći iskoristiti formalne i neformalne mogućnosti za stručno usavršavanje i profesionalni razvoj. U dimenziji profesionalnih vrijednosti odgojitelj bi trebao promicati ugled i status odgojiteljske profesije.
6. Razvoj ustanove i unaprjeđenje sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanje – u dimenziji i profesionalnih znanja odgojitelj bi trebao znati i razumjeti svrhu i strukturu odgojno-obrazovnog sustava, kao i njegov utjecaj na razvoj i promjene društva. U dimenziji profesionalnih vještina trebao bi moći inicirati promjene za unaprjeđenje odgoja i obrazovanje, te motivirati i ostale na sudjelovanju u tim promjenama. U dimenziji profesionalnih vrijednosti, odgojitelj bi trebao promicati vrijednost odgojno-obrazovne ustanove kao zajednice koja uči.

NAEYC (2019) iznosi profesionalne standarde i kompetencije odgojitelja u šest područja koja se odnose na djetetov razvoj i učenje u kontekstu, partnerstvo s obitelji i zajednicom, praćenje, dokumentiranje i procjena djeteta, razvojno, kulturno i jezično primjerene strategije učenja, znanje, primjena i integracija akademskih disciplina u kurikulum ranog odgoja i obrazovanja te profesionalizam.

Navedeno se može podijeliti na sljedeće kompetencije:

1. Djetetov razvoj i učenje u kontekstu – potrebne kompetencije u ovom standardu su:

- a) razumijevanje djetetova razvoja od rođenja do polaska u školu kroz sljedeća područja razvoja: tjelesni, socio-emocionalni, spoznajni te govorno jezični razvoj, uključujući dvojezični/višejezični razvoj
 - b) razumijevanje i uvažavanje svakog djeteta kao pojedinca s jedinstvenim iskustvima, snagama, interesima, sposobnostima i pristupima učenju, te uvažavanje da je svako dijete sposobno donositi odluke
 - c) razumijevanje načina na koji se dječji razvoj i procesi učenja odvijaju u različitim kontekstima poput obiteljskog, kulturnog, jezičnog i dr.
 - d) korištenje višedimenzionalnog znanja (znanje o djetetovu rastu i razvoju, djetetu kao individui, razvoju i učenju u kulturnim kontekstima) u svrhu donošenja odluka koje se temelje na dokazima, a podržavaju svako dijete.
2. Partnerstvo s obitelji i zajednicom – potrebne kompetencije su:
- a) poznavanje, razumijevanje i uvažavanje raznolikosti i jedinstvenosti svake obitelji
 - b) suradnja i partnerstvo s obitelji u poticanju dječjeg razvoja i učenja kroz poštovanje i recipročne odnose
 - c) korištenje resursa zajednice kako bi se podržale obitelji i dječji razvoj i učenje te izgradnja partnerstva odgojno-obrazovnih ustanova i zajednice
3. Praćenje, dokumentiranje i procjena djeteta:
- a) razumijevanje da se procjene provode s ciljem kvalitetnog planiranja i organiziranja aktivnosti za poticanje razvoja i učenja
 - b) poznavanje širokog spektra vrsta praćenja, dokumentiranja i procjena, njihove svrhe te metode i alate koji se mogu koristiti u tu svrhu
 - c) korištenje alata za procjenu koji su etički utemeljeni te primjereni razvoju, sposobnostima, kulturi i jeziku kako bi se dokumentirao napredak razvoja te promicali pozitivni rezultati za svako dijete
 - d) izgradnja partnerstva s obiteljima i kolegama radi bolje procjene
4. Razvojno, kulturno i jezično primjerene strategije učenja- zahtijevaju sljedeće kompetencije:
- a) razumijevanje i pokazivanje pozitivnih, brižnih i podržavajućih odnosa i interakcija kao temelj rada odgojitelja s djecom rane i predškolske dobi
 - b) razumijevanje i korištenje vještina poučavanja primjerenih individualnom razvoju i potrebama svakog djeteta te prepoznavanje da su različite strategije poučavanja, uključivanje igre kao temeljne aktivnosti i podržavanje razvoja vještina od ključne važnosti u djetetovu razvoju i učenju

- c) korištenje širokog repertoara razvojno primjerenih, kulturološki i jezično relevantnih, nepristranih i na dokazima utemeljenih vještina i strategija poučavanja
5. Znanje, primjena i integracija akademskih disciplina u kurikulum ranog odgoja i obrazovanja – za ovaj standard potrebne su sljedeće kompetencije:
- a) razumijevanje sadržaja znanja – glavne koncepte, metode i alate istraživanja, te strukture i resursa akademskih disciplina u kurikulumu ranog djetinjstva
 - b) razumijevanje pedagoškog sadržaja znanja – kako djeca uče u različitim područjima znanja te kako koristiti znanja i vještine odgojitelja navedene u prethodnim standardima kako bi podržali učenje djece u različitim područjima
 - c) prilagođavanje strategija poučavanja u aktivnostima primjenom, proširivanjem, integriranjem i nadogradnjom znanja u različitim disciplinama, znanja sadržaja kurikuluma i znanja o pedagoškim sadržajima
6. Profesionalizam – potrebne kompetencije su:
- a) identificiranje i uključivanje odgojitelja kao profesionalca u područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
 - b) poznavanje i pridržavanje etičkih i drugih profesionalnih smjernica u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju
 - c) korištenje profesionalnih komunikacijskih vještina i tehnologija za učinkovitu podršku dječjeg razvoja i učenja te rad i suradnju s obiteljima i kolegama
 - d) sudjelovanje u kontinuiranom, suradničkom učenju i usavršavanju s ciljem unaprjeđenja vlastite prakse
 - e) razvijanje i održavanje refleksivne prakse u svakodnevnom radu s djecom (NAEYC – Professional standards and competencies for Early Childhood Educators, 2019: 11-25)

4. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA

Brojne uloge i kompetencije koje odgojitelji trebaju imati a koje se mijenjaju sukladno promjenama u društvu, tehnologiji i odgoju i obrazovanju, te potreba za stalnim unaprjeđivanjem znanja i kompetencija kako bi mogli odgovoriti na svakodnevne zahtjeve u struci, ali i poticati razvoj i kompetencije kod djece, zahtijevaju kontinuiran rad na osobnom i profesionalnom razvoju i usavršavanju. U ovom poglavlju obradit ćemo razvoj odgojiteljske struke u Republici Hrvatskoj prateći ga od samih početaka do trenutnog stanja.

4.1. Povijesni pregled razvoja odgojiteljske struke

Kako bismo mogli bolje razumjeti razvoj predškolskog odgoja i odgojitelja kao činitelja predškolske koncepcije potrebno je poznavati povijest koja je utjecala na sam razvoj.

Mendeš (2018) prema dostupnim izvorima navodi da je prvo dječje zabavište na prostorima Hrvatske osnovano 1869. godine, čime se javlja potreba za osnivanjem posebnih učilišta kako bi odgojno osoblje steklo potrebna znanja i vještine za obavljanje rada. Iduća bitna godina je školska godina 1880./1881., kada počinje jednogodišnji tečaj za zabavišne učiteljice/zabavilje pri Učiteljskoj školi sestara milosrdnica u Zagrebu. Prva mala škola osnovana je 1939. godine u malom mjestu Rude kraj Samobora, što je rezultiralo osnivanjem Škole za nastavnice malih škola čiji je rad izazvao poseban interes kod stručnjaka u području pedagogije te nastanak novih pedagoških struja. Razdoblje od 1945. do 1949. obiluje tečajevima u različitom vremenskom trajanju, a osnivanjem Škole za odgajatelje pojavljuje se termin odgajatelj. Osnivanjem Škole za odgajatelje sa sjedištem u Zagrebu, koja je ujedno bila jedina takva škola na hrvatskim prostorima, napušteni su tečajevi a vrijeme školovanja se proteže na četiri godine. Ta se škola 1977. godine priključuje Pedagoškom obrazovnom centru „Bogdan Ogrizlović“.

Godine 1984. dolazi do promjena te se javlja model 4+2 (četiri godine na srednjoškolskoj i dvije godine na visokoškolskoj razini). Bitna godina koja donosi velike promjene u koncepciji predškolskog odgoja, jest 1991. kada je doneseno Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, koje će se pokazati kao značajan dokument u razvoju predškolskog odgoja s obzirom da su „brojni stavovi zastupljeni u Prijedlogu koncepcije razvoja predškolskog odgoja (1991.) uvršteni u Nacionalni kurikulum

za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014.), dokument koji je nakon dvadest i tri godine zamijenio Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991.)“ (Mendeš, 2020).

Devedesetih godina 20. stoljeća osnovan je Učiteljski fakultet u Zagrebu te visoke učiteljske škole u Splitu, Rijeci, Osijeku, Zadru, Puli, Petrinji i Čakovcu, a pojavljuje se i pluralizam pedagoških koncepcija i pristupa u području predškolskog odgoja. Potpisivanjem Bolonjske deklaracije 2001. na ministarskoj konferenciji u Pragu i „s implementacijom novih studijskih programa započinje i novo razdoblje u sustavu profesionalnog obrazovanja odgojitelja predškolske djece u Hrvatskoj“ (Mendeš, 2018: 241). Bolonjski proces tako postavlja sljedeće ciljeve: „sustav usmjeren na osiguravanje kvalitete, mogućnost lakšeg prepoznavanja diploma, poticanje mobilnosti nastavnika i studenata, omogućavanje veće fleksibilnosti u profesionalnom razvoju, povezivanje znanstvenog i nastavnog rada na sveučilišnoj razini, programi usmjereni na kompetencije studenata, brži izlazak na tržište rada“ (Vizek-Vidović, 2005: 71).

Studij na visokim učiteljskim učilištima od 2005. traje tri akademske godine a po završetku stječe se naziv *stručni prvostupnik predškolskog odgoja*. Stručni studij zamijenjen je preddiplomskim sveučilišnim studijem Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a s vremenom je uvažena potreba za nastavkom navedenog studija te se prešlo i na izvedbu diplomskog studija kojim se stječe naziv *magistar ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Prema Mendešu (2018) profesionalni razvoj odgojitelja odvija se kroz tri povezana ciklusa od kojih prvi ciklus započinje inicijalnim obrazovanjem, uvođenje u struku i rad odnosno stažiranje (pripravništvo) druga je faza ciklusa, dok je kontinuirano profesionalno usavršavanje posljednji ali i najdulji ciklus u profesionalnom razvoju odgojitelja.

4.2. Inicijalno obrazovanje

„Inicijalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece započinje selekcijom i razredbenim postupkom. Uz vrednovanje postignuća stečenih tijekom srednjoškolske naobrazbe i na državnoj maturi, organizira se dodatna provjera znanja i vještina nužnih za savladavanje studijskog programa“ (Mendeš 2018: 18).

Kao što vidimo, na preddiplomski studij ranog odgoja i obrazovanja u trajanju tri godine, odnosno šest semestara, mogu se upisati osobe koje zadovoljavaju sljedeće uvjete: završena najmanje četverogodišnja srednja škola, položena državna matura iz obaveznih

predmeta te ako su svrstane u upisnu kvotu temeljem rang liste, a iznimno, preduvjet za upis je završena četverogodišnja srednja škola i položen razredbeni ispit.

Po završetku preddiplomskog studija stječe se akademski naziv *sveučilišni prvostupnik / prvostupnica (baccalaureus / baccalaurea) ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (univ. bacc. praesc. educ)*. Kako bi nakon završenog preddiplomskog studija studenti odnosno odgojitelji, stekli višu razinu kompetencija te postigli osobni i profesionalni razvoj u ostvarivanju djelatnosti u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, nudi im se pravo nastavka studija na diplomskom sveučilišnom studiju i na specijalističkom diplomskom stručnom studiju iste vrste, ovisno o uvjetima koje je odredilo visoko učilište koje provodi taj studij.

Po završetku diplomskog sveučilišnog studija u trajanju dvije godine, odnosno četiri semestra, stječe se akademski naziv *magistar/magistra (master) ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (mag. praesc.educ.)*

Autorica Šagud (2011) ističe kako je inicijalno obrazovanje koje se odvija na fakultetu i kojim se stječu potrebna znanja i kompetencije tek prva stepenica na putu profesionalnog razvoja odgojitelja, a koje im omogućuje ulazak u odgojno-obrazovnu praksu. Dalje se navodi kako „na toj razini obrazovanja odgajatelji dominantno stječu tzv. teorijsko znanje, koje je podijeljeno u različite discipline – ono je parcijalizirano, redukcionističko, usustavljeno i usmjereno na generalizacije koje se smatraju relevantnim“ (Šagud, 2011).

Vidljivo je kako se teorijsko znanje uglavnom povezuje s inicijalnim obrazovanjem pri čemu se izostavlja značaj praktičnog znanja i iskustva, koje povezujući se s teorijom čini dobru podlogu za daljnji profesionalni razvoj i stjecanje potrebnih kompetencija za rad, što potvrđuje i autoričin navod „u profesionalnom razvoju praktičara, razdoblje stjecanja elementarnog iskustva i znanja događa se tijekom “praktikuma” ili studentske prakse, koja čini sastavni dio njegovog inicijalnog obrazovanja.“ (Šagud 2011). Na problem povezivanja teorijskog znanja isključivo uz inicijalno obrazovanje, ukazuje i Liesmann (2008) kako je navedeno u Šagud (2011) smatrajući kako se takvo isključivo teorijsko znanje lako usvoji, ali i lako zaboravi, podsjećajući na njegovu praktičnost i fleksibilnost.

4.3. Pripravništvo (stažiranje)

Pripravništvo ili uvođenje u struku i rad drugi je ciklus u profesionalnom razvoju odgojitelja predškolske djece sa svrhom osposobljavanja odgojitelja za polaganje stručnog ispita i samostalno obavljanje zadaća.

Prema Pravilniku o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (1997) stažiranje pripravnika ostvaruje se na temelju programa koji predlaže povjerenstvo za stažiranje, a donosi ga odgojiteljsko vijeće.

Povjerenstvo imenovano od strane ravnatelja, a koje čine ravnatelj vrtića u svojstvu predsjednika, mentor pripravnika i stručni suradnik, izrađuje prijedlog programa stažiranja, pruža pripravniku pedagošku, metodičku, organizacijsku i svaku potrebnu pomoć, te prati pripravnikovo napredovanje.

Obvezni sadržaji programa pripravničkog staža prema Pravilniku o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću, članak 9., su:

„1. Ustav RH

2. Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi

3. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece

4. Drugi propisi iz područja predškolskog odgoja i naobrazbe

5. Opći i stručni akti vrtića.

6. Poznavanje specifičnih osobina, potreba i zakonitosti razvoja djeteta predškolske dobi

- zadaća i sadržaja njege, odgoja i naobrazbe djece predškolske dobi;
- organizacijsko-materijalnih uvjeta ostvarenja procesa njege, odgoja i naobrazbe djece predškolske dobi;
- interakcijsko-komunikacijskih odnosa odgojitelja, djece i roditelja
- planiranje, programiranje, pripremanje i ostvarivanje programa njege, odgoja i naobrazbe te praćenje, procjenjivanje i evaluiranje ostvarenja programa
- vođenje pedagoške dokumentacije.“

U većinu navedenih sadržaja pripravnika uvodi mentor, čija je uloga u pripravnikovu napredovanju vrlo bitna, pa tako mentor osim upoznavanja sa gore navedenim sadržajima, pripravnika uvodi u odgojnu skupinu, upoznaje ga s drugim odgojiteljima, djecom i roditeljima, uključuje ga u neposredan rad s djecom, provodeći refleksiju s njim, te mu svojim primjerom pokazuje model suvremenog odgojitelja, suradnika i partnera u odnosu s roditeljima i stručnim suradnicima.

Sve to se odvija kroz međusobno povezane etape od kojih „svaka etapa obuhvaća intenzivno stručno usavršavanje pripravnika, konzultativni rad s mentorom i stručnim suradnicima i postupno povećavanje pripravnikove kompetencije u svim aspektima odgojne

prakse“ (Gunc, 2011). Nakon uspješno završenog pripravničkog staža u trajanju dvanaest mjeseci, pripravnik pred ispitnim povjerenstvom polaže stručni ispit koji obuhvaća: pisani rad, praktični rad s djecom i usmeni ispit. Uspješno položenim stručnim ispitom, pripravnik dobiva svjedodžbu o položenom stručnom ispitu, te ostvaruje uvjet za zapošljavanje u odgojno-obrazovnoj ustanovi.

4.4. Kontinuirano profesionalno usavršavanje

Posljednji ali i najdugotrajniji ciklus u profesionalnom razvoju odgojitelja je kontinuirano trajno usavršavanje. Nakon inicijalnog obrazovanja i pripravništva slijedi profesionalno usavršavanje koje je važno radi osobnog rasta i razvoja odgojitelja te razvoja njegovog profesionalnog identiteta, kao i za unaprjeđenje odgojno obrazovne prakse i samim time podizanja kvalitete rada ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje.

Osim osobne potrebe za profesionalnim razvojem i usavršavanjem, ono je i zakonska obveza, pa tako Zakon o izmjenama i dopunama zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (2022) člankom 29. nalaže: „odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji obvezni su stručno se usavršavati sukladno propisima koje donosi ministar nadležan za obrazovanje.“ U istom zakonu nalazimo kako „odgojitelji, stručni suradnici i ravnatelji mogu, dok su u radnom odnosu, napredovati u struci i stjecati položajna zvanja mentora, savjetnika i izvrsnog savjetnika.“

5. CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE I CJELOŽIVOTNO UČENJE

Cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje nisu istoznačni pojmovi, definiranjem svakoga od njih i pobližim objašnjavanjem uočit ćemo njihovu razliku.

Prema Pastuović (2012) koncept cjeloživotnog obrazovanja (engl. lifelong education) pojavio se dvadesetih godina prošlog stoljeća u Engleskoj, zbog sve bržeg zastarijevanja postojećih znanja, vještina, vrijednosti i stavova, uzrokovanog brzim tehnološkim i društvenim pojavama. Kao što vidimo koncept se razvio u industrijskim zemljama, zbog potrebe obrazovanja odraslih i napretka u gospodarstvu. No tu dolazi do problema neusklađenosti između obrazovanja mladih i odraslih, pa se šezdesetih godina prošlog stoljeća pojavljuje koncept cjeloživotnog učenja.

Dave (1976) kako je navedeno u Pastuović (2008) je karakteristike cjeloživotnog obrazovanja sažeo opisom „Cjeloživotno učenje zahtijeva da se obrazovanje sagleda u njegovom totalitetu. Ono pokriva formalni, neformalni i informalni oblik obrazovanja i pokušava integrirati i artikulirati sve strukture i faze obrazovanja duž vertikalne i horizontalne dimenzije. Ono je također karakteristično po svojoj fleksibilnosti što se tiče vremena, prostora, sadržaja, načina učenja i stoga zahtijeva samoupravljivo učenje, dijeleći nečije prosvjetljenje s drugima i prihvaćajući različite stilove i strategije učenja.“

Termin cjeloživotno učenje prevladava devedesetih godina prošloga stoljeća kada „dolazi do promjene paradigme te se naglasak s obrazovanja premješta na učenje, čime se odgovornost prebacuje s države na pojedinca. U tome se kontekstu uvodi pojam cjeloživotnoga učenja (engl. lifelong learning), koji obuhvaća sve aktivnosti učenja tijekom života u svim njegovim oblicima“ (Vekić, 2015)

Cjeloživotno obrazovanje je namjeran i organiziran proces dok cjeloživotno učenje kao širi pojam osim organiziranog obuhvaća i nenamjerno, spontano stjecanje znanja. Prema tome cjeloživotno učenje je sveukupna „aktivnost učenja tijekom života s ciljem unapređivanja znanja, vještina i sposobnosti unutar osobne, građanske, društvene i poslovne perspektive.“ (Maravić, 2003).

5.1. Oblici cjeloživotnog učenja

Oblike cjeloživotnog učenja razlikujemo prema sljedećim kriterijima: „prema stupnju namjernosti (organiziranosti), strukturiranosti uvjeta u kojima se učenje odvija (prostor, oprema, udžbenici, kvalifikacije nastavnika, metode učenja/poučavanja, funkcionalnost (neposredna primjenjivost) znanja, vještina i stavova te stupanj certificiranosti obrazovnih ishoda“ (Pastuović, 2008).

Prema tim kriterijima oblici cjeloživotnog učenja bit će obrađeni u nastavku rada.

5.2. Formalno obrazovanje

Formalno obrazovanje kao najorganiziraniji oblik učenja „dio je procesa obrazovanja koji se provodi unutar obrazovnog sustava prema programima koje odobrava mjerodavno ministarstvo i kojim se postiže kvalifikacija“ (Vekić, 2015). U Pojmovniku Tjedna cjeloživotnog učenja navodi da se formalno obrazovanje „provodi kao strukturalno, kronološki određeno redovno obrazovanje za mlađe osobe (u pravilu između 5 i 25 godine) u osnovnim i srednjim školama, na sveučilištima i u specijaliziranim programima redovnog strukovnog i visokog obrazovanja. Osim tog obrazovanja, obuhvaća i formalno obrazovanje odraslih.“

Sustav obrazovanja u Republici Hrvatskoj prema Ministarstvu znanosti i obrazovanja sastoji se od:

- Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje obuhvaća odgoj, obrazovanje i skrb o djeci predškolske dobi, a ostvaruje se programima odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi za djecu od šest mjeseci do polaska u školu.
- Osnovnoškolskog odgoja i obrazovanja koje je obvezno i besplatno za svu djecu u dobi od šeste do petnaeste godine, a za učenike s višestrukim teškoćama u razvoju najdulje do 21. godine života.
- Srednjoškolskog odgoja i obrazovanja kojim se svakome pod jednakim uvjetima i prema njegovim sposobnostima, omogućava stjecanje znanja i sposobnosti za rad i nastavak školovanja.
- Obrazovanja odraslih koje obuhvaća procese učenja odraslih osoba namijenjene obrazovanju za bolju zapošljivost te osobnom razvoju pojedinca.
- Visokog obrazovanja koje je preduvjet uspješnog društva.
- Umjetničkog obrazovanja

5.3. Neformalno obrazovanje

Neformalno obrazovanje organizirana je aktivnost učenja izvan redovnog školskog sustava, a može biti organizirano od strane udruga, sindikata, ustanova za obrazovanje odraslih, glazbenih i plesnih škola, u oblicima kao što su tečajevi, radionice, savjetovanja, simpoziji, konferencije i sl. Prema Pastuović (2008) po završetku nekog od oblika

neformalnog obrazovanja može bit izdana potvrda o uspješno završenom obrazovanju, ali to ne mijenja obrazovni status pojedinca.

Ovakav oblik cjeloživotnog učenja dobiva eksternu potporu, a svakako osigurava stjecanje određenih znanja i vještina pojedinca, koje mu donose osobni i profesionalni napredak. Što se tiče neformalnog obrazovanja odgojitelja, tu odgovornost preuzima Agencija za odgoj i obrazovanje, organiziranjem različitih oblika edukacija i radionica s ciljem usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika. Prema Franković (2020) stručna usavršavanja izvan odgojno-obrazovnih ustanova nazivaju se vanjskim stručnim usavršavanjem, dok održavanje seminara, radionica ili predavanja unutar odgojno-obrazovne ustanove nazivamo unutarnjim stručnim usavršavanjem.

5.4. Informalno obrazovanje

Informalno obrazovanje još je manje organizirano od neformalnog, a odvija se u različitim okruženjima. Samo regulirano je i samo pokrenuto, pa pojedinac sam bira vrijeme, način i redoslijed učenja. Neki od primjera informalno obrazovanja su samostalno učenje stranoga jezika ili čitanje stručnih časopisa u slobodno vrijeme.

Watkins i Marsick (1992) kako je navedeno u Pastuović (2008) kao glavne karakteristike informalnog obrazovanja navode: „nije organizirano izvana, nema formalnu strukturu, odluku o njemu donosi osoba koja uči pa se radi o čistom obliku samoupravljivog autonomnog učenja (self-determined learning), izlazi iz iskustva i situacijskih izazova, odvija se tijekom dnevnog života i rada.“

Vekić (2015) predlaže da se umjesto termina informalno obrazovanje, koristi hrvatski naziv samoobrazovanje.

5.5. Nenamjerno ili iskustveno učenje

Nenamjerno učenje je nesvjesno učenje koje se odvija kroz životne situacije u kojima se pojedinac nalazi, a pridonosi unaprjeđenju njegovih vještina i kompetencija. Vekić (2015) nenamjerno učenje definira kao „dio je procesa cjeloživotnoga učenja u kojemu pojedinac svakodnevnim iskustvom neorganizirano stječe znanja i razvija stavove (primjerice, nenamjerno učenje jezika boravkom u stranoj zemlji).“

Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014: 25) definirana su najvažnija načela cjeloživotnog učenja za pojedinca:

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

Temelj cjeloživotnog učenja jest usvajanje različitih kompetencija koje čine skup vještina, sposobnosti i znanja, s ciljem osobnog i profesionalnog razvoja svakog pojedinca. Sukladno navedenom „Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje i funkcioniranje u društvu, prema preporukama Vijeća EU-a i Europskog parlamenta iz 2006. obuhvaćaju: komunikaciju na materinskom jeziku, komunikaciju na stranim jezicima, matematičku kompetenciju i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, inženjerstvu i tehnologiji, digitalnu kompetenciju, kompetenciju učiti kako učiti (osposobljenost za procese učenja, za organizaciju vlastitog i tuđeg vremena, za prikupljanje, analizu i vrednovanje informacija i sl.), socijalnu i građansku kompetenciju, inicijativnost i poduzetnost, njegovanje kulturne svijesti i nacionalnog identiteta, kreativno i umjetničko izražavanje.“ (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije 2014: 26).

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZO 2015), kao temeljni dokument u predškolskom sustavu u Republici Hrvatskoj, ističe i potiče razvoj prethodno navedenih ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje.

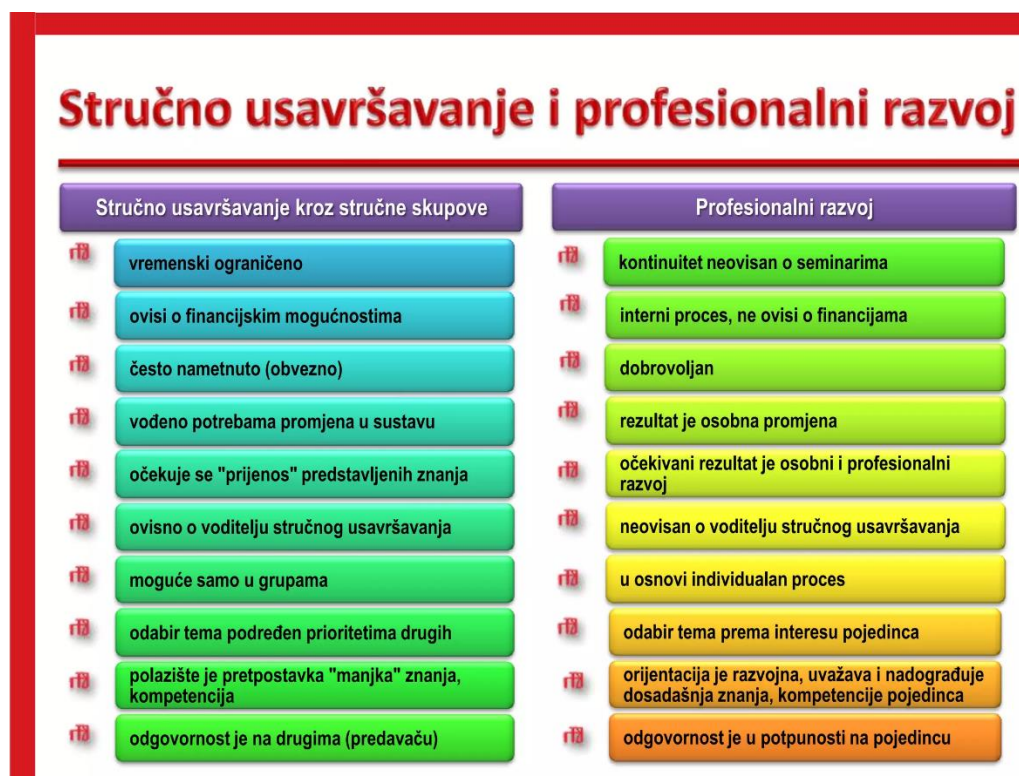
6. PROFESIONALNI RAZVOJ I STRUČNA USAVRŠAVANJA ODGOJITELJA

Promjene unutar odgojno-obrazovnog sustava i odgojno-obrazovnih ustanova, nužno uključuju učenje, razvoj novih razumijevanja i umijeće rada na novi način. Kako bi nositelji odgojno-obrazovnog rada uspješno djelovali i kvalitetno odgovorili na promjene i zahtjeve koji se postavljaju pred njih potrebno im je kontinuirano profesionalno razvijanje i usavršavanje.

Prije svega, razjasnit ćemo razliku pojmova profesionalni razvoj i stručno usavršavanje. Profesionalni razvoj različito je definiran, autorica Takač (2018: 8) ga definira kao „kontinuirana aktivnost koja uključuje različite procese kao što su obuka, praksa i primanje/davanje povratne informacije.“ Ranije smo spomenuli Mendeša (2018) koji profesionalni razvoj dijeli u tri ciklusa, od kojih je posljednji kontinuirano profesionalno usavršavanje, po čemu možemo zaključiti da je profesionalni razvoj širi pojam od stručnog usavršavanja koje je organizirano u okviru obrazovnog sustava. Agencija za znanost i visoko obrazovanje definira stručno usavršavanje kao „svako usavršavanje i osposobljavanje nakon završetka formalnog obrazovanja koje je izričito usmjereno na obavljanje određene regulirane profesije, a koja obuhvaća jedan ili više programa koji su, tamo gdje je to primjereno, nadopunjeni odgovarajućim stručnim osposobljavanjem, odnosno vježbeničkom ili stručnom praksom.“ (AZVO, prema Takač 2018: 12)

Razlika profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja (sl. 1) koju prikazuju Hargreaves i Fullan (1992) kako je navedeno u Hržica (2010) daje nam bolji uvid u to da je zapravo profesionalni razvoj odgovornost pojedinca.

Slika 1. Prikaz razlike između profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja (Hargreaves i Fullan 1992, Hržica 2010)



Prema Lučić (2007) „organizatori su stručnog usavršavanja voditelji vrtićkih i županijskih stručnih vijeća, vrtićki pedagog i ravnatelj, Ministarstvo znanosti, odgoja i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje, Učiteljski fakulteti te sve češće i pojedine stručne udruge građana zainteresirane za razvoj odgojne djelatnosti.“

Zakoni kojima je regulirano stručno usavršavanje i osposobljavanje, napredovanje odgojno-obrazovnih radnika te pripravništvo i licenciranje kako navodi Takač (2018) su: „Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi i Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje. Tu su još i podzakonski akti: Pravilnik o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu i Državni pedagoški standard osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja.“

Studija OECD TALIS (2009), posvećena profesionalnom razvoju nastavnika, navodi sljedeće oblike profesionalnog razvoja:

- „programi stručnog usavršavanja i radionice (vezani uz predmetne sadržaje)
- konferencije i seminari (prezentacija rezultata novijih istraživanja)
- programi (na sveučilištima)
- posjeti drugim školama
- sudjelovanje u radu mreža učitelja čija je svrha poticanje profesionalnog razvoja
- individualna ili grupna istraživanja
- mentorstvo i/ili hospitiranje, praćenje rada kolega/kolegica (peerobservation)
- čitanje stručne literature
- neformalni dijalog s kolegama o temama relevantnim za unapređenje poučavanja.“

(Milović 2010: 32-33)

6.1. Modeli profesionalnog usavršavanja

Sukladno svemu navedenom tijekom godina iznjedrili su se mnogi modeli i oblici profesionalnog razvoja i usavršavanja. Blanuša Trošelj (2018) u svom radu navodi nekoliko modela profesionalnog razvoja, jedan od njih je model autora Day, Sammons, Stobart, Kington i Gu (2007), koji predstavljaju profesionalni razvoj kroz šest faza. Autorica je navela i model nastao u Republici Hrvatskoj temeljen na Vigotskijevoj teoriji sociokonstruktivizma i Kolbovoj teoriji iskustvenog učenja, a faze su podijeljene prema godinama radnog iskustva odgojitelja.

Prva faza nazvana *Faza profesionalnog razvoja odgojitelja s 0-3 godine radnog iskustva: Odgojitelji početnici (faza početnog entuzijazma i profesionalne nesigurnosti)* početna je faza profesionalnog razvoja odgojitelja u kojoj javlja izniman osjećaj sposobnosti zbog znanja stečenog po završetku studija, no taj osjećaj sposobnosti i učinkovitosti smanjuje se i javlja se osjećaj nesigurnosti koji otežava dnevnu rutinu. Zbog toga im se na individualnoj razini sugerira vođenje osobnog portfolia koji će pratiti njihov napredak kroz vrijeme, na institucijskoj razini potrebno je osnovati refleksivnu grupu na čijim sastancima će odgojitelj početnik moći iznijeti izazovne situacije s kojima se susreće te dobiti povratne informacije i savjete. Također vrlo važnu ulogu ima i odgojitelj mentor koji mu osim pozitivnog modela, mora biti i refleksivni prijatelj odnosno „prijatelj kritičar“. Savjetuje se i organiziranje stručnih usavršavanja za odgojitelje.

U drugoj fazi nazvanoj *Faza profesionalnog razvoja odgojitelja s 4-7 godina radnog iskustva: Refleksivni odgojitelj – faza potencijala i profesionalnog samo priznanja*, odgojitelji imaju izniman potencijal za profesionalni razvoj. U ovoj fazi smanjuje se osjećaj nesigurnosti, te se „fokus odgojitelja sa “preživljavanja“ dnevnih izazova, premješta na dječje specifičnosti,

potrebe, interese“ (Day 2012, prema Blanuša Trošelj 2018: 347). U ovoj fazi osjećaju se učinkovitiji u praksi, ali su istovremeno svjesni da postoji prostor za napredak. Savjetuje se nadogradnja osobnog portfolia, postavljanje dugoročnih ciljeva u svezi profesionalnog razvoja, poput višeg obrazovanja ili specijalizacije u određenom području. Na institucijskoj razini savjetuje se profesionalni posjet drugim vrtićima, ohrabrivanje na refleksiju i istraživanje prakse te motiviranje na pisanje znanstvenih i stručnih radova kojima će se predstaviti široj zajednici. Potrebno je kreirati mogućnosti stipendiranja ili nekog drugog oblika financiranja, posebice u ruralnim područjima kako bi se omogućili uvjeti za kreiranje jednakih prilika za sve.

Sjedeća faza naziva se *Faza profesionalnog razvoja odgojitelja s 8-15 godina radnog iskustva: Napredni odgojitelj - faza novih uloga i profesionalne sigurnosti*. U ovoj fazi javlja se pad motivacije i energije za rad. Odgojitelji svoj rad vide više kao rutinu nego kao izazov, a profesionalni razvoj sve teže usklađuju s privatnim životom, stoga sve to dovodi do razmišljanja o napuštanju struke. U ovoj fazi savjetuje se jačanje osobnih kompetencija u skladu sa željama i interesima, te povezivanje osobnih i profesionalnih interesa. Na institucijskoj razini potrebno je prepoznati odgojiteljev uspjeh te ih podržati kroz pohvale i ohrabrenja. Sustav treba kreirati uvjete za jačanje emocionalnog, psihološkog i fizičkog zdravlja, s ciljem prevencije novih negativnih iskustava.

Četvrta faza, *Faza profesionalnog razvoja odgojitelja s 16-23 godine radnog iskustva: Rutinski odgojitelj – faza turbulencije i ispitivanja*, kao što i sam naslov daje naslutiti, vrlo je izazovna faza u profesionalnom razvoju odgojitelja. Nastavlja se pad motivacije i energije, te balansiranje između osobnog i profesionalnog života, koji i dalje dovode do želje za napuštanjem struke. Odgojitelji se nalaze na raskrižju jer i uz bogato znanje i iskustvo koje su stekli, prostor za napredovanje se nije značajno promijenio u odnosu na prošlu fazu. Na individualnoj razini savjetuje se smanjiti zadatke i svesti ih na one koji će biti osobno značajniji i više motivirajući za samog odgojitelja. Na institucijskoj razini potrebno je jačati mehanizme podrške odgojiteljima sa padom motivacije i energije, te im omogućiti susrete i razmjenu iskustava sa drugim profesionalcima koji se nalaze u istoj situaciji kako bi si pružili međusobnu podršku. Sustav treba nastaviti kreiranje veze sa sveučilištima, znanstvenicima i udrugama, kako bi pronašli novi značaj i osvježili svoju profesionalnu rutinu.

Peta faza, *Faza profesionalnog razvoja odgojitelja s 24-30 godina radnog iskustva: Stručni odgojitelj – Faza profesionalnog mira*, period je u kojem odgojitelji manje čitaju profesionalnu literaturu te se manje educiraju. U porastu je osjećaj neefikasnosti i manjak potrebe za napredovanjem i razvojem koji vode do razmišljanja o odlasku u mirovinu. Na

individualnoj razini, osim povećanja broja pročitane profesionalne literature, trebali bi stečeno iskustvo i kompetencije koje posjeduju prezentirati profesionalnoj zajednici. Zadatak institucijske razine jest podržati ih u sudjelovanju na raznim konferencijama i izlaganjima, čime će im se ukazati na njihovu važnost u predstavljanju ustanove i u profesionalnoj zajednici. Sustav bi im trebao omogućiti sudjelovanje u kreiranju obrazovne politike.

Posljednja, šesta faza je *Faza profesionalnog razvoja odgojitelja s više od 30 godina radnog iskustva: Veteran odgojitelj – Faza prisjećanja i stagnacije*. Odgojitelji s više od 30 godina radnog staža stagniraju, nose se s umorom i zdravstvenim problemima, zbog čega čekaju odlazak u mirovinu. Posao odgojitelja je zahtjevan fizički, ali i psihički, te zahtijeva stalnu koncentraciju, a sve to je s godinama u padu. Sve manje čitaju profesionalnu literaturu i manje pohađaju stručna usavršavanja, na kojima uglavnom slušaju o onom što su već čuli ili s čime su se već susreli u svom bogatom radnom iskustvu. Ipak, s nostalgijom i pozitivom se prisjećaju tog iskustva, a njihovi glavni motivatori su i dalje djeca. Na individualnoj razini, odgojitelji u ovoj fazi, trebali bi čitati više literature koja će dopuniti njihove kompetencije svježim znanjem, te raditi na dovođenju postojećih kompetencija na višu razinu. Na institucijskoj razini treba ih uključivati u ciljne projekte u kojima će svoje znanje i iskustvo prenositi mlađim generacijama sukladno svom tempu i interesima. Profesionalni razvoj treba biti prožet međusobnim davanjem i primanjem. U tom smislu oni prenose svoje znanje i iskustvo mlađim generacijama, a zauzvrat dobivaju nove informacije i znanja od mlađih praktičara, posebice u području korištenja tehnologije kao medija prijenosa znanja. Sustav bi im trebao omogućiti rad na nepuno radno vrijeme ili trećeg odgojitelja u skupini, kako bi im se olakšalo (Blanuša Trošelj, 2018).

6.2. Oblici profesionalnog usavršavanja

Najčešći oblici profesionalnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj prema Slunjski i sur. (2016) su:

Seminari i radionice

Ovim modelom, kroz predavačke oblike rada organizirane izvan njihovih odgojno-obrazovnih ustanova, profesionalno se usavršava velik broj praktičara koje se izlaže novoj praksi i inovativnim pristupima u odgojno-obrazovnom radu. Pozitivna strana ovakvih oblika jest da su informativna te mogu motivirati na dublje učenje o pojedinoj temi i mogu biti

poticaj, no s obzirom da se provode kao predavanja manjem broju praktičara iz iste ustanove, te da je njihovo trajanje jedan do dva dana, dolazimo do toga da takav oblik ne može pomoći praktičarima u osvještavanju kvalitete njihove prakse, ne može im dati potrebne odgovore na izazove s kojima se susreću u svojoj praksi, niti mogu pružiti povratne informacije događa li se promjena u njihovoj praksi, te u kojoj mjeri. S obzirom da je svaka odgojno-obrazovna ustanova jedinstvena, prirodno je da razvoj ide u različitim smjerovima, ovisno o institucijskim utjecajima, pa ovaj oblik ni u tom području ne može ponuditi pomoć koja bi odgovarala svima. (Slunjski i sur., 2016)

Stručno-razvojni centri kao oblik profesionalnog usavršavanja

Ovim oblikom profesionalnog usavršavanja „određeni broj vrtića dobiva licencu za provođenje usavršavanja namijenjenog odgajateljima ostalih vrtića, a koji se u Republici Hrvatskoj provodi u posljednjih desetak godina. Osnovna je ideja ovog modela manju skupinu praktičara kroz mjesečne susrete tijekom jedne pedagoške godine, poučavati o određenim temama koje proizlaze iz posebno sastavljenog i od nadležnog ministarstva odobrenog programa. (Slunjski i sur., 2016: 59). Dakle, nakon završetka programa, polaznici bi sadržaje odslušanih tema trebali prenositi drugim odgojiteljima u svojim matičnim ustanovama.

Ovaj oblik također nailazi na probleme tijekom primjene u praksi. Prvi problem je različitost programa u ponuđenim sadržajima, pa su neki u većoj, a neki u manjoj mjeri povezani sa suvremenim pristupima i stremljenjima u predškolskom odgoju i obrazovanju. Idući problem je prevelika oscilacija u kvaliteti prakse od vrtića do vrtića, upravo iz razloga što se pribavljanje licence nije temeljilo na visokoj razini kvalitete prakse tih vrtića, s obzirom da ne postoje jasni kriteriji po kojima bi se definiralo što to čini kvalitetnu praksu.

Razvoj pionirskih ustanova – lučonoša kvalitetne prakse

Ovim oblikom profesionalnog usavršavanja sustavno se razvija određeni broj ustanova s ciljem kreiranja inovativne odgojno-obrazovne prakse, stoga se u njima „potiče i osnažuje djelovanje praktičara koji postaju sve kompetentniji u prakticiranju novih pristupa, što postižu razmjenom razumijevanja, znanja i iskustava te se time regrutira nova generacija praktičara s prepoznatljivim setom očekivanja i znanja o odgojno-obrazovnoj praksi“ (Slunjski i sur., 2016: 60 - 61).

Na praksu se utječe smisleno prodirući u samu srž, te se time izbjegavaju prividni utjecaji poboljšanja, a ustanove postaju mjesta učenja novih vještina i rada na novi način.

Kako bi se primjer te dobre prakse podijelio s drugima, detaljno se opisuje u stručnim i znanstvenim studijama. U ovim ustanovama promjena se shvaća kao trajan proces, a da bi se postigla stabilnost kvalitete i održao razvoj, potrebno je stalno propitkivati praksu, uvjerenja i stavove, te ih preoblikovati i nadograđivati. Kao mogući nedostatak ovog oblika navodi se „nestalnost jezgre postojećeg osoblja u tim ustanovama, što može biti rezultat nejednake spremnosti praktičara za rad u uvjetima koji iziskuju pojačani angažman ili pak njihove nedostatne sposobnosti da na složene zahtjeve inovativne prakse odgovore“ (Slunjski i sur., 2016: 62). Još jedan problem je što ne postoji mogućnost prenošenja te kvalitetne prakse iz jedne ustanove u drugu, već im kvalitetna praksa svojim primjerom može poslužiti kao inspiracija za kreiranje vlastite inovativne odgojno-obrazovne prakse.

Zasnivanje profesionalnih zajednica učenja

Koncept profesionalnih zajednica učenja temelji se na tri izazova:

Razvoj i primjena novih znanja – mnoge ustanove se samo prozivaju profesionalnim zajednicama učenja, ali nemaju dovoljno dokaza da to u praksi zaista i jesu. Zbog toga je potrebno „razviti duboka znanja i razumijevanja o praksi, dijeliti ih s drugim članovima zajednice te demonstrirati discipline kojima pokazuju kako se ta znanja i razumijevanja transformiraju u njihovoj vlastitoj praksi“ (Slunjski i sur., 2016: 62)

Ulaganje mnogo rada u proces promjene – kako bi zajednica koja uči uistinu zaživjela, nije dovoljno samo prihvatiti nove zahtjeve, strateški planirati i zagovarati ideje zajednice koja uči, već je potrebno „ulaganje mnogo truda na izgradnji kolaborativne kulture ustanove, zajedničke odgovornosti djelatnika te mnogo energije kako bi se napustilo stare navike i počelo djelovati na novi način“ (Slunjski i sur., 2016: 62) Dakle, da bi se ostvarila zajednica učenja te razvila kvalitetna praksa, potrebno je zajedničko djelovanje svih sudionika korak po korak, te postupno dolaženje do dobrih rezultata, promišljajući o svakoj akciji i odluci.

Transformiranje kulture odgojno-obrazovne ustanove – najsloženiji i najproblematičniji izazov zasnivanja profesionalne zajednice učenja. Da bi se transformirala kultura odgojno-obrazovne ustanove nije dovoljno mijenjati samo praksu, već je potrebno razvijati nove kompetencije i opredjeljenja nositelja odgojno-obrazovne djelatnosti na način da se preispitaju postojeći stavovi, vrijednosti i uvjerenja o odgojno-obrazovnoj praksi. Ako praktičari razumiju ono što razvijaju te im je jasan koncept profesionalne zajednice učenja, ako su svjesni da su oni pokretači akcija te da ne postoji jednostavno rješenje koje će dobiti od

vanjskih izvora, ako su stava da je njihov utjecaj na proces promjene značajan te potreban, lakše će postići uspjeh u osnivanju takve zajednice (Slunjski i sur., 2016)

Od ostalih oblika stručnih usavršavanja ističu se:

Erasmus+ i eTwinning

Program Erasmus+ osobama zaposlenima u području predškolskog odgoja i školskog odgoja i obrazovanja pruža prilike za razvijanje profesionalnih vještina i suradnju s partnerima u Europi. Predviđene aktivnosti podupiru razmjenu dobre prakse i testiranje inovativnih pristupa s ciljem rješavanja zajedničkih izazova kao što su rano napuštanje škole i niska razina osnovnih vještina. (Agencija za mobilnost i programe EU)

eTwinning jedna je od aktivnosti programa Erasmus+ namijenjena međunarodnoj suradnji i usavršavanju odgojno-obrazovnih djelatnika od predškolskog obrazovanja do srednje škole, koja od 2022. godine djeluje unutar Europske platforme za školsko obrazovanje. Odgojno-obrazovni djelatnici kao sudionici te digitalne platforme mogu sudjelovati u raznim aktivnostima, od oblikovanja i provedbe europskih suradničkih projekata do umrežavanja, te od sudjelovanja u virtualnim skupinama do stručnog usavršavanja i uzajamnog učenja. Vrste stručnih usavršavanja koje eTwinning nudi svojim korisnicima obuhvaćaju eTwinningove mobilnosti, seminare i radionice u Hrvatskoj te eTwinningove webinare, godišnju eTwinningovu konferenciju i mrežne edukacije.

Online oblici stručnih usavršavanja

Promjene u društvu koje teži razvoju informacijskih tehnologija, donijele su zahtjeve za primjenom informacijsko-komunikacijskih tehnologija u svim sustavima, pa tako i u sustavu odgoja i obrazovanja. Digitalna kompetencija u već spomenutim ključnim kompetencijama cjeloživotnog učenja, uključuje korištenje IKT-a u svakodnevnom životu, stoga ovaj oblik stručnog usavršavanja i online učenje sve više postaju suvremeni oblici učenja, iako se mnogi stručnjaci slažu kako online oblici usavršavanja ne mogu u potpunosti zamijeniti tradicionalne oblike usavršavanja.

Naravno da i ovaj oblik stručnog usavršavanja ima svoje prednosti ali i nedostatke. Prednosti smo najbolje mogli osjetiti prilikom trajanja pandemije koronavirusa kada su online stručna usavršavanja zamijenila tradicionalne oblike te nam omogućila profesionalni rast i razvoj unatoč promjenama koje su nastupile zbog pandemije koronavirusa (kao npr. zabrana okupljanja) a radi kojih su tradicionalni oblici usavršavanja poput stručnih skupova i stručno-

znanstvenih konferencija postali neizvedivi. U tom razdoblju uvidjeli smo i slabe strane ovakvih oblika stručnih usavršavanja poput nedostatne infrastrukture i tehnološke opremljenosti odgojno-obrazovnih ustanova te nedovoljna razvijenost digitalnih kompetencija kod odgojno-obrazovnih djelatnika.

Kako bi se provodila online stručna usavršavanja potrebno je imati kvalitetnu infrastrukturu, pristup tehnologiji, poznavanje rada na suvremenim tehnologijama i odgovarajuću stručnu podršku u slučaju tehničkih poteškoća, dobro pripremljenog predavača i motivirane sudionike kako bi se ostvarila obostrana komunikacija.

Prednosti online stručnih usavršavanja su: širok izbor tema i dostupnost svima s obzirom da se učenje odvija online te sudionici mogu biti iz različitih mjesta, čime se smanjuju i troškovi putovanja i osobni troškovi a nestaju geografske prepreke zbog kojih zainteresirani često gube priliku za usavršavanjem u području vlastitog interesa, prilagođenost termina održavanja edukacija rasporedu sudionika – najčešće su izvan radnog vremena a neke od njih nude mogućnost naknadnog online pregleda sadržaja putem pristupnog linka u slučaju da sudionik ne može biti prisutan na usavršavanju te tako pruža korisnicima da ostanu u toku usavršavanja, dostupnost materijala u digitalnom obliku svim sudionicima, mogućnost međusobne mrežne povezanosti sudionika pomoću koje i nakon završetka stručnog usavršavanja mogu nastaviti sa razmjenom informacija i iskustava u svojoj virtualnoj zajednici.

Nedostatci online stručnih usavršavanja: nedovoljno razvijena infrastruktura, slaba tehnološka opremljenost unutar odgojno-obrazovnih ustanova, još uvijek nemaju svi pristup tehnologiji u svakom trenutku te je kod nekih prisutna niska digitalna kompetencija čime se gubi motivacija za sudjelovanjem u takvim oblicima stručnih usavršavanja, prilikom sudjelovanja u online oblicima stručnih usavršavanja izvan odgojno-obrazovne ustanove odnosno od doma, sudionici ponekad nisu u potpunosti uključeni, osobito ako nemaju izdvojenu prostoriju u kojoj će im biti osiguran mir prilikom sudjelovanja u usavršavanju, nastavno na to i sami predavači ponekad izgube motivaciju kad nemaju povratnu informaciju jesu li sudionici s druge strane uistinu prisutni ili ne te u kojoj mjeri su primili odaslane poruke. Još jedan od nedostataka je izostanak kontrole kvalitete sadržaja s obzirom da se nudi sve veći broj online usavršavanja, a teme se često i ponavljaju kod različitih organizatora, te postaje upitna kvaliteta sadržaja i stručnost predavača u takvim usavršavanjima.

Online oblici stručnih usavršavanja odvijaju se kroz webinare, edukacije, radionice, seminare, videokonferencije, individualne ili grupne e-tečajeve, panel razgovore. Kao neke od

platformi koje nude različite oblike online stručnog usavršavanja osim Agencije za odgoj i obrazovanje možemo izdvojiti:

- ENNEA – profesionalna interdisciplinarna zajednica učenja stručnjaka ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. ENNEA na svojoj platformi nudi seminare koji se održavaju uživo te webinare koji se održavaju online, koji su najprikladniji model stručnog usavršavanja a to je kako smatraju Celizić i Zovko (2021) kombinacija tradicionalnih i modernih oblika stručnih usavršavanja. Redovito organizira konferencije koje okupljaju uvažene stručnjake u području ranog odgoja i obrazovanja iz Hrvatske ali i ostatka svijeta. U ponudi se nalazi i velik broj programa s različitim modulima koji uključuju 5 do 10 susreta, a svojim temama odgovaraju na suvremene potrebe i interese odgojno-obrazovnih djelatnika.
- Mliječni zub – ova Online pedagoška akademija namijenjena odgojno-obrazovnim stručnjacima ali i roditeljima djece rane i predškolske dobi podržana je od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja (MZO). Raznolikost edukacije ogleda se u video predavanjima, panel razgovorima s predavačima, ZOOM virtualnim radionicama te radnim materijalima. Programi traju po nekoliko mjeseci čime se omogućuje kontinuitet učenja kroz teorijske i praktične prikaze, a članovima Online pedagoške akademije omogućen je stalni pristup objavljenim edukativnim sadržajima tijekom cijele godine.
- KoHo pedagogija – ističe se kao jedinstveni primjer online edukativne platforme za edukaciju odgojno-obrazovnih djelatnika u Republici Hrvatskoj koja svojim polaznicima nudi edukacije u realnom vremenu putem platforme Zoom te klik edukacije, odnosno snimljene edukacije kojima sudionici pristupaju putem linka u vrijeme koje im najbolje odgovara. Također u svojoj ponudi ima edukativne skupove pod nazivom *Razvojna raketa*, *Pauk – u mreži dobre prakse* te *Digitalna jabuka*.

6.3. Refleksivna praksa kao dio profesionalnog razvoja

Značajnu ulogu u profesionalnom razvoju odgojitelja imaju i refleksija te samo refleksija. Prethodno spomenute promjene u praksi kroz oblike stručnih usavršavanja, kako smatra Edita Slunjski, ne mogu se dogoditi bez novih suvremenih ideja kojima između ostalog prethodi i refleksija praktičara. Refleksija i samo refleksija neizostavni su alati jer odgojitelju pomažu prepoznati trenutnu kvalitetu prakse.

Refleksija sama po sebi označava razmišljanje, razmatranje, a odnosi se na promišljanje više stručnjaka te osvrtno na pojedinčevu praksu. Refleksivna praksa je „način učenja i istraživanja u kojem se teorija integrira s refleksijom (razmišljanje) i praksom i u kojoj refleksija čini bit procesa učenja i mijenjanja“ (Šagud, 2006: 14).

Začeci refleksivnog praktičara i prakse vežu se već uz Johna Deweya (1910) koji prema Špoljarić (2019: 12) „ističe kako učitelj/odgojitelj mora biti otvorenog uma kako bi mogao prihvaćati nove ideje i razmišljanja. Nadalje, mora biti odan traženju novih pristupa kako bi se mogao u potpunosti povezati s njima te mora biti spreman preuzeti odgovornost za postupke svog vlastitog rada i svojih odluka.“

Kao karakteristiku vrsnog (refleksivnog) praktičara Šagud (2006: 14) navodi kako „Refleksivni praktičar stvara, odnosno gradi refleksivnu praksu na osnovi svog razmišljanja o njoj – prije i poslije aktivnosti i djelovanja te tijekom akcije.“ To nas vodi k pojmu samo refleksije, prema kojem praktičar svakodnevno razmišlja i preispituje svoju praksu s ciljem boljeg razumijevanja i promjene svoje prakse.

Schön tvrdi kako refleksija pretvara iskustvo u učenje, pa Morrison (1996) prema Šagud (2006) navodi sljedeće vrste refleksije:

1. Refleksija u akciji (reflection-in-action) koja je objašnjena kao refleksija koju praktičar vrši tijekom aktivnosti, istovremeno stvarajući novu praksu mijenjanjem svojih postupaka.
2. Refleksija na akciju (reflection-on-action) koja je objašnjena kao pogled unatrag, praktičar kritički razmišlja o svojoj ili tuđoj akciji nakon što je ona završila, pokušava ju što bolje analizirati i razumjeti kako bi pozitivno utjecao na buduća djelovanja.
3. Refleksija kao akcija – ova vrsta refleksije podrazumijeva akcije koje su više ili manje automatizirane i vezane uz implicitno znanje.

Obzirom na složenost odgojno-obrazovne prakse, pojedinac nije u mogućnosti sam u cijelosti razumjeti pa ni promijeniti praksu. Praktičar svoju praksu provodi kako najbolje zna, no nije u stanju sam objektivno promotriti i procijeniti vlastiti odgojno-obrazovni rad i propuste odnosno pogreške koje mu se potkradu.

Stoga je svakom praktičaru potreban refleksivni prijatelj koji će mu ukazati na ono što sam nije u stanju vidjeti, te koji će mu kroz dijalog pomoći razumjeti opisanu akciju i na taj način ga potaknuti na kritičko promišljanje o svom odgojno-obrazovnom radu. Costa i Kallick (1993: 49) smatraju da „svaki student i odgojitelj treba pouzdanu osobu koja će postavljati provokativna pitanja i davati pozitivne kritike.“

6.4. Akcijska istraživanja kao dio profesionalnog razvoja

(Samo)refleksije su sastavni dio akcijskih istraživanja koja su također alat profesionalnog razvoja, njima se mijenja postojeća praksa te se stječu nove spoznaje o istoj. Pojam akcijsko istraživanje prvi je upotrijebio Kurt Lewine „označavajući istraživanja problema u neposrednoj praksi s dvostrukim ciljem: unapređivanje prakse njezinim poznavanjem ili osvješćivanjem i postupno građenje nove teorije“ (Šagud, 2006: 84).

Prilikom provođenja akcijskog istraživanja odgojitelju se pruža mogućnost da osvijesti ono nepoznato ili nepotrebno u svojoj praksi te da dobije uvid u prihvatljiva ponašanja i djelovanja. Dijalog s drugim sudionicima i partnerima, vodi boljem razumijevanju vlastite prakse, razvoju refleksivnih vještina, a često su djelovanja kolega i njihovi stilovi, ideje i pristupi poticaj za kreiranje nove prakse.

Činjenica da se akcijsko istraživanje provodi unutar odgojno-obrazovne ustanove te da su praktičari inicijatori promjene, pokazuje koliko je akcijsko istraživanje, osim u profesionalnom razvoju, važno i za unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove. Praktičar ima mogućnost sam kreirati tijekom istraživanja i baviti se problemom koji je u području njegovog interesa, što je najbolji način za poboljšanje vlastite prakse.

Akcijsko istraživanje provodi se u obliku spiralnih ciklusa. Započinje inicijalnom idejom pa se kao prvi korak navodi planiranje u kojem se definira cilj i koraci koje je potrebno poduzeti, nakon planiranja slijedi djelovanje te prikupljanje podataka kako bi se intervencija mogla evaluirati, a nakon tih promatranja slijedi refleksija.

Akcijska istraživanja su snažno naglašena u Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, jer imaju potencijal vođenja unaprjeđenju prakse, s obzirom da zadovoljavaju sljedeće kriterije: kontinuirana su, najvećim dijelom se događaju u samoj ustanovi i u njima sudjeluju svi zaposleni, te osposobljavaju odgojitelje da istražuju i postupno “iznutra“ unaprjeđuju svoju praksu.

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U poglavlju koje slijedi prikazani su rezultati istraživanja o zastupljenosti modaliteta cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja u dječjim vrtićima Zagrebačke županije.

7.1. Cilj istraživanja i hipoteze

Cilj istraživanja je utvrditi koji su oblici cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja zastupljeni u dječjim vrtićima Zagrebačke županije. Nadalje, utvrdit će se razlika zastupljenosti pojedinih modaliteta između gradskih dječjih vrtića i dječjih vrtića u manjim mjestima.

Istraživanje je provedeno među odgojiteljicama/odgojiteljima Zagrebačke županije.

Tijekom provođenja istraživanja kreće se od sljedećih nultih hipoteza:

Hipoteza 1: Demografske značajke naselja u kojem je dječji vrtić ne utječu značajno na odabir oblika stručnog usavršavanja.

Hipoteza 2: Radni staž odgojitelja ne utječe značajno na odabir oblika stručnog usavršavanja.

Hipoteza 3: Institucijska podrška dječjih vrtića ne utječe bitno na odabir oblika stručnog usavršavanja.

Hipoteza 4: Podrška agencije za predškolski odgoj i obrazovanje i agencije za mobilnost ne utječe bitno na odabir oblika stručnog usavršavanja.

Prilikom sastavljanja ankete krenulo se s nezavisnim varijablama, potom slijedi drugi dio zavisne varijable o učestalosti stručnih usavršavanja, Likertova skala i na kraju otvoreno pitanje.

7.2. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na 122 odgojiteljice/odgojitelja Zagrebačke županije. Sudjelovalo je 58 % ispitanika čiji je vrtić u gradu te 42 % ispitanika čiji je vrtić smješten u manjem mjestu.

7.3. Mjerni instrument istraživanja

Istraživanje započinje definiranjem problema i određivanjem glavnih ciljeva. Prilikom definiranja problema vodilo se računa o nepoznicama na koje rezultati istraživanja moraju pružiti odgovore. U sljedećoj fazi prikupljali su se primarni i izvori podataka na internetu i formirali u anketni upitnik. U narednoj fazi istraživanja pristupilo se prikupljanju podataka. Nakon prikupljanja podataka pristupilo se obradi podataka kao zadnjoj fazi istraživanja.

Korištena metoda ispitivanja je anketni online upitnik koji je izrađen pomoću Google obrasca. Ovom metodom došlo se do stavova ispitanika o zastupljenosti modaliteta cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja u dječjim vrtićima Zagrebačke županije. Ispitanici su dobili poveznicu koja ih je vodila do ankete. Dobiveni rezultati obrađeni su u programu SPSS, verzija 28.0.1.

Upitnik (Prilog 1.) se sastojao od 20 pitanja na koje su ispitanici mogli odgovoriti putem odabira jednog odgovora, pisanim odgovorom te Likertovom skalom u rasponu ocjena od 1 do 5. Likertova skala je psihometrijska skala kojom se pokušava doznati stupanj slaganja, odnosno stupanj neslaganja ispitanika s nekom tvrdnjom u rasponu od 1 do 5, od apsolutno negativnog prema apsolutno pozitivnom stavu prema predmetu istraživačkog interesa.

Prvi dio pitanja je o socio-demografskim podacima kao što su stupanj obrazovanja ispitanika, dužina radnog odnosa u vrtiću. Osim toga analizirano je tko je osnivač vrtića u kojem ispitanici rade te gdje se vrtić nalazi (u gradu ili manjem mjestu).

U drugom dijelu pitanja analizirao se stav ispitanika o tvrdnjama koje su se odnosile na vrtić odnosno:

- sudjelovanje u stručnim usavršavanjima,
- planiranje stručnih usavršavanja,
- ulogu Agencije za odgoj i obrazovanje,
- poticanje stručnih usavršavanja,
- uključenost u profesionalnu suradnju upotrebom eTwinning platforme,
- sudjelovanje u međunarodnoj mobilnosti s ciljem razmjene profesionalnog iskustva,

- predlaganje najučinkovitijih, najpotrebnijih i profesionalno najpoticajnijih oblika cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja.

Ispitanici su na raspolaganju imali Likertovu skalu s odgovorima od 1 do 5, gdje 1 ima značenje „uopće se ne slažem“ a 5 „u potpunosti se slažem“.

Subskale su sljedeće:

- procjena sudjelovanja u stručnom usavršavanju – čine ju tvrdnje 1, 2, 3, 4, 5,
- procjena planiranja stručnog usavršavanja – čine ju tvrdnje 6, 7, 8,
- procjena uputa Agencije za odgoj i obrazovanje- čini ju tvrdnja 9,
- procjena poticanja stručnog usavršavanja- čine ju tvrdnje 10, 11, 12, 13,
- procjena uključenosti u profesionalnu suradnju upotrebom eTwinning platforme - čini ju tvrdnja 14,
- procjena međunarodne mobilnosti radi razmjene iskustava – čini ju tvrdnja 15.

U trećem dijelu su ispitanici imali otvoreno pitanje u kojem su mogli sami predložiti najučinkovitije, najpotrebnije i profesionalno najpoticajnije oblike cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja.

Primjer upitnika nalazi se u prilogu rada (Prilog 1.). U analizi prikupljenih podataka korištene su metode deskriptivne statistike. Zadatak deskriptivne analize je opisati prikupljene podatke te ih prikazati na razumljiv i pregledan način.

7.4. Obrada i interpretacija istraživanja

Istraživanje je provedeno u razdoblju od 13. srpnja do 1. listopada 2023. godine, na uzorku od 122 ispitanika zaposlenih u vrtićima na području Zagrebačke županije. Ispitanici su dobrovoljno sudjelovali u istraživanju, a istraživanje je bilo anonimno.

Stupanj obrazovanja ispitanika prikazan je u tablici 1.

Tablica 1. Stupanj obrazovanja ispitanika (obrada rezultata istraživanja)

OBRAZOVANJE	Broj ispitanika	Postotak
srednjoškolsko obrazovanje odgojitelja	5	4,1
prvostupnik predškolskog odgoja i obrazovanja	71	58,2
magistar struke u području odgoja i obrazovanja	46	37,7

Kao što je vidljivo u tablici 1. najveći broj ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju su prvostupnici predškolskog odgoja i obrazovanja, njih 71, odnosno 58,2 %. Potom slijede magistri struke u području odgoja i obrazovanja (37,7 %). Najmanje ispitanika ima srednjoškolsko obrazovanje odgojitelja, njih 5, odnosno 4,1 %.

U tablici 2. prikazane su godine radnog iskustva ispitanika.

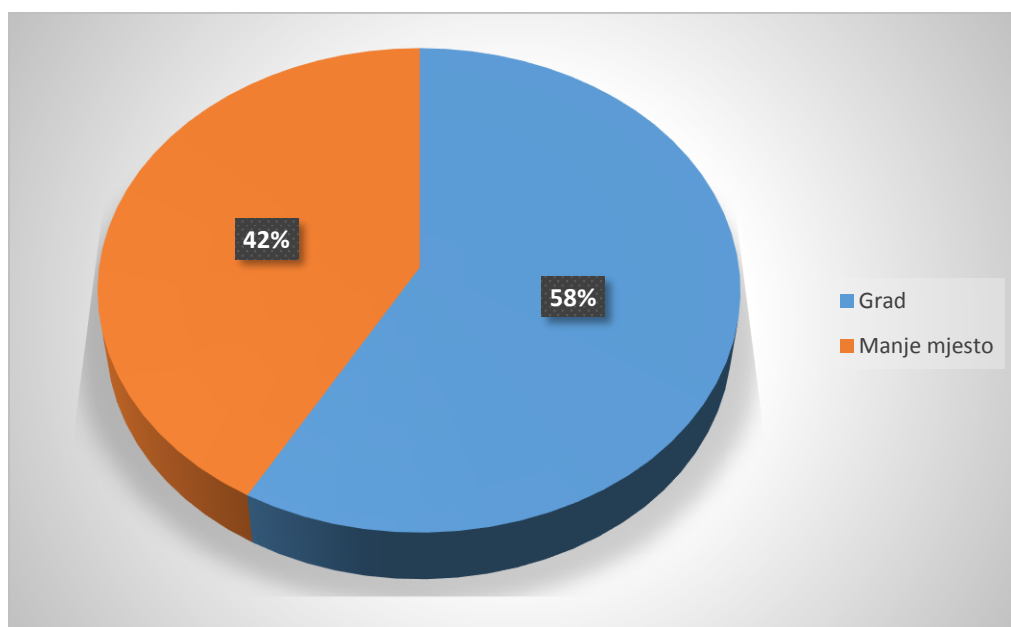
Tablica 2. Radno iskustvo ispitanika (obrada rezultata istraživanja)

GODINE RADNOG ISKUSTVA	Broj ispitanika	Postotak
manje od 5 godina	32	26,2
od 5 do 10 godina	26	21,3
od 11 do 20 godina	44	36,1
od 21 do 30 godina	11	9,0
više od 30 godina	9	7,4

Kao što je vidljivo na tablici 2. najveći broj ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju radi u vrtiću od 11 do 20 godina (36,1 %), potom slijede ispitanici koji rade u vrtiću manje od 5 godina (26,2 %) te od 5 do 10 godina (21,3 %). Najmanje ispitanika radi u vrtiću duže od 30 godina (7,4 %).

Grafikon 1. prikazuje mjesto rada ispitanika.

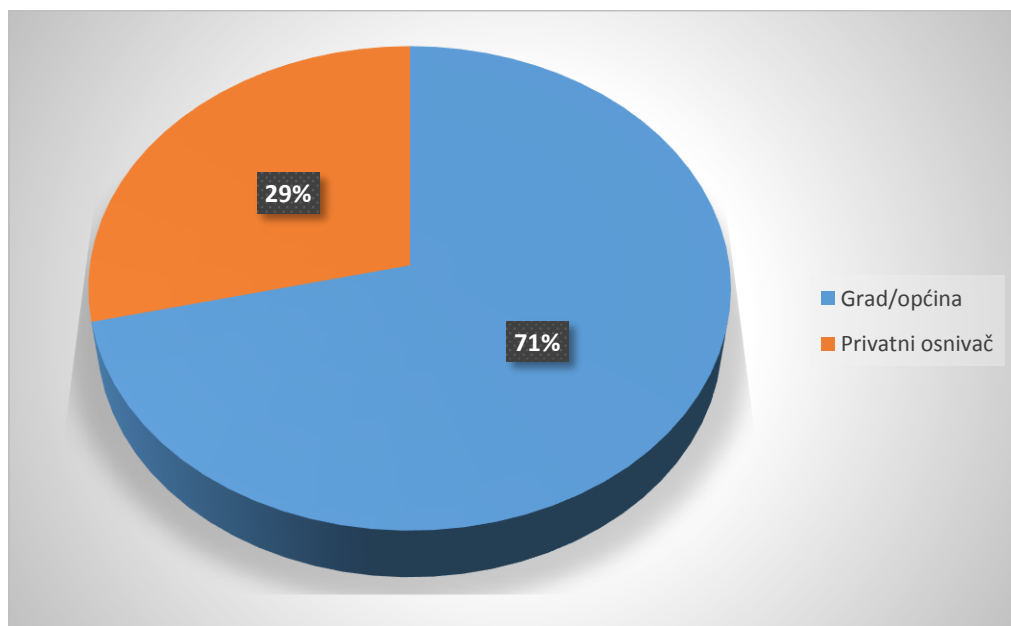
Grafikon 1. Mjesto u kojem ispitanici rade (obrada rezultata istraživanja)



Kao što je vidljivo na grafikonu 1. sudjelovalo je 58 % ispitanika čiji je vrtić u gradu te 42 % ispitanika čiji je vrtić smješten u manjem mjestu.

Grafikon 2. prikazuje osnivača vrtića u kojem ispitanici rade.

Grafikon 2. Osnivač vrtića (obrada rezultata istraživanja)



Kao što je vidljivo na grafikonu 2. sudjelovalo je 71 % ispitanika čiji je vrtić osnovao grad ili općina. Samo 29 % vrtića je u privatnom vlasništvu odnosno imaju privatnog osnivača.

Slijedi analiziranje tvrdnji te potvrđivanje/opovrgavanje postavljenih hipoteza i konačni zaključak istraživanja.

Odgovitelji su na skali mogli označiti razinu slaganja s postavljenim tvrdnjama. Na skali su ponuđeni odgovori: uopće se ne slažem, uglavnom se ne slažem, niti se slažem niti se ne slažem, uglavnom se slažem, u potpunosti se slažem.

Tablica 3. Slaganje sa tvrdnjama (obrada rezultata istraživanja)

TVRDNJE	uopće se ne slažem	uglavnom se ne slažem	ni se slažem ni se ne slažem	uglavnom se slažem	u potpunosti se slažem
U stručnim usavršavanjima sudjelujem jednom mjesečno i češće.	43 35,24%	22 18,04%	15 12,30%	21 17,21%	21 17,21%
U stručnim usavršavanjima sudjelujem otprilike jednom u dva mjeseca.	44 36,06%	24 19,67%	14 11,47 %	23 18,85%	17 13,95 %
U stručnim usavršavanjima sudjelujem otprilike jednom u tri mjeseca.	43 35,24%	18 14,75%	17 13,95 %	28 22,95%	16 13,11%
U stručnim usavršavanjima sudjelujem jednom do dva puta u polugodištu.	52 42,62%	14 11,47 %	14 11,47 %	25 20,49 %	17 13,95 %
U stručnim usavršavanjima sudjelujem jednom do dva puta tijekom pedagoške godine.	67 54,91%	11 9,01%	9 7,4%	14 11,47 %	21 17,21%
Svoja stručna	12	6	27	53	24

usavršavanja planiram sam/sama.	9,83%	4,91%	22,13%	43,44%	19,69%
Svoja stručna usavršavanja planiram u suradnji sa svojim kolegama/kolegicama.	19 15,57%	18 14,75%	29 23,77%	38 31,16%	18 14,75%
Svoja stručna usavršavanja planiram sa stručno pedagoškom službom moje ustanove.	17 13,95 %	13 10,65%	32 26,22%	33 27,04%	27 22,14%
Pri planiranju stručnog usavršavanja koristim se uputama Agencije za odgoj i obrazovanje.	35 28,68%	19 15,57%	33 27,04%	23 18,88%	12 9,83%
Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja na razini naše ustanove.	9 7,4%	11 9,01%	23 18,88%	31 25,40%	48 39,31%
Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja organizirana u suradnji s ostalim dječjim vrtićima u mjestu.	27 22,13%	25 20,49%	21 17,21%	19 15,57%	30 24,6%
Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja organizirana od strane Agencije za odgoj i obrazovanje.	17 13,93%	14 11,47 %	33 27,05%	33 27,05%	25 20,5%

Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja djelatnika njihovim sudjelovanjem na stručnim i znanstvenim konferencijama.	18 14,75%	21 17,21%	28 22,95%	26 21,31 %	29 23,78%
Uključen/uključena sam u profesionalnu suradnju uporabom eTwinning platforme.	84 68,85%	10 8,19%	7 5,73%	11 9,04%	10 8,19%
Sudjelovao/sudjelovala sam u međunarodnoj mobilnosti s ciljem razmjene profesionalnih iskustava.	85 69,67%	9 7,37%	4 3,28%	8 6,55%	16 13,3%

Analizom rezultata svake pojedine tvrdnje na skali slaganja sa tvrdnjama vidljivo je da se razlikuju rezultati te je raspon odgovora od 4 (3,28%) do 85 (69,67%). Najviše ispitanika se uopće ne slaže sa tvrdnjama „Uključen/uključena sam u profesionalnu suradnju uporabom eTwinning platforme“ (68,85% ispitanika se uopće ne slaže) te „Sudjelovao/sudjelovala sam u međunarodnoj mobilnosti s ciljem razmjene profesionalnih iskustava.“ (69,67% ispitanika se uopće ne slaže). Nadalje, najviše ispitanika se u potpunosti slaže sa tvrdnjom „Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja na razini naše ustanove.“ (39,31% ispitanika se u potpunosti slaže).

U tablici 4. je prikazano slaganje sa tvrdnjama iskazano kroz aritmetičku sredinu te standardnu devijaciju.

Tablica 4. Slaganje sa tvrdnjama iskazano kroz aritmetičku sredinu te standardnu devijaciju (obrada rezultata istraživanja)

TVRDNJE	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
U stručnim usavršavanjima sudjelujem jednom mjesečno i češće.	2,81	1,44
U stručnim usavršavanjima sudjelujem otprilike jednom u dva mjeseca.	2,58	1,48
U stručnim usavršavanjima sudjelujem otprilike jednom u tri mjeseca.	2,65	1,51
U stručnim usavršavanjima sudjelujem jednom do dva puta u polugodištu.	2,51	1,54
U stručnim usavršavanjima sudjelujem jednom do dva puta tijekom pedagoške godine.	2,32	1,63
Svoja stručna usavršavanja planiram sam/sama.	3,59	1,14
Svoja stručna usavršavanja planiram u suradnji sa svojim kolegama/kolegicama.	3,16	1,28
Svoja stručna usavršavanja planiram sa stručno pedagoškom službom moje ustanove.	3,93	1,32
Pri planiranju stručnog usavršavanja koristim se uputama Agencije za odgoj i obrazovanje.	2,65	1,33

Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja na razini naše ustanove.	3,78	1,28
Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja organizirana u suradnji s ostalim dječjim vrtićima u mjestu.	3,03	1,52
Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja organizirana od strane Agencije za odgoj i obrazovanje.	3,27	1,31
Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja djelatnika njihovim sudjelovanjem na stručnim i znanstvenim konferencijama.	3,22	1,37
Uključen/uključena sam u profesionalnu suradnju uporabom eTwinning platforme.	2,06	3,21
Sudjelovao/sudjelovala sam u međunarodnoj mobilnosti s ciljem razmjene profesionalnih iskustava.	1,86	1,47

Kao što je vidljivo na tablici 4. najveću ocjenu dobila je tvrdnja „Svoja stručna usavršavanja planiram sa stručno pedagoškom službom moje ustanove.“ (M=3,93, SD= 1,32). Slijedi tvrdnja „Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja na razini naše ustanove.“ (M=3,78, SD= 1,28). Najmanju ocjenu dobila je tvrdnja „Sudjelovao/sudjelovala sam u međunarodnoj mobilnosti s ciljem razmjene profesionalnih iskustava.“ (M=1,86, SD= 1,47) te tvrdnja „Uključen/uključena sam u profesionalnu suradnju uporabom eTwinning platforme.“ (M=2,06, SD= 3,21).

Na tablici 5. je prikazana korelacijska analiza M1 i istraživanih varijabli.

Tablica 5. Korelacijska analiza M1 i istraživanih varijabli (obrada rezultata istraživanja prema SPSS programu)

		M1	Demografske značajke naselja	Radni staž odgojitelja	Institucijska podrška dječjih vrtića	Podrška agencije za predškolski odgoj i obrazovanje i agencije za mobilnost
M1 (odabir oblika stručnog usavršavanja)	Pearson Correlation	1	0,348	0,391	,644*	,615*
	Sig. (2-tailed)		0,268	0,209	0,024	0,033
	N	12	12	12	12	12
Demografske značajke naselja	Pearson Correlation	0,348	1	,951**	,896**	,927**
	Sig. (2-tailed)	0,268		0,000	0,000	0,000
	N	12	12	12	12	12
Radni staž odgojitelja	Pearson Correlation	0,391	,951**	1	,873**	,925**
	Sig. (2-tailed)	0,209	0,000		0,000	0,000
	N	12	12	12	12	12

Institucijska podrška dječjih vrtića	Pearson Correlation	,644*	,896**	,873**	1	,977**
	Sig. (2-tailed)	0,024	0,000	0,000		0,000
	N	12	12	12	12	12
Podrška agencije za predškolski odgoj i obrazovanje i agencije za mobilnost	Pearson Correlation	,615*	,927**	,925**	,977**	1
	Sig. (2-tailed)	0,033	0,000	0,000	0,000	
	N	12	12	12	12	12
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

U tablici 5. prikazani su rezultati korelacijske analize koja promatra korelaciju varijable M1 s ostalim istraživanim varijablama. Varijabla M1 je statistički značajno korelirana s institucijskom podrškom dječjih vrtića te podrškom agencije za predškolski odgoj i obrazovanje i agencije za mobilnost na razini signifikantnosti $p \geq 0.05$. Međutim, M1 nije statistički značajno korelirana s demografskim značajkama naselja.

Koeficijent korelacije za M1 i institucijsku podršku iznosi 0,644, a za M1 i podršku agencija 0,615. Koeficijent korelacije za M1 i demografske značajke naselja iznosi 0,348, a za M1 i radni staž odgojitelja 0,391, ali te korelacije se nisu pokazale statistički značajnim.

Dakle, M1 je pozitivno povezan s institucijskom podrškom dječjih vrtića te podrškom agencije za predškolski odgoj i obrazovanje i agencije za mobilnost, ali nije pronađena statistički značajna korelacija s demografskim značajkama naselja te radnim stažem odgojitelja.

Stoga se može zaključiti kako su potvrđene prve dvije hipoteze odnosno „demografske značajke naselja u kojem je dječji vrtić ne utječu značajno na odabir oblika stručnog

usavršavanja“ te „radni staž odgojitelja ne utječe značajno na odabir oblika stručnog usavršavanja“. Sukladno provedenom istraživanju opovrgnute su zadnje dvije hipoteze odnosno „institucijska podrška dječjih vrtića ne utječe bitno na odabir oblika stručnog usavršavanja“ te „podrška agencije za predškolski odgoj i obrazovanje i agencije za mobilnost ne utječe bitno na odabir oblika stručnog usavršavanja“.

U zadnjem, otvorenom, pitanju ispitanici su mogli predložiti oblike cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja koje smatraju najučinkovitijima, najpotrebnijima i profesionalno najpoticajnijima. U nastavku ćemo priložiti neke od citiranih odgovora ispitanika kojima izražavaju svoje potrebe i stavove s obzirom na postavljeno pitanje.

Kao oblike cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja izdvojili su: kongrese, sve oblike cjeloživotnog obrazovanja, usavršavanja iz područja posebnog interesa odgojitelja, nastavak studija, webinare, okrugle stolove, razmjenu dobre prakse između odgojitelja na seminarima unutar kolektiva vrtića, stručna usavršavanja kroz primjere dobre prakse, sudjelovanje u ne/planiranim aktivnostima, mogućnost uključivanja u aktivnosti koje se održavaju u drugim vrtićima (mobilnost unutar Hrvatske).

Velik broj ispitanika smatra usavršavanja iz područja posebnog interesa odgojitelja, najučinkovitijima, najpotrebnijima i profesionalno najpoticajnijima:

- „Edukacije, usavršavanja iz područja posebnog interesa odgojitelja, nastavak studija.“
- „Ono što je u našem interesu, to je najučinkovitije za nas i djecu s kojom radimo.“
- „Edukacije u područjima koja nas zanimaju.“
- „Oni koji odgovaraju talentu, želji, i mogućnostima pojedinca a na dobrobit su kolektiva, jačaju osobni profesionalni razvoj odgojitelja i čine njegov rad prepoznatljiv i autentičan“
- „Bilo koji oblik je dobar ukoliko dolazi iz intrinzične motivacije.“
- „Najučinkovitiji su oni oblici koji su u interesu pojedinca.“

Pa su prema tom ispitanici istaknuli i kako najpotrebnijima ističu stručna usavršavanja na temu rada s djecom s teškoćama u razvoju.

- „Zbog sve većeg broja djece s teškoćama u razvoju trenutačno smatram da bi naglasak trebao biti baš na edukacijama od strane stručnjaka u tom području.“
- „Potrebno je više primjera iz prakse u radu s djecom s teškoćama u razvoju.“
- „Što više seminara i radionica vezanih za rad s djecom s teškoćama.“

Zatim se navodi suradnja s roditeljima, ali i sa drugim odgojiteljima kao predmet interesa stručnih usavršavanja:

- „Također su bitni seminari i radionice na teme ekranizma, socijalnog i emocionalnog razvoja, partnerstva s roditeljima (prepreke).
- „Suradnja roditelj /odgojitelj te odgojitelj /odgojitelj“

Naglašena je i važnost stručnih usavršavanja na razini vrtića kroz interne stručne aktivne i refleksivne grupe, kao i na gradskoj i međunarodnoj razini:

- „Planirani aktivni od strane stručnog tima, svaki za svoje područje jednom u tromjesječju. Razmjene iskustava odgojitelja na istim aktivima.“

- „Razmjena dobre prakse između odgojitelja na seminarima unutar kolektiva vrtića.“

- „Stručni seminari i radionice organizirane u vrtićima radi dostupnosti odgojiteljima.“

- „Refleksije na razini vrtića, jer se odvijaju u prostorima vrtića i van radnog vremena.“

- „Primjer iz prakse, savjeti za o-o rad, refleksija i samorefleksija, suradnja sa stručnjacima i stručnim suradnicima“

- „Redovite radionice i seminari na gradskoj i višim razinama za obradu određenih tema (rezultati anketa) putem prezentacija neposrednog rada odgojitelja u skupini.“

- „Stručna usavršavanja kroz primjere dobre prakse, sudjelovanje u ne/planiranim aktivnostima kolegica i mogućnost uključivanja u aktivnosti koje se održavaju u drugim vrtićima (mobilnost unutar Hrvatske).“

- „Razmjena profesionalnih iskustva sa drugim vrtićima. U Hrvatskoj i van Hrvatske-,
Odgovori također upućuju i na potrebu za više podrške i govora o profesionalnim bolestima s kojima se odgojitelji vrlo često susreću:

- „Zbog vlastitih iskustava (konkretno, problemi s glasnicama) smatram da je potrebno govoriti i učiti o profesionalnim bolestima koje su vrlo prisutne, a niti fakultet niti okolni sadržaji ne pružaju podršku. Možda nije u fokusu ove teme, ali moglo bi biti djelomično zastupljeno u raznolikim sadržajima profesionalnog obrazovanja.“

Provedeno istraživanje pokazalo je i kako ispitanici smatraju da su edukacije AZOO-a loše organizirane zbog ograničenog broja mjesta a zbog manjka odgojitelja, koji se pokazao kao jedna od prepreka odlaska na stručna usavršavanja, ne može se ni omogućiti odlazak odgojitelja u druge gradove radi usavršavanja. Također je istaknuto kako su se te prepreke savladale tokom pandemije virusa COVID- 19 provođenjem online edukacija:

- „Sad je bar u vrijeme on line bilo prekrasnih edukacija koje su bile organizirane od različitih ustanova, udruga.“
- „Zbog nedostatka vremena online edukacije koje se mogu pregledati i po završetku putem platformi zoom, itd.“
- „Online edukacije po vlastitom izboru.“

Realnost je nažalost, s obzirom na stanje u vrtiću, broj djece u skupini i vrlo visoku polaznost, da usavršavanja ponekad predstavljaju opterećenje odgojiteljima. Kad i ako se situacija s brojem djece i stav osnivača prema usavršavanju (glavno da je besplatno) promijeni, tada će usavršavanja opet postati užitak.

Veoma je bitno poticanje odgojitelja na kontinuirano osvještavanje i unapređivanje svoje prakse razvojem kulture vrtića koji dijeli i kreira alate i znanja za unapređivanje, kulturu samo refleksivne i refleksivne prakse te međusobne podrške. U tom velikom ulogu imaju ravnatelji i stručni tim ustanove, čiju podršku ispitanici navode kao ključnu za svoj profesionalni razvoj.

8. ZAKLJUČAK

Povijesnim pregledom razvoja odgojiteljske struke, uvidjeli smo kako je zanimanje odgojitelja od početaka do danas iznimno napredovalo, od samog obrazovanja odgojitelja do društvenog statusa. Da bismo mogli uistinu potvrditi da odgojiteljsko zanimanje ima visok društveni status te ga nazvati profesijom, potrebno je zadovoljiti još neke kriterije kao što su etički kodeks odgojitelja, kompetencijski okvir za odgojitelje, jer u Republici Hrvatskoj još ne postoje takvi službeni dokumenti. No ipak na putu do profesionalizacije značajan korak za praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dogodio se objavljivanjem Standarda zanimanja odgojitelja u službenom registru Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, te su u pripremi i standardi zanimanja kojima će se obuhvatiti magistri ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kao i standardi kvalifikacija koji se odnose na studijske programe.

Promjene u gospodarstvu, ekonomiji i društvu te suvremeni odgojno-obrazovni proces uvjetuju stjecanje novih kompetencija kako bi se uspješno odgovorilo na suvremene potrebe i izazove. Razvoj kompetencija koje određujemo kao kombinaciju znanja, sposobnosti, vještina i stavova, kroz cjeloživotno obrazovanje i učenje, pravo je, ali i obveza svakog odgojitelja. Profesionalni razvoj odgojitelja započinje inicijalnim obrazovanjem, te možemo reći da se nikad ne završava već traje kontinuirano. Kako bi odgojitelj postigao osobni i profesionalni rast i razvoj, čime se postiže i unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse, a samim time i podizanje kvalitete rada ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje, odgojitelj ima izbor više oblika stručnih usavršavanja koja se provode unutar, ali i izvan matične ustanove. Neki od oblika stručnih usavršavanja u Republici Hrvatskoj su: seminari i radionice, stručno-razvojni centri, razvoj inovacijskih ustanova kao nositelja kvalitetne prakse, zasnivanje profesionalnih zajednica, eTwinning, Erasmus+, online oblici stručnih usavršavanja, refleksivna praksa, kao i akcijska istraživanja.

Rezultati istraživanja ovog rada pokazuju kako najveći broj ispitanika svoja stručna usavršavanja planira sa stručno pedagoškom službom ustanove u kojoj su zaposleni te da njihov dječji vrtić potiče stručna usavršavanja na razini njihove ustanove. Sudjelovanje u međunarodnoj mobilnosti s ciljem razmjene profesionalnih iskustava te uključenost u profesionalnu suradnju uporabom eTwinning platforme najmanje su ocijenjene tvrdnje, što ukazuje na to da treba osigurati više takvih oblika stručnih usavršavanja, a odgovori ispitanika potvrđuju interes i potrebu za istima. Korelacijska analiza pokazuje da odabir oblika stručnog usavršavanja je pozitivno povezan s institucijskom podrškom dječjih vrtića te podrškom

agencije za predškolski odgoj i obrazovanje i agencije za mobilnost, ali nije pronađena statistički značajna korelacija s demografskim značajkama naselja u kojem je dječji vrtić te radnim stažem odgojitelja.

Odgovori ispitanika na pitanje otvorenog tipa pokazuju da odgojitelji smatraju potrebnim cjeloživotno obrazovanje te su naveli neke od oblika nastavka studija, webinare, okrugle stolove, razmjenu dobre prakse između odgojitelja na seminarima unutar kolektiva vrtića, kao i stručna usavršavanja kroz primjere dobre prakse, mogućnost uključivanja u aktivnosti koje se održavaju u drugim vrtićima. Također su odgovorili i kako najpotrebnijima, najučinkovitijima i profesionalno najpoticajnijima smatraju usavršavanja iz područja posebnog interesa odgojitelja, pa su istaknute edukacije od strane stručnjaka u području rada s djecom s teškoćama u razvoju, seminari i radionice na teme ekranizma, socijalnog i emocionalnog razvoja, partnerstva s roditeljima (prepreke), kao i podrška na temu profesionalnih bolesti o kojima se vrlo malo govori. Ističe se i problem velikog broja djece u skupinama, a manjka odgojitelja, što iziskuje dodatne zamjene kako bi odgojitelji mogli odlaziti na stručna usavršavanja, te zbog toga vrtići ne potiču odlaske na usavršavanja.

Kako bi se stanje promjenilo potrebno je da ustanove omoguće odlaske na stručna usavršavanja sukladno interesima odgojitelja, poticati usavršavanje na razini ustanove kreiranjem refleksivnih grupa, poticati dijeljenja znanja i profesionalnih iskustava s odgojiteljima iz drugih vrtića u okruženju, ali i kroz sudjelovanje u međunarodnoj mobilnosti te uključenosti u profesionalnu suradnju putem eTwinning platforme, pri čemu se velika važnost pridaje stručnom timu kao poticatelju odgojitelja na stručna usavršavanja te u pružanju pomoći odgojitelju u pronalasku i organiziranju oblika stručnih usavršavanja prateći njihove interese, potrebe i mogućnosti.

LITERATURA

1. Agencija za mobilnost i programe Europske unije (AMPEU). <https://www.ampeu.hr/> (pristupljeno 31. srpnja 2023.)
2. Anić, V. 1998. *Rječnik hrvatskoga jezika*. Novi Liber. Zagreb
3. Bagarić, N., Lasić, F., Matović, E. 2021. *Profesionalni razvoj i profesionalizam odgojitelja kroz razvoj kompetencija*. u: Zbornik radova sa znanstveno-stručnoga skupa Zajedno rastemo. Ur. Višnjić-Jevtić A., Galinec, M., Biškup, H. 2021. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec. Zagreb, Čakovec.
4. Blanuša Trošelj, D. 2018. *Professional development of preschool teachers in Croatia*. Doctoral dissertation. University of Ljubljana. Faculty of education. Ljubljana.
5. Celizić, M., Zovko, A. 2021. *Stavovi odgojitelja rane i predškolske dobi prema online stručnom usavršavanju*. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*. Vol. 16/2. No. 18. str. 47-69. <https://hrcak.srce.hr/273859> (pristupljeno 5. listopada 2023.)
6. Costa, A. L., Kallick, B. 1993. *Through the Lens of a Critical Friend*. https://www.researchgate.net/publication/234658747_Through_the_Lens_of_a_Critical_Friend (pristupljeno 28. rujna 2023).
7. Cindrić, M. 1995. *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj: obrazovanje, zapošljavanje, radne norme, plaće, napredovanje u zvanju, odlazak u mirovinu*. Persona. Velika Gorica. Zagreb
8. Dave, R. H. (Ed.) 1976. *Foundations of Lifelong Education*. Oxford. UNESCO Institute for Education and Pergamon Press
9. Domović, V. 2011. *Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja*. u: „Učitelji i njihovi mentori“. Ur. V. Vizek-Vidović. IDIZ. Zagreb
10. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. Narodne novine. 63/2008.
11. European Parliament. 2006. *Key Competences for Lifelong Learning: A European Reference Framework. Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning*. Official Journal of the European Union. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF> (pristupljeno 18. rujna 2023.)
12. e-Škole. 2018. *Uspostava sustava razvoja digitalno zrelih škola (pilot-projekt): Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika*. Zagreb. https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/06/Prirucnik_Profesionalnost-i-

- [profesionalni-razvoj-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika-1.pdf](#) (pristupljeno 18. rujna 2023.)
13. Fatović, M. 2016. *Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja*. Školski vjesnik: časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu. Vol. 65/4. str. 623-638. <https://hrcak.srce.hr/178260> (pristupljeno 6. rujna 2023.)
 14. Franković, K. 2020. *Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja u informalnom učenju*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci. Rijeka
 15. Gunc, Z. 2011. *Staziranje – korak do stručnosti*. Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namjenjen stručnjacima i roditeljima. Vol. 17. No. 64. str. 1-13. <https://hrcak.srce.hr/124352> (pristupljeno 18. rujna 2023.)
 16. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=50537> (pristupljeno 28. kolovoza 2023.)
 17. Hrvatski kvalifikacijski okvir. Standard zanimanja. 2023. *Odgojitelj djece rane i predškolske dobi / Odgojiteljica djece rane i predškolske dobi*. <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/484> (pristupljeno 14. rujna 2023.).
 18. Hržica V. 2010. *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. <https://www.slideshare.net/vhrzica/pisana-priprava-za-struni-ispit-konacna-verzija-2010-9521856> (pristupljeno 3. listopada 2023.)
 19. Krstović, J. 2004. *Etički kodeks predškolskih učitelja kao čimbenik njihove daljnje profesionalne afirmacije*. u: Zbornik radova sa znanstveno-stručnoga skupa Rastimo zajedno. Ur. Babić N., S. Irović i Z. Redžević-Borak, 25-38. Centar za predškolski odgoj Osijek. Visoka učiteljska škola u Osijeku. Grafika. Osijek.
 20. Krstović, J., Vujičić, L., Pejić Papak, P. 2016. *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci. Rijeka. http://hkoprojektufri.uniri.hr/files/prirucnici/Standardi_kvalifikacija_HRV.pdf (pristupljeno 11. rujna 2023.)
 21. Lučić, K. 2007. *Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi*. Vol. 9/1. No. 13. str. 151-165. <https://hrcak.srce.hr/20837> (pristupljeno 13. rujna 2023.)
 22. Maravić, J. 2003. *Cjeloživotno učenje*. CARNET časopis. III, br. 17 (rujan). Edupoint. Zagreb. <http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/5.html> (pristupljeno 29. rujna 2023.)
 23. Mendeš, B. 2018. *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece*. Golden marketing-Tehnička knjiga. Zagreb
 24. Mendeš, B. 2020. *Prema suvremenom dječjem vrtiću : pedagoška kretanja i promjene u sustavu ranog i predškolskog odgoja u Hrvatskoj*. Hrvatska sveučilišna naklada. Zagreb

25. Mijatović, A. 2000. *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. EDIP. Zagreb
26. Milović S. 2010. *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj - zbornik radova*. Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb. <https://www.azoo.hr/izdavacka-djelatnost-arhiva/strucno-usavrsavanje-i-profesionalni-razvoj/> (pristupljeno 3. listopada 2023.)
27. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Narodne Novine. 05/15
28. NAEYC. 2011. *Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment*. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSETH05.PDF> (pristupljeno 13. rujna 2023.)
29. NAEYC. 2019. *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators*. <https://www.naeyc.org/resources/position-statements/professional-standards-competencies> (pristupljeno 20. rujna 2023.)
30. *Nove boje znanja: Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. 2014. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Zagreb
31. OECD TALIS. 2009. *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (pristupljeno 21. rujna 2023.)
32. Pastuović, N. 2008. *Cjeloživotno učenje i promjene u obrazovanju*. *Odgojne znanosti*. Vol. 10/2. No. 16. str. 253-267. <https://hrcak.srce.hr/29568> (pristupljeno 28. rujna 2023.)
33. Pastuović, N. 2012. *Obrazovanje i razvoj: kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb
34. *Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću*. Narodne Novine. 133/1997.
35. *Pojmovnik. Tjedan cjeloživotnog učenja*. <https://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/> (pristupljeno 20. rujna 2023.)
36. Rangelov Jusović, R., Vizek Vidović, V., Grahovac, M. 2013. *Framework of teacher competences: ATEPIE approach*. in: *Teaching Profession for the 21st Century: advancing teacher professionalism for inclusive, quality and relevant education - ATEPIE*. Centre for Education Policy, Belgrade. http://www.cep.edu.rs/public/teaching_profession_for_the_21st_century.pdf (pristupljeno 20. rujna 2023.)
37. Slunjski, E. i sur. 2016. *Izvan okvira 2: Promjena – od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Element. Zagreb.
38. Šagud, M. 2006. *Odgojitelj kao reflektivni praktičar*. Visoka učiteljska škola. Petrinja

39. Šagud, M. (2011). *Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj*. Pedagogijska istraživanja. Vol. 8/2. str. 259-267. <https://hrcak.srce.hr/116669> (pristupljeno 26. rujna 2023.)
40. Špoljarić, M. 2019. *Razumijevanje i korištenje refleksivne prakse u radu odgojitelja*. Diplomski rad. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb
41. Takač, D. 2018. *Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja/nastavnika/stručnih suradnika*. Hrvatska akademska i istraživačka mreža-CARNET. Zagreb
42. Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S. 2012. *Koraci prema kvalitetnoj praksi - priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Pučko otvoreno učilište "Korak po korak". Zagreb
43. Vekić, M. 2015. *Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih*. Hrvatski jezik: znanstveno-popularni časopis za kulturu hrvatskoga jezika. Vol. 2/3. str. 5-14. <https://hrcak.srce.hr/172038> (pristupljeno 28. rujna 2023.)
44. Višnjić Jevtić, A. 2012. *Razvoj profesije udruživanjem*. Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima. Vol. 18/67. str. 2-4. <https://hrcak.srce.hr/124011> (pristupljeno 4. rujna 2023.)
45. Višnjić Jevtić, A. 2018. *Odgojiteljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima*. Doktorski rad. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu. Zagreb
46. Vizek Vidović, V. 2005. *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Institut za društvena istraživanja u Zagrebu. Zagreb
47. Vujičić, L. 2012.. *Sveučilišno diplomski studij: nova perspektiva stručnjaka u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima. Vol. 18. No.70. str. 2-3. <https://hrcak.srce.hr/123761> (pristupljeno 7. rujna 2023.)
48. *Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Narodne Novine. 57/2022

ŽIVOTOPIS

Osobni podaci:

Ime i prezime: Katarina Zubčić
Datum i mjesto rođenja: 18. kolovoza 1994., Zadar
Adresa: Ljudevita Gaja 4, 10432 Bregana
Telefon: 091-906-9300
E-mail: katarinabilosnic18@gmail.com

Obrazovanje:

(2021. – /) Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Sveučilište u Zadru
(18. svibnja 2018.) **Stručni ispit za zvanje odgojitelj predškolske djece**
(2013. – 2016.) Stručni preddiplomski studij Predškolski odgoj, Sveučilište u Zadru
(2009. – 2013.) **Stručna prvostupnica predškolskog odgoja**
Ekonomsko-birotehnička i trgovačka škola, Zadar
Ekonomist

Radno iskustvo:

2018 - Dječji vrtić Potočić, odgojitelj
Studeni 2016. – studeni 2017. Dječji vrtić Radost, Zadar
Stručno osposobljavanje za rad bez zasnivanja radnog odnosa – odgojitelj

Dodatna znanja i vještine: NLP Practitioner, IN program
Rad na računalu

Strani jezik: Engleski jezik

POPIS SLIKA

Slika 1. Prikaz razlike između profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja (Hargreaves i Fullan 1992, Hržica 2010).....	26
--	----

POPIS TABLICA

Tablica 1. Stupanj obrazovanja ispitanika (obrada rezultata istraživanja).....	40
Tablica 2. Radno iskustvo ispitanika (obrada rezultata istraživanja).....	40
Tablica 3. Slaganje sa tvrdnjama (obrada rezultata istraživanja).....	43
Tablica 4. Slaganje sa tvrdnjama iskazano kroz aritmetičku sredinu te standardnu devijaciju (obrada rezultata istraživanja)	46
Tablica 5. Korelacijska analiza M1 i istraživanih varijabli (obrada rezultata istraživanja prema SPSS programu)	48

POPIS ILUSTRACIJA

Grafikon 1. Mjesto u kojem ispitanici rade (obrada rezultata istraživanja)	41
Grafikon 2. Osnivač vrtića (obrada rezultata istraživanja)	42

POPIS PRILOGA

Prilog 1. Anketni upitnik

Zastupljenost modaliteta cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja u dječjim vrtićima Zagrebačke županije

Poštovane odgojiteljice i odgojitelji,

pred Vama se nalazi kratki anketni upitnik za čije popunjavanje je potrebno svega nekoliko minuta. Zamolili bi Vas da popunjavanjem ove ankete podržite istraživanje za diplomski rad Katarine Zubčić, studentice druge godine diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Cilj istraživanja je obogaćivanje oblika cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja odgojitelja. Nadamo se da će rezultati dobiveni anketom tome pridonijeti. Anketa je u potpunosti anonimna i zato Vas molimo da iskreno odgovarate na pitanja.

Svoje slaganje s izrečenim tvrdnjama označite na skalama:

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

Unaprijed zahvaljujemo na izdvojenom vremenu za ispunjavanje ovog anketnog upitnika.

1. Moj dječji vrtić je u:

- a) gradu
- b) manjem mjestu

2. Osnivač mog dječjeg vrtića je:

- a) grad / općina
- b) privatni osnivač

3. U dječjem vrtiću radim:

- a) manje od 5 godina
- b) od 5 do 10 godina
- c) od 11 do 20 godina
- d) od 21 do 30 godina
- e) više od 30 godina

4. Stupanj mog obrazovanja je:

- a) srednjoškolsko obrazovanje odgojitelja
- b) prvostupnik predškolskog odgoja i obrazovanja
- c) magistar struke u području odgoja i obrazovanja

Pred Vama se nalaze tvrdnje. Molimo odaberite Vaš stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.

5. U stručnim usavršavanjima sudjelujem jednom mjesečno i češće.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

6. U stručnim usavršavanjima sudjelujem otprilike jednom u dva mjeseca.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem

4 – uglavnom se slažem

5 – u potpunosti se slažem

7. U stručnim usavršavanjima sudjelujem otprilike jednom u tri mjeseca.

1 – uopće se ne slažem

2 – uglavnom se ne slažem

3 – niti se slažem, niti se ne slažem

4 – uglavnom se slažem

5 – u potpunosti se slažem

8. U stručnim usavršavanjima sudjelujem jednom do dva puta u polugodištu.

1 – uopće se ne slažem

2 – uglavnom se ne slažem

3 – niti se slažem, niti se ne slažem

4 – uglavnom se slažem

5 – u potpunosti se slažem

9. U stručnim usavršavanjima sudjelujem jednom do dva puta tijekom pedagoške godine.

1 – uopće se ne slažem

2 – uglavnom se ne slažem

3 – niti se slažem, niti se ne slažem

4 – uglavnom se slažem

5 – u potpunosti se slažem

10. Svoja stručna usavršavanja planiram sam/sama.

1 – uopće se ne slažem

2 – uglavnom se ne slažem

3 – niti se slažem, niti se ne slažem

4 – uglavnom se slažem

5 – u potpunosti se slažem

11. Svoja stručna usavršavanja planiram u suradnji sa svojim kolegama/kolegicama.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

12. Svoja stručna usavršavanja planiram sa stručno pedagoškom službom moje ustanove.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

13. Pri planiranju stručnog usavršavanja koristim se uputama Agencije za odgoj i obrazovanje.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

14. Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja na razini naše ustanove.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

15. Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja organizirana u suradnji s ostalim dječjim vrtićima u mjestu.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

16. Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja organizirana od strane Agencije za odgoj i obrazovanje.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

17. Moj dječji vrtić potiče stručna usavršavanja djelatnika njihovim sudjelovanjem na stručnim i znanstvenim konferencijama.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

18. Uključen/uključena sam u profesionalnu suradnju uporabom eTwinning platforme.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem

- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

19. Sudjelovao/sudjelovala sam u međunarodnoj mobilnosti s ciljem razmjene profesionalnih iskustava.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – uglavnom se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

20. Molimo Vas predložite oblike cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja koje smatrate najučinkovitijima, najpotrebnijima i profesionalno najpoticajnijima.

