

Spremnost odgojitelja na cjeloživotno profesionalno obrazovanje

Mikulić, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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:162:930733>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-26**



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

Sveučilišni diplomski studij

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje



Marija Mikulić

**Spremnost odgojitelja na cjeloživotno profesionalno
obrazovanje**

Diplomski rad

Zadar, 2024.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj

Sveučilišni diplomski studij

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Spremnost odgojitelja na cjeloživotno profesionalno obrazovanje

Diplomski rad

Student/ica:

Marija Mikulić

Mentor/ica:

doc. dr. sc. Tamara Kisovar Ivanda

Zadar, 2024.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Marija Mikulić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Spremnost odgojitelja na cjeloživotno profesionalno obrazovanje** 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, 28. listopad 2024.

SAŽETAK

SPREMNOST ODGOJITELJA NA CJELOŽIVOTNO PROFESIONALNO OBRAZOVANJE

Odgojitelji nakon formalnog obrazovanja nisu dovoljno spremni za izazove koji ih očekuju u radu u dječjim vrtićima, stoga im je potrebno daljnje cjeloživotno učenje i obrazovanje. Nadalje, u svijetu se događaju promjene, te shodno promjenama odgojitelji trebaju mijenjati svoja znanja, uvjerenja i stavove, odnosno profesionalno se razvijati i jačati svoje kompetencije za rad s djecom, roditeljima i kolegama. U radu se navela razlika između cjeloživotnog učenja i obrazovanja, te razlika između profesionalnosti i profesionalizma,

Naime, ovim istraživanjem ispitana je spremnost odgojitelja djece rane i predškolske dobi na cjeloživotno profesionalno obrazovanje, te njihove preferencije, ali i problemi i prepreke u ostvarivanju različitih oblika cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja. Navedeni rezultati dovedeni su u korelaciju sa stupnjem obrazovanja, dobi i radnim iskustvom odgojitelja. Istraživanje je provedeno u Zadarskoj županiji.

Ključne riječi: *odgojitelji, cjeloživotno profesionalno obrazovanje, kompetencije odgojitelja, profesionalni razvoj*

ABSTRACT

READINESS OF EDUCATORS FOR LIFELONG PROFESSIONAL EDUCATION

After formal education, educators are not sufficiently prepared for the challenges that await them when working in kindergartens, therefore they need further lifelong learning and education. Furthermore, changes are taking place in the world, and in accordance with the changes, educators should change their knowledge, beliefs and attitudes. That includes development and strengthening of professional competences for educational work with children as well as cooperation with parents and colleagues. The graduation thesis stated the difference between lifelong learning and education, and the difference between professionalism and professionalism,

Namely, this research examined the readiness of educators of early and preschool children for lifelong professional education, as well as their preferences, problems and obstacles in achieving various forms of lifelong education of educators. The above results were correlated with the level of education, age and work experience of the educators. The research was conducted in Zadar County.

Keywords: educators, lifelong professional education, competencies of educators, professional development.

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. CJELOŽIVOTNO UČENJE	2
2.1. Ciljevi cjeloživotnog učenja.....	2
2.2. Oblici cjeloživotnog učenja.....	3
2.2.2. Neformalno obrazovanje	4
2.2.3. Informalno obrazovanje	4
2.2.4. Iskustveno učenje.....	4
3. CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE	5
3.1. Razlika između cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja.....	5
3.2. Zakonski i podzakonski akti.....	5
4. PROFESIONALIZAM I PROFESIONALNOST.....	6
4.1. Profesionalni identitet odgojitelja.....	7
4.2. Faze profesionalnog razvoja odgojitelja	8
5. ODGOJITELJ.....	11
5.1. Kompetencije odgojitelja	12
5.2. Razvijanje osobnih, profesionalnih i stručnih kompetencija odgojitelja	14
5.2.1. Seminari i radionice	15
5.2.2. Stručno-razvojni centri kao oblik profesionalnog usavršavanja.....	15
5.2.3. Zajednice učenja	16
5.2.4. Unapređenje kvalitete rada primjenom ISSA Pedagoških standarda.....	17
5.2.5. Akcijska istraživanja	20
6. POVIJEST OBRAZOVANJA ODGOJITELJA U REPUBLICI.....	21
HRVATSKOJ.....	21
6.1. Obrazovanje odgojitelja u Europi.....	23

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	24
7.1. Problem istraživanja.....	24
7.2. Cilj istraživanja.....	24
7.3. Zadaci istraživanja	24
7.4. Hipoteze istraživanja.....	24
7.5. Metode prikupljanja i obrade podataka.....	24
7.6. Uzorak istraživanja	25
8. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	25
8.1. Kvantitativni dio istraživanja	25
8.1.1. Demografski pokazatelji.....	25
8.1.2. Stavovi odgojitelja	28
8.2. Kvalitativni dio istraživanja	41
9. ZAKLJUČAK	43
10. LITERATURA	44
11. ŽIVOTOPIS	47
12. POPIS TABLICA	48
13. POPIS ILUSTRACIJA	48
14. ANKETNI UPITNIK.....	49

1. UVOD

U svijetu se stalno događaju političke, društvene i tehnološke promjene, a samim tim se događaju i promjene u odgojno-obrazovnom radu u ustanovama ranog i predškolskog odgoja. Potrebna znanja, vještine, stavovi i uvjerenja odgojitelja trebaju se nadograđivati i pratiti iste promjene. Također, na oblikovanje kurikuluma ustanove ranog i predškolskog odgoja uvelike utječe profesionalni razvoj odgojitelja (Fatović, 2016), a odgojitelj je ključna osoba u razini kvalitete odgojno-obrazovne ustanove. Osnovu osobnog razvoja odgojitelja i prilagodbu na stalne promjene predstavlja cjeloživotno učenje i obrazovanje. Naime, formalno obrazovanje nije dovoljno kako bi odgojitelj stekao sve potrebne kompetencije za rad, te je potrebno i dalje neformalno i informalno učenje. Također, autorica Šagud (2011: 259) navodi „teorijska, profesionalna i stručna znanja odgojitelja trebala bi biti međusobno komplimentirana i činiti nedjeljivu cjelinu izgrađenu tijekom formalnog obrazovanja i kasnijeg cjeloživotnog učenja i obrazovanja.“

U prvom dijelu diplomskog rada objašnjene su sintagme učenja i cjeloživotnog obrazovanja, a navedena je i razlika između istih. Također je objašnjena razlika između profesionalizma i profesionalnosti. Nadalje, obrazloženo je zanimanje odgojitelj te se navelo što se podrazumijeva pod kompetencijama odgojitelja, odnosno o različitim klasifikacijama kompetencija koje se mogu pronaći u literaturi. Obuhvaćene su i faze profesionalnog razvoja odgojitelja.

Također je prikazana povijest inicijalnog obrazovanja odgojitelja u Republici Hrvatskoj, od jednogodišnjeg tečaja do diplomskog studija, te obrazovanje odgojitelja u Europi.

U završnom dijelu interpretirani su rezultati istraživanja provedeni na uzorku od 107 odgojitelja s područja Zadarske županije.

2. CJELOŽIVOTNO UČENJE

„Nikada ne dopustite da vam formalno obrazovanje smeta učenju.“ Mark Twain

Cjeloživotno učenje je samopokrenuto i na visokoj razini samoregulirano učenje tijekom cijelog života, a odnosi se na proširivanje i stjecanje vještina i znanja, te mijenjanje i proširivanje uvjerenja i stavova. „Cjeloživotno učenje predstavlja osnovu osobnog razvoja te snalaženja i neprestane prilagodbe pojedinca promjenjivim okolnostima u osobnom životu, na radnom mjestu i u društvenoj zajednici“ (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014: 25, MZOS). Također, Vizek Vidović (2005: 15) objašnjava „cjeloživotno učenje i kontinuirani profesionalni razvoj glavni su mehanizmi kojima se potiču osobni rast i razvoj te sprečavaju stagnaciju i rutinu u životu pojedinca u društvu.“

2.1. Ciljevi cjeloživotnog učenja

Prema Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014: 30, MZOS) ciljevi cjeloživotnog učenja su:

„-izgraditi sustav za identificiranje, poticanje, razvoj sposobnosti i potencijala pojedinca te ojačati službe za cjeloživotno osobno i profesionalno usmjeravanje

- unaprijediti kvalitetu i uspostaviti sustav osiguravanja kvalitete
- razviti procese i sustav priznavanja neformalno i informalno stečenih znanja i vještina
- unaprijediti sustav trajnoga profesionalnog razvoja i usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika
- poticati primjenu informacijske i komunikacijske tehnologije u učenju i obrazovanju.“

Odgojno-obrazovni radnici se svakodnevno susreću s novim izazovima, međutim u Republici Hrvatskoj još nije detaljno razrađen plan koje kompetencije odgojno-obrazovni radnici bi trebali imati već su planirane mjere za uspostavu kompetencijskih standarda, zanimanja i kvalifikacija. Odgojno-obrazovnim radnicima je dostupno i e-učenje, odnosno dostupni su online tečajevi, digitalni repozitoriji akademskih i drugih obrazovnih sadržaja.

Nadalje, također su navedeni ciljevi za rani i predškolski, osnovnoškolski i srednjoškolski odgoj i obrazovanje. „Strategija se usmjerava na osam razvojnih područja:

- unapređenje razvojnog potencijala odgojno-obrazovnih ustanova
- cjelovitu kurikulumnu reformu koja uključuje sve razine i vrste odgoja i obrazovanja

- promjenu strukture odgoja i obrazovanja
- podizanje društvenog ugleda i kvalitete rada učitelja
- unapređenje kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama
- osiguranje cjelovitog sustava podrške djeci i učenicima
- osiguranje optimalnih uvjeta rada svih odgojno-obrazovnih ustanova
- sustavno osiguranje kvalitete odgoja i obrazovanja.“ (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014: 44, MZOS)

Razradom ciljeva Strategije i njihovom prilagodbom na osobnoj razini odgojitelji stvaraju polazište za vlastito cjeloživotno profesionalno obrazovanje.

2.2. Oblici cjeloživotnog učenja

Oblike cjeloživotnog učenja rasčlanjujemo na:

- „- formalno obrazovanje (formal education)
- neformalno obrazovanje (nonformal education)
- informalno obrazovanje (informal education)
- iskustveno učenje (experiential learning).“ (Pastuović, 2008: 256)

Isti autor navodi da se oblici cjeloživotnog učenja mogu „razlikovati prema sljedećim kriterijima: 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: 256)

Poseban značaj u ovome radu posvećen je neformalnom i informalnom obrazovanju kao ključnim oblicima cjeloživotnog učenja odgojitelja.

2.2.1. Formalno obrazovanje

Formalnim obrazovanjem se smatra institucionalno obrazovanje, od zakonski obavezne predškole do završetka fakulteta, odnosno “započinje u dobi od pet do sedam godina te u punom vremenu (*full-time*) traje obično do dobi 20 ili 25 godina. Viši stupnjevi obrazovanja mogu se izvoditi i kao obrazovanje uz rad (*part-time*). Formalno obrazovanje rezultira diplomom o završenom stupnju obrazovanja.“ (Pastuović 2008: 256)

Važno je naglasiti da se time mijenja obrazovni status pojedinca.

2.2.2. Neformalno obrazovanje

Autor Pastuović (2008: 257) navodi „prema *Međunarodnoj standardnoj klasifikaciji obrazovanja* (2000) neformalno je obrazovanje sustavno organizirana obrazovna aktivnost koja se može provoditi u školama i neškolskim organizacijama i uključuje osobe svih dobnih skupina, od djece do osoba treće životne dobi. Završetak nekog oblika neformalnog obrazovanja može rezultirati potvrdom o uspješno završenom obliku neformalnog obrazovanja, ali se njome ne stječe neki oblik stručne spreme.“ Uglavnom su to razni tečajevi, online edukacije, stručni skupovi i sl., naravno s različitim temama.

2.2.3. Informalno obrazovanje

Informalno obrazovanje možemo nazvati i „samoobrazovanje“, odnosno to je „namjerno učenje bez vanjske potpore.“(Pastuović, 2008: 257). Također, isti autor navodi da su glavna obilježja ovog oblika obrazovanja:

„- 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.“ (Watkins i Marsick, 1992 prema Pastuović, 2008: 257)

Treba naglasiti da se informalno obrazovanje provodi u širokom spektru različitih okruženja informalnog obrazovanja. Mogu to biti knjižnice, muzej, kazališta, arhivi, ali i primjerice botanički vrtovi i slično.

2.2.4. Iskustveno učenje

Iskustvenim učenjem se smatra, nenamjerno učenje. Stoga, autor Pastuović (2008: 257-258) objašnjava: „iskustveno je učenje najčešće nesavjesno. Uči se radeći i prolazeći kroz različite životne situacije. Pri tome aktivnosti kojima se stječe iskustvo nisu motivirane učenjem, nego zadovoljavanjem različitih ekonomskih, socijalnih i samoostvarajućih iskustava.“

Iskustveno je učenje svojstveno svakom čovjeku u njegovom svakodnevnom i profesionalnom životu, a u složenoj profesionalnoj stvarnosti odgojitelja osobito je važno.

3. CJELOŽIVOTNO OBRAZOVANJE

„Ulaganje u znanje isplaćuje najveće kamate“ Benjamin Franklin

Većina sveučilišta i učilišta u Republici Hrvatskoj ističu kao strategiju usmjerenost prema cjeloživotnom obrazovanju. „Obrazovanje i znanost od posebnog su javnog interesa. Obrazovanje je u Republici Hrvatskoj svakomu dostupno, pod jednakim uvjetima, u skladu sa sposobnostima.“ (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014, MZOS) Nadalje, u Strategiji se navodi kako su obrazovanje i znanost razvojni prioriteti jer donose društvenu stabilnost, ekonomski napredak i osiguranje kulturnog identiteta. Suradujući s privatnim sektorom država preuzima odgovornost za razvoj i upravljanje obrazovnim sustavom.

Nadalje, „pod pojmom **obrazovanja** razumijeva se proces organiziranog učenja spoznajnih (kognitivnih) i psihomotornih svojstava ličnosti, a pojam **učenja** najširi je koncept koji obuhvaća nenamjerno, tzv. prirodno ili spontano učenje te organizirano učenje koje je u temelju i obrazovanja i odgajanja.“ (Pastuović, 1999, prema AZOO, 2018:10)

3.1. Razlika između cjeloživotnog učenja i cjeloživotnog obrazovanja

Iako često čujemo kako su obrazovanje i učenje isti pojmovi, odnosno da su sinonimi, ta dva pojma nisu ista, ali se međusobno prožimaju.

Učenje obuhvaća sve oblike stjecanja znanja i vještina (formalno, neformalno, informalno, iskustveno), a obrazovanje samo formalno i neformalno obrazovanje. Budući je program predškole, godinu dana prije polaska u osnovnu školu za svu djecu obavezan, smatra se da cjeloživotno obrazovanje obuhvaća rani i predškolski odgoj i obrazovanje, osnovnu školu, srednju školu, preddiplomski i diplomski studij, specijalistički studij i doktorski studij.

3.2. Zakonski i podzakonski akti

„Odgovitelji, stručni suradnici i ravnatelji obvezni su stručno se usavršavati sukladno propisima koje donosi ministar nadležan za obrazovanje, a zdravstvena voditeljica u skladu s propisima koje donosi ministar nadležan za zdravstvo.“ (Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2022) Nadalje, stručno usavršavanje je trajno profesionalno napredovanje odgojitelja radi unapređenja odgojno-obrazovnog rada. (DPS,

2008, MZOS) U određivanju satnice rada odgojitelja, također su navedeni poslovi stručnog usavršavanja. Strategijom obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014, MZOS) planirano je podizanje razine kompetencija inicijalnog obrazovanja i stalnog stručnog usavršavanja, te unapređivanje kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama.

Nadalje, „kvalitetno inicijalno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj stručnih djelatnika vrtića ima izravni utjecaj na implementaciju Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (NKRPOO, 2015). Također se navodi da su kvalitetniji oblici profesionalnog usavršavanja koji imaju transformacijski potencijal. Stoga odgojitelji mogu promišljati o svojim uvjerenjima, mišljenjima i stavovima. Nadalje, istraživanja i refleksija kroz akcijska istraživanja odgojitelja put su ka profesionalnom razvoju odgojitelja. Naime, kao oblik stručnog usavršavanja odgojitelja izvan ustanove, posebno se naglašava zajednica učenja kroz umrežavanje dječjih vrtića u kojima odgojitelji zajednički uče i razvijaju se. U Zakonu o radu (2022,2023) navedeno je „radnik je dužan u skladu sa svojim sposobnostima i potrebama rada, školovati, obrazovati i usavršavati se za rad.“ Poslodavac mu je to dužan omogućiti, naravno u skladu s mogućnostima poslodavca i sposobnostima radnika.

4. PROFESIONALIZAM I PROFESIONALNOST

Hoyle (1975, prema AZOO, 2018: 8) navodi da postoje „dva različita aspekta profesionalnog života nastavnika: profesionalizam i profesionalnost. Profesionalizam je vezan za statusne elemente pojedine profesije, a profesionalnost čine elementi kao što su znanje, vještine i postupci kojima se nastavnici koriste u svojem radu.“

Nadalje, Day (1999, prema AZOO, 2018:8) objašnjava karakteristike profesionalnog razvoja učitelja:

- „ 1. profesionalni razvoj nastavnika odvija se kontinuirano
2. pojedinac je odgovoran za svoj profesionalni razvoj, ali u domeni odgovornosti škole
3. potrebni su materijalna i stručna podrška te relevantni izvori
4. treba odgovoriti na potrebe nastavnika i škole (ne nužno istodobno)
5. kao proces treba biti društveno prepoznatljiv, vjerodostojan (vidljiv ne samo nastavniku nego i prepoznat o sustava)

6. treba biti diferenciran u odnosu na specifične potrebe određenog razdoblja profesionalnog razvoja.“

Iz navedenog se može zaključiti da su odgojitelji sami odgovorni za svoj profesionalni razvoj. Visković i Višnjić Jevtić (2019: 54) navode da „odgojitelji trebaju imati razvijen pozitivan stav prema kontinuiranom profesionalnom razvoju. U svom djelovanju moraju poštovati zahtjeve profesionalne etike. Premda bi osobne kvalitete trebalo preusmjeriti na razvoj profesionalnih kvaliteta, opravdano ih je ubrojiti u sastavnice koje čine profesionalnu kompetenciju odgojitelja.“ Autorica Šagud (2011: 271) naglašava kako je „sudjelovanje svakoga odgajatelja u procesu cjeloživotnoga profesionalnog obrazovanja njegova obaveza i odgovornost, a ne mogući izbor ambicioznih pojedinaca“. Nadalje, Domović (2011, prema Fatović, 2016: 625) „kao jedno od neizostavnih obilježja profesije, ističe ekspertnost koja predstavlja temelj za autonomiju, a pojedinac ga gradi čitav život stalnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem. Profesije koje su uspjele zadovoljiti sve kriterije profesionalizma, uživaju prestižan status u društvu i zavidnu razinu autonomije, odnosno slobodu od uplitanja nestručnjaka u pitanja koja se odnose na stručna znanja i odluke.“ Stoga, autorica Fatović (2016: 625) objašnjava da „odgojiteljsko zvanje još uvijek nema ključne elemente koji neko zanimanje čine profesijom; nije razvijena samoregulacija, nema jedinstvene asocijacije koja brine o pitanjima struke, uvođenju u zanimanje, licenciranju, napredovanju u položajna zvanja.“ Ipak, „zahvaljujući pokretanju diplomskih studija ranog i predškolskog odgoja na učiteljskim fakultetima otvorio se put ozbiljnoj znanstvenoj djelatnosti u okviru same odgojiteljske profesije.“ (Fatović, 2016: 627)

Time odgojiteljska profesija dobiva novu dimenziju, a Republika Hrvatska ju je ostvarila među prvim državama u Europi.

4.1. Profesionalni identitet odgojitelja

„Profesionalni identitet predstavlja sliku samih odgojitelja o sebi i svojoj profesiji.“ (Fatović, 2016: 627). Stoga, ista autorica navodi da profesionalni identitet uključuje „vlastite ciljeve, odgovornost, stil rada, učinkovitost, stupanj zadovoljstva te planiranja razvoja karijere.“ (Domović, 2011, prema Fatović, 2016: 627). Nadalje, Domović (2011), prema Fatović (2016) kao važne čimbenike za izgradnju profesionalizma navodi spremnost i kapacitet za učenje odgojitelja, uključenost svih članova obrazovne zajednice, te partnerstvo na svim razinama, odnosno suradnju unutar institucije i izvan, što se posebno odnosi na lokalnu

zajednicu i sveučilišta. Također se navodi kao važan čimbenik profesionalnog identiteta međusobna suradnja odgojitelja. „Odgojitelji povijesno nisu skloni međusobnoj suradnji i uglavnom još nisu dovoljno razvijene vještine refleksije i samorefleksije. Vidljiv je i ponekad snažan otpor otvorenoj suradnji s kolegom i teško pristajanje na odstupanje od tradicionalne prakse i zatvorenosti.“ (Domović, 2011, prema Fatović, 2016: 628). Cjeloživotno učenje putem zajedničke refleksije, bilježenja osobne prakse, odgojiteljima pomaže da mijenjaju tradicionalnu praksu. Nadalje, autorica Miljak navodi da „odgojno-obrazovnu praksu mogu mijenjati samo praktičari i to refleksivni i profesionalno autonomni, koji su, dakle, osposobljeni za njeno samostalno istraživanje i mijenjanje.“ (Miljak, 1996: 9) Autorica Fatović (2016) objašnjava da jedno od načela Nacionalnog kurikulumu jest i otvorenost profesionalaca-praktičara za kontinuirano učenje, kao preduvjet unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse. Također, Slunjski (2012: 71) navodi „kvalitetna odgojno-obrazovna praksa vrtića i kurikulum koji se iz nje generira ostvaruje se i razvija „iznutra“, od odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati primjereno kontinuirano profesionalno učenje i razvoj.“

4.2. Faze profesionalnog razvoja odgojitelja

„Nijedan program tijekom inicijalnog obrazovanja učitelja/nastavnika/stručnog suradnika ne može u potpunosti opskrbiti svim znanjima, vještinama i kompetencijama potrebnim za njegov budući rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Profesionalni razvoj započinje završetkom početnog obrazovanja i stjecanjem diplome, koja omogućava ulazak u učiteljsko zanimanje.“

https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/06/Prirucnik_Profesionalnost-i-profesionalni-razvoj-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika-1.pdf2018

Autor Mendeš (2018:17) navodi „konstituiranje odgojiteljske profesije vezano je uz otvaranje prvih odgojnih ustanova za djecu predškolske dobi tijekom druge polovice 19. stoljeća. Od tada do danas sustav pedagoških kompetencija koje odgojitelji trebaju imati razvijao se i nadopunjavao. Profesionalni razvoj odgojitelja sastojao se od tri usko povezana ciklusa: (a) inicijalno obrazovanje, (b) stažiranje te (c) kontinuirano profesionalno usavršavanje“.

„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 svladavanje

studijskog programa. Opseg dodatne provjere je šarolik te se različito tretira od ustanove do ustanove“. (Mendeš, 2018: 18)

Budući su studijskim programima propisane kompetencije koje su potrebne odgojiteljima pri završetku studija za rad, prilikom razredbenog postupka ispituju se kod kandidata likovne, glazbene, jezične, tjelesne ili motoričke kompetencije, ispituje motivacija, te je moguće i psihologijsko testiranje. (Mendeš, 2018)

Autor Mendeš (2018: 18) objašnjava „pripravništvo ili uvođenje u struku i rad drugi je ciklus u profesionalnom razvoju odgojitelja predškolske djece. Smisao je stažiranja odnosno uvođenja u struku i radne procese da se odgojitelj pripravnik osamostali te osposobi za ulogu praktičara“. Pripravnički staž za odgojitelja traje 12 mjeseci. Nakon čega pripravnik odgojitelj može izaći na polaganje stručnog ispita. Naime, „trajno profesionalno učenje posljednji je ciklus u profesionalnom razvoju odgojitelja predškolske djece. Vremenski najdulje traje. Smisao je trajnoga profesionalnoga učenja dalje razvijati i usavršavati stečene kompetencije. U sustavu trajnog učenja posebno mjesto zauzima refleksija. Ona se shvaća kao pokretačka sila odgojiteljeva stručnoga rasta (Valenčić , 2008a, prema Mendeš, 2018: 18).“

Berliner prema ur. Brajković (2007: 28-29) „navodi pet razina profesionalnog razvoja odgajatelja – od početnika do eksperta:

Početak – koristi već ustaljena pravila i procedure. Prepisuje gotove pripreme iz raznih priručnika za odgajatelje. Ne vodi puno računa o reakcijama djece pa se njegove pripreme gotovo ne razlikuju od onih koje su opisane u nekim knjigama i priručnicima. Odgajatelji se u ovoj fazi obično nalaze u svojoj prvoj godini rada.“ Nadalje, isti autor objašnjava da je druga faza „**Napredni početak** – počinje malo mijenjati već utabane obrasce poučavanja. Napredni početak nalazi se u ranoj fazi stvaranja novih znanja o osnovama rada u grupi, o djeci u svojoj grupi i o specifičnostima poučavanja različitih područja.“ Naime, odgojitelj se u ovoj fazi još koristi već izrađenim priprema, ali je spreman unositi promjene koje je saznao od ostalih odgojiteljica. Nalazi se u ovoj fazi uglavnom nakon tri ili četiri godine rada. (Berliner prema Brajković, 2007)

Također isti autor sljedeću fazu razvoja naziva „**Učinkoviti odgajatelj** – dok primjenjuje različite strategije poučavanja, učinkoviti odgajatelj je stalno usmjeren na ciljeve. Ima sposobnost mijenjati u hodu tijekom aktivnosti kako bi zadovoljio potrebe djece. Primjenjuje kontinuirano praćenje djece. Njegova praksa ne ovisi više o priručnicima.“ Kako s godinama rada odgojitelj stječe određeno iskustvo, autor Berliner prema Brajković (2007: 29) četvrtu fazu imenuje kao „**Vrlo učinkovit odgajatelj** – istovremeno djeluje na nekoliko razina. Ima

postavljene ciljeve za svoju grupu, za svako pojedino dijete i ciljeve za samoga sebe. Vješto organizira poučavanje kojim se zadovoljavaju i kratkoročni i dugoročni ciljevi. Što je vještiji, to je i fleksibilniji u grupiranju i regrupiranju djece.“ Posljednju fazu u profesionalnom razvoju odgojitelja naziva se „**Odgajatelj ekspert** – razvija profesionalnu i osobnu stručnost u svim područjima svoga rada. Odgajatelj koji je u ovoj fazi profesionalnog razvoja, predviđa eventualne probleme u poučavanju i upravljanju grupom i intervenira prije nego do njih dođe.“ (Berliner prema Brajković, 2007:29). Stoga, smatra da je odgojitelj stekao određene vještine i znanja te je spreman na svako dijete gledati kao na pojedinca. Također je spreman osigurati svakom djetetu različite poticaje kao i primijeniti različite strategije kod učenja djece u dječjem vrtiću. (Berliner prema Brajković, 2007)

Prema Blanuši Trošelj (2018) postoji šest faza koje se temelje na socijalno konstruktivističkoj teoriji Vygotskog i Kolbovoj teoriji iskustvenog učenja, a autorica je model od šest faza razvila temeljem istraživanja u svrhu doktorskog rada.

1. Faza profesionalnog razvoja odgojitelja od 0 do 3 godine radnog iskustva

Odgjitelji početnici - faza početnog entuzijazma i nesigurnosti, na samom početku odgojitelji su puni samopouzdanja jer su tek završili studij, međutim samopouzdanje se pomalo smanjuje te postaju nesigurni. Autorica smatra da bi u cijeloj fazi odgojiteljima još dobro došlo prisustvo mentora, te predlaže da odgojitelji vode osobni portfolio. Nadalje, predlaže više edukacija za odgojitelje.

2. Faza profesionalnog razvoja odgojitelja od 4 do 7 godina radnog iskustva

Refleksivni odgojitelj – faza potencijala i profesionalnog samopriznanja: nesigurnost odgojitelja se smanjuje, vanjske motivacijske čimbenike uvažavaju za profesionalni razvoj uvažavaju vanjske motivacijske čimbenike. Također je idealno vrijeme za postavljanje dugoročnih ciljeva odgojitelja u smislu daljnjeg obrazovanja.

3. Faza profesionalnog razvoja odgojitelja od 8 do 15 godina radnog iskustva

Napredni odgojitelj – faza novih uloga i profesionalne sigurnosti, u ovoj fazi najčešće dolazi do pitanja napuštanja struke, opada motivacija i energija za rad. Autorica savjetuje ohrabrivanje i pohvale za rad odgojitelja, kako bi dobili motivaciju za napredovanje i osobni ras i razvoj.

4. Faza profesionalnog razvoja odgojitelja od 16 do 23 godina radnog iskustva

Rutinski odgojitelj – faza turbulencije i ispitivanja, u ovoj fazi krize postaju još jače i češće jer je motivacija i energija za rad i dalje u padu. Naime, odgojiteljima nedostaje osjećaj prostora za rast iako imaju mnogo iskustva i znanja.

5. Faza profesionalnog razvoja odgojitelja od 24 do 30 godina radnog iskustva

Stručni odgojitelj – faza profesionalnog mira, odgojitelji često razmišljaju o odlasku u mirovinu unatoč bogatom iskustvu i većem samopouzdanju. Također je odgojiteljima potrebno omogućiti prezentiranje na stručnim skupovima i trebaju više čitati stručne literature. Naime, u ovoj fazi se preporuča i predlaganje većeg broja mentora i savjetnika.

6. Faza profesionalnog razvoja odgojitelja od 30 godina radnog iskustva

Odgojitelj veteran – faza prisjećanja i stagnacije, odgojitelji sve manje čitaju stručnu literaturu, umorni su, imaju zdravstvenih problema, nemaju motivacije. Ipak se rado prisjećaju dobrih trenutaka te je u ovoj fazi preporuka uključiti odgojitelje u projekte prema njihovim interesima gdje će svoje znanje prenositi mlađim kolegicama.

5. ODGOJITELJ

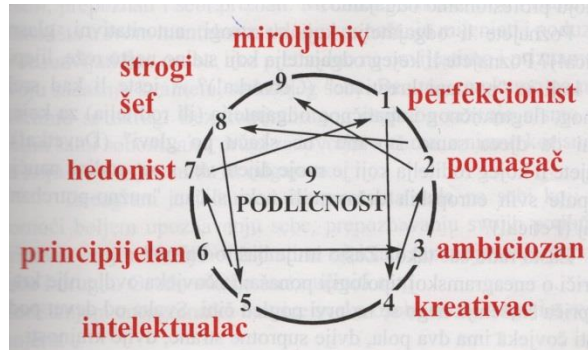
Često se u razgovornom jeziku može čuti kako je biti odgojitelj poziv, a ne zanimanje.

„Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja, odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On 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. Suraduje 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 koja koristi u radu.“ (DPS, 2008) Odgojitelj treba posjedovati i određene kompetencije budući s djecom radi razne aktivnosti glazbene, dramske, sportske, likovne i sl. Naime, autorica Slunjski (2003) objašnjava da odgojiteljevo ponašanje i osobnost odgojitelja djeluje na dijete. Osim verbalne i neverbalne komunikacija na dijete djeluje i organizacija prostora u sobi, ponuda materijala,

postavljena pravila i sl. Nadalje, „odgajatelji imaju različita pedagoška i psihološka znanja, različitu strukturu osobnosti, životni stil, preferencije i dr., a sve se to odražava i na njihov pristup djeci.“ (Slunjski, 2003: 12). Stoga, ista autorica analizira devet važnih elemenata u radu odgojitelja:

- „ - Radim li s djecom upravo onako kako mislim da radim?
- Čije potrebe zadovoljavam svojim ponašanjem prema djetetu?
- Odgajateljeva slika o djetetu
- Nema recepta niti općih pravila
- Razmišljam li o cjelovitom razvoju djeteta?
- Kako razgovarati s djetetom?
- Kako uspijevam raspoznati stvarne interese djece?
- Kako obavljam svoj energetske potencijal?
- Jesam li djetetu uvijek dostupan?“ (Slunjski, 2003: 4-23)

Ista autorica prikazuje odgojitelje kao osobe koje imaju devet podličnosti koje su prikazane u shemi 1.



Shema 1. Podličnosti odgojitelja (Slunjski, 2003:27)

Slunjski (2003) prikazuje eneagramsku tipologiju dijelova osobnosti odgojitelja i smatra da svaka osoba u sebi ima navedene podličnosti te da se bori s tim koja podličnost će u različitim trenucima prevladati.

5.1. Kompetencije odgojitelja

„Kompetencija se najčešće definira kao pojedinačna sposobnost uspješnog suočavanja sa zahtjevima radne i socijalne okoline pri čemu se ne radi o urođenim sposobnostima, već o

sposobnostima koje su rezultat individue.“ (Medel-Anonuevo i sur., 2001. prema Šagud, 2011: 260) Za kvalitetu odgojno-obrazovnog programa kompetencije odgojitelja su ključne, a trebaju se stalno razvijati i nadograđivati. Autorice Nenadić-Bilan i Miočić (2019: 36) objašnjavaju da „kompetencije odgojitelja obuhvaćaju širok spektar znanja, vještina i sposobnosti neophodnih za njihov rad.“ Nadalje „koncept ključnih kompetencija redefinira kompetencije odgojitelja naglašavajući ponajprije pomak od bavljenja sadržajem poučavanja na upravljanje procesom učenja djece uz uvažavanje potrebe svakog pojedinog djeteta“. (Fatović, 2016: 630). Ista autorica navodi kako su važne kompetencije odgojitelja i vještine poučavanja u inkluzivnom i multikulturalnom okruženju, te komunikacijske, socijalne i vještine timskog rada.

U literaturi se mogu pronaći različite klasifikacije kompetencija odgojitelja.

Rangelov Jusović i suradnici (2013) prema Nenadić-Bilan i Miočić (2019: 38) „definiraju sljedeća kompetencijska područja: dijete i učenje; okruženje za učenje; poučavanje i procjene ishoda učenja; ustanova, obitelj i zajednica; profesionalni razvoj i odgovornost; razvoj ustanove i unaprjeđenje sustava ranog i predškolskog obrazovanja.“

Također Vrkić Dimić (2013) prema Nenadić-Bilan i Miočić (2019: 38) navodi da Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj „ističe kompetencije u četiri temeljna područja: kognitivna kompetencija, funkcionalna kompetencija, osobna kompetencija i etička kompetencija.“

Projekt Europske unije za visokoškolsko obrazovanje (Tuning projekt 2006) kompetencije dijeli u 3 kategorije, a koje se odnose na 30 osnovnih (generičkih) kompetencija: instrumentalne opće kompetencije, interpersonalne opće kompetencije i sistemske kompetencije. (Nenadić-Bilan i Miočić, 2019)

Prema ISSA definirane su kompetencije odgojitelja, odnosno „područja odgajateljeva rada:

1. Interakcije
2. Obitelj i zajednica.
3. Inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti
4. Praćenje, procjenjivanje i planiranje
5. Strategija poučavanja
6. Okruženje za učenje
7. Profesionalni razvoj.“ (Tankersley i suradnici 2012: 7)

Nadalje, „razvoj kompetencija za cjeloživotno učenje uključuje interpersonalne i građanske kompetencije, svijest o ekološkim pitanjima i pitanjima važnim za održivi razvoj,

interkulturalno razumijevanje, poduzetništvo te vještine informatičke i komunikacijske tehnologije.“ (Korak po korak 2011: 14)

Nacionalnim kurikulum za rani i predškolski odgoj (MZOS, 2015) definirano je „osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje je obrazovna politika RH prihvatila iz Europske unije, a to su:

1. Komunikacija na materinskome jeziku
2. Komunikacija na stranim jezicima
3. Matematička kompetencija i osnove kompetencije u prirodoslovlju
4. Digitalna kompetencija
5. Učiti kako učiti
6. Socijalna i građanska kompetencija
7. Inicijativnost i poduzetnost
8. Kulturna svijest i izražavanje.“

Iz svega navedenog se može zaključiti kako se koriste razne definicije i nazivi za kompetencije potrebne za cjeloživotno učenje.

5.2. Razvijanje osobnih, profesionalnih i stručnih kompetencija odgojitelja

„Razvoj novih znanja i novih sustava vrijednosti i uvjerenja, odgojno-obrazovni sustav obvezuje na uvođenje inovacija, a odgojno-obrazovne ustanove na razvoj novih pristupa, novih procesa i nove prakse.“ (Slunjski i sur., 2016: 2) Kako bi ustanove mogle razvijati nove pristupe i uvoditi inovacije odgojno-obrazovni radnici, a pogotovo odgojitelji trebaju razvijati svoje kompetencije, odnosno znanja i vještine. Stoga autorica Slunjski i suradnici (2016: 53) objašnjava „naime, praktičari teško mogu implementirati novi kurikulum u svoju praksu ako im se ne osigura prilika učenja novih vještina potrebnih za ostvarivanje inovativne prakse. Odsustvo ovakve podrške praktičarima s pravom može stvarati dojam da ih se u proces implementacije „baca naglavačke“ (pa stoga postignuća koja u praksi uspiju ostvariti, treba cijeniti još više).“ Autorica Šagud (2011: 260) naglašava „intelektualna i praktična spretnost u koju je uključeno i implicitno znanje (u odnosu na eksplicitno i planirani kurikulum) mnogo je veće, motivacija...“ U dječjim vrtićima odgojitelji osim praksom kompetencije razvijaju putem seminara i radionica, edukacijama u stručno razvojnim centrima, te manje kroz zajednice učenja i akcijska istraživanja.

5.2.1. Seminari i radionice

Seminari i radionice su najčešći oblici stručnog usavršavanja odgojitelja, a najčešće se provode u organizaciji ili suorganizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje. Uglavnom su predavačkog tipa, jednodnevni ili dvodnevni, a nakon odslušanog seminara od odgojitelja se očekuje da primjenjuje novu praksu. Ovaj oblik profesionalnog stručnog usavršavanja, teško može pomoći odgojiteljima praktičarima u mijenjanju njihove prakse. (Slunjski, 2016). U novije vrijeme seminari se sve češće održavaju online, te su na taj način odgojiteljima dostupniji.

5.2.2. Stručno-razvojni centri kao oblik profesionalnog usavršavanja

U Republici Hrvatskoj postoji petnaestak dječjih vrtića koji su dobili licencu, kojom postaju stručno-razvojni centri. Dječji vrtić dobiva licencu od Ministarstva znanosti i obrazovanja na četiri godine, te je obnavlja. Namijenjeni su za stručno usavršavanje odgojitelja i stručnih suradnika iz drugih dječjih vrtića, a uglavnom su to susreti od jednom mjesečno u modulima. Dječji vrtići su „zbog svoje visoke kvalitete imenovani stručno-razvojnim centrima -centrima izvrsnosti za rano učenje stranih jezika, Montessori programe, sportske program, programe održivog razvoja, sigurnosno-preventivni programe, senzorno-integracijski programe...“ (Slunjski, 2016: 59) Sve više vrtića teži prema izvrsnosti, stoga je nekoliko vrtića dobilo licencu za provođenje programa za poticanje darovitosti djece rane i predškolske dobi, program Rastimo zajedno te program inkluzivnog pristupa prema uključivanju djece s teškoćama. Autorica Slunjski (2016: 60) nadalje objašnjava „u realizaciji programa najčešće se angažiraju teoretičari (uglavnom s fakulteta) te odabrani praktičari (iz matičnog vrtića).“ Također, ista autorica navodi kako se dobivanje licence, nije i nužno temeljilo na izvrsnosti vrtića, a do zaključka dolazi iz suradnje s nekoliko vrtića koji su imenovani stručno-razvojnim centrima. Svi vrtići nemaju dovoljno izvrsnih praktičara u ustanovi jer nema jasnih kriterija što je kvalitetna praksa, te neki vrtići za provođenje modula angažiraju većinom vanjske stručne suradnike, s fakulteta ili improviziraju uključujući praktičare iz ustanove. (Slunjski, 2016).

5.2.3. Zajednice učenja

„Reforme mogu doći izvana, kao što ponekad i dolaze, ali do promjena može doći samo iznutra.“ (Bereiter, 2002. prema Brajković, 2013: 9)

Jedan od oblika stručnog usavršavanja odgojitelja je i zajednica učenja. „Zajednica učenja odgojno-obrazovnih djelatnika još se naziva i *profesionalna zajednica učitelja koji uče ili zajednica učenja*. Koriste se još i nazivi *kritički timovi za razvoj* (male grupe od deset ili manje ljudi koji se redovito sastaju kako bi kako bi proučavali neke komponente poučavanja i/ili neke probleme u učenju) ili *kolegijalni trening* (eng. *peer caacing*)“. (Brajković, 2013: 15). Nadalje, autorica Brajković (2013: 15) navodi kako je „kolegijalni trening u posljednja dva desetljeća postao vrlo popularan pristup. Odnosi se na susrete kolega koji jedni drugima pomažu u primjeni onoga što su saznali na seminarima“. Koriste se razne definicije za zajednicu učenja. Međutim, „za nas je najprihvatljivija definicija prema kojoj se termin zajednica učenja odnosi na okupljanje učitelja/odgajatelja, bez obzira na radno iskustvo, radi stjecanja novih informacija, promišljanja prethodno usvojenih znanja i uvjerenja, i oslanjanja na vlastite i tuđe ideje i iskustva, kako bi se radilo na specifičnim sadržajima, a u cilju poboljšanja prakse“ (Cochran-Smith i Lyle, 2011. prema Brajković, 2013: 15)

Prema autorici Brajković (2013) svaka zajednica odgojitelja se ne može smatrati zajednicom učenja. Razni autori navode različite elemente koje bi trebala imati zajednica da bi se smatrala zajednicom učenja. Ipak, autorica Brajković (2013: 21) objašnjava „mi smo identificirali tri elementa koja smo smatrali neophodnima za razvoj zajednica učenja, a koje smo ugradili u strukturu rada zajednica. To su: **suradnja, vizija i refleksija**“.

Suradnja se smatra osnovom razvoja zajednice, a pod suradnjom se podrazumijeva da odgojitelji međusobno dijele vještine, znanja i probleme te da se međusobno cijene. Suradnja započinje međusobnim upoznavanjem. (Brajković, 2013.) Nadalje, „ljudi upoznaju sebe surađujući s drugima, jer razgovarajući s drugima uviđaju svoje neiskorištene mogućnosti i osobne potencijale. Osnovni dio suradničkog učenja jest **atmosfera povjerenja**, odnosno uvjerenje da ih njihovi kolege ne žele profesionalno ugroziti (npr. ismijati, omalovažavati i sl.). Uzajamno povjerenje temelj je uspjeha zajednice“ (Brajković, 2013: 24), a „postoji li među članovima zajednice uzajamno povjerenje, možemo prepoznati prema tome postoji li:

- otvorenost (sve članove grupe se poziva da sudjeluju u iznošenju ideja, razmišljanja, osjećaja i reakcija);

- razmjena (članovi međusobno dijele materijale i resurse kako bi drugima pomogli da ostvare svoje ciljeve);
- prihvaćenost (pozitivna komunikacija s članovima tima o njihovom doprinosu);
- podrška (prepoznavanje snaga i sposobnosti članova tima);
- suradničke namjere (očekuje se da svi članovi tima surađuju kako bi postigli zajedničke ciljeve).“ (Wald i Castelbarry 2000, prema Brajković, 2013: 24-25)

Prema autorici Brajković (2013) drugi važan element zajednice učenja je vizija. „*Možemo naučiti kako vidjeti stvari onakvima kakve doista jesu, ali samo ako imamo viziju možemo vidjeti stvari onakvima kakve bi mogle biti*“. (Max DePree, 1997., prema Brajković, 2013: 27)

Nakon vizije, treći element je refleksija. Stoga, „naš fokus je na profesionalnom razvoju, a ne na rješavanju problema.“ (Caine i Caine, 2010., prema Brajković, 2013: 30)

Autorica Brajković (2013: 35) navodi „nekoliko je ključnih uvjeta koje je potrebno zadovoljiti prije samog početka rada zajednice, kako bi se kasnije ostvarili ciljevi njezina rada:

- stvarna motiviranost učitelja da postanu članovi zajednice
- realna očekivanja učitelja o tome koju korist mogu imati kao članovi zajednice
- komunikacija među članovima zajednice koja promovira i potiče na profesionalni razvoj
- vodstvo škole koje podržava rad zajednica“.

Prema Brajković (2013) članovi zajednice se trebaju dobrovoljno uključiti u rad zajednice, odnosno dobrovoljnost je ključna. Svaka zajednica učenja ima svog voditelja koji je prošao određene edukacije. U dječjem vrtiću zajednicu učenja čine odgojitelji. Nadalje, odgojitelji se trebaju međusobno dogovarati kad i gdje će održavati sastanke i koliko će trajati. Preporuka je dogovoriti i norme ponašanja. Ipak, postojanje zajednice učenja u dječjem vrtiću nije i jamstvo da će odgojitelji unaprijediti svoju kvalitetu rada.

5.2.4. Unapređenje kvalitete rada primjenom ISSA Pedagoških standarda

Autorica Brajković (2006: 4) navodi da „ISSA Pedagoški standardi postavljaju kriterije kvalitete u sedam područja rada, kao i indikatore koji pokazuju jesu li Standardi zadovoljeni. ISSA Pedagoški standardi su moćan alat za unapređenje kvalitete rada s djecom i njihovim roditeljima, putem vanjske evaluacije i samoevaluacije.“ Prvo područje rada je *Individualizacija*. „Odgajateljica uvažava raznolikosti unutar grupe i reagira na individualne

potrebe, sposobnosti i potencijale svakog djeteta. Primjenjujući znanja o dječjem razvoju i odnose koje gradi s djetetom i njegovom obitelji.“ (Brajković 2006: 9). Nadalje, autorica navodi da je individualizacija važna jer se svako dijete razlikuje, „a osobito velike razlike djece predškolske dobi postoje u ritmu rasta i razvoja, razmišljanju, govoru, i socijalnim mogućnostima. Ove razlike rezultat su individualnih i kulturoloških razlika, kao i specifičnih razvojnih potreba.“ (Brajković, 2006: 9). Drugo područje rada je *Okruženje za učenje*: „Odgajateljica kreira sigurno, poticajno i inkluzivno okruženje za učenje koje omogućuje vježbanje demokracije, samostalan rad u grupi te djecu potiče na preuzimanje rizika i izazova u učenju. (Brajković, 2006: 27). Stoga, „poticajno okruženje za učenje znatno pridonosi razvijanju intrinzične motivacije djece za učenje, razvoju dječje samostalnosti i odgovornosti, te razvoju demokratskih odnosa u grupi.“ (Brajković, 2006:27). Budući je svako dijete različito, „jedan od najvećih izazova s kojima se odgojitelji susreću jest stvaranje takvih prilika za učenje koje će zadovoljiti potrebe sve djece u grupi.“ (Brajković, 2006: 37) Kako bi odgojitelj uvidio je li „stvorio“ poticajno okruženje po „mjeri“ djeteta, trebao bi raditi samorefleksiju, te preispitati ciljeve koje je postavio, odnosno istražiti jesu li ti ciljevi mjerljivi, ostvarivi, konkretni, realistični i ograničeni vremenom. Preporuka je i da odgojitelj vodi svoju Mapu profesionalnog razvoja. U mapu odgojitelji mogu stavljati fotografije, bilježiti plan razgovora s djecom i roditeljima i sl. (Brajković, 2006.) Stoga, „odgojitelji formiraju svoju Mapu profesionalnog razvoja kako bi dokumentirali svoj rad na implementaciji Standarda u grupi“ (Brajković, 2006: 40) Treće područje je *Sudjelovanje obitelji*: „Odgajateljica gradi partnerski odnos s obiteljima kako bi osigurala optimalnu podršku za dječje razvojne i obrazovne.“ (Brajković, 2006: 43) Nadalje, „angažman roditelja i drugih članova obitelji dragocjen je doprinos odgojno-obrazovnom procesu i znatno pridonosi napretku djece u grupi.“ (Brajković, 2006: 43). Također, ista autorica navodi da odgojitelj, kako bi poboljšao suradnju s roditeljima može u svoju Mapu profesionalnog razvoja zapisati i ideje koje bi mogao realizirati. *Strategije poučavanja za smislenu učenje* je četvrto područje ISSA Pedagoških standarda. Pod ovom strategijom se podrazumijeva „da odgojiteljica kreira i implementira različite strategije kako bi promovirala pojmovno razumijevanje i potaknula inovativnost, kreativnost, samostalno istraživanje. Suradnju te istraživanja unutar pojedinih i među različitim disciplinama“. (Brajković, 2006: 59) Stoga, „odgojitelji trebaju primjenjivati različite strategije poučavanja koje su prilagođene različitim stilovima učenja, temperamentu i karakteristikama osobnosti djece, kako bi djeca razumjela ono što uče i povezivala naučeno sa stvarnim životom“. (Brajković, 2006: 59) Peto područje

je *Planiranje i procjenjivanje*: „ Na temelju sustavnog praćenja i procjenjivanja napretka svakog djeteta odgajateljica kreira planove koji se temelje na nacionalnim standardima, ciljevima i individualnim potrebama djece“. (Brajković, 2006: 77) Naime, „za proces učenja neophodni su odgojno-obrazovni planovi temeljeni na procjeni razvoja svakog djeteta ponaosob, osmišljeni tako da istovremeno reflektiraju i ciljeve plana i programa i interese i sposobnosti pojedinaca i grupa djece“. (Brajković, 2006: 77) Kao i u prethodnim područjima Standarda odgojitelji bi trebali u svoju Mapu profesionalnog razvoja bilježiti primjere, fotografije, razgovore s djecom i roditeljima, samorefleksiju, itd. Kako bi lakše planirali rad s pojedinim djetetom. (Brajković, 2006). Šesto područje ISSA Pedagoških standarda je *Profesionalni razvoj*: „odgajateljica redovito procjenjuje i unapređuje kvalitetu i učinkovitost svog rada, te surađuje s kolegama radi unapređenja rada s djecom i njihovim obiteljima.“ (Brajković, 2006: 95) Naime, „ kontinuirano stjecanje novih znanja i profesionalni razvoj pozitivno utječu na osobno zadovoljstvo i motivaciju odgajatelja za rad i pridonose dobrobiti i zadovoljstvu djece i njihovih obitelji. Kvalitetni odgajatelji neprekidno promišljaju, procjenjuju sami sebe i ocjenjuju uspješnost svog rada“. (Brajković, 2006: 95). Autorica navodi i da „ odgajatelji koji daju prioritet svom profesionalnom razvoju:

- Promišljaju i procjenjuju djelotvornost svog rada s djecom,
- Nadograđuju svoje znanje i planiraju unapređivanja u područjima u kojima im je to potrebno,
- Služe se raspoloživim resursima da bi bolje poznavali i razumjeli djecu s kojom rade,
- Aktivno traže prilike za stjecanje novog znanja,
- Suraduju s drugim profesionalcima da bi unaprijedili sveukupnu kvalitetu edukacije i planiranja“, (Brajković, 2006: 95) Sedmo područje je *Socijalna inkluzija*: „odgajateljica zastupa i osobnim primjerom promovira vrijednosti i ponašanja koja podržavaju ljudska prava, socijalnu inkluziju, zaštitu prava svih manjina i temeljne vrijednosti demokratskog društva“. (Brajković, 2006: 113) Također, autorica objašnjava da „odgoj i obrazovanje za život u otvorenom, demokratskom društvu započinje u vrtiću, uvođenjem demokratskih odnosa i poštivanja različitosti. Stoga je važno da odgojitelji osobnim primjerom promoviraju vrijednosti demokratskog društva i potiču djecu na sagledavanje stvari iz različitih perspektiva, kritičko razmišljanje, suradnju, slobodno izražavanje vlastitog mišljenja i nadasve, poštovanje prema drugim ljudima“. (Brajković, 2006: 113).

Autorica Slunjski i sur. (2018: 2) objašnjava „promjena je sastavni dio svakodnevnog života čovjeka, kao i zajednice u kojoj živi. Obrazovanje služi osposobljavanju djece za život u

stalno mijenjajućoj zajednici, stoga i samo treba biti dinamično i u procesu stalne promjene. Zadatak odgojno-obrazovne ustanove je da potakne proces osposobljavanja djece ne samo na uspješno snalaženje u sadašnjosti, nego i za snalaženje u složenoj nepredvidivoj budućnosti.“

5.2.5. Akcijska istraživanja

Akcijska istraživanja u dječjim vrtićima uglavnom provode pedagozi tijekom odrađivanja pripravničkog staža, odnosno pisanja rada koji je potrebno izraditi kao uvjet za izlazak na stručni ispit. Odgojitelji ih premalo provode, a razlog je i nedovoljna educiranost odgojitelja o akcijskim istraživanjima. Autorica Visković (2013: 68) naglašava: „upitna je zastupljenost akcijskih istraživanja. Pretraživanjem reda predavanja studijskih programa predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj i tema stručnog usavršavanja odgajatelja (AZOO, RH) nije uočen kolegij/program koji bi sustavno i praktično podučavao odgajatelje akcijskim istraživanjima. Slijedom te činjenice može se pretpostaviti neosposobljenost studenata i odgajatelja za akcijska istraživanja.“ Naime, odgojitelji tijekom formalnog obrazovanja na preddiplomskom studiju nisu stekli znanje na koji način se provode akcijska istraživanja u dječjim vrtićima. Na diplomskom studiju na Sveučilištu u Zadru je uveden kolegij *Akcijska istraživanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. Nakon završetka kolegija studenti su osposobljeni za provođenje akcijskih istraživanja u dječjem vrtiću. Prema autorici Slunjski (2011: 93) „akcijska se istraživanja, kao metodologija istodobnog istraživanja i mijenjanja odgojno-obrazovne prakse, oslanjaju upravo na razvoj istraživačkih i refleksivnih umijeća praktičara te na holistički pristup unaprjeđenju njihove prakse, a ne na standardizirane, fragmentirane, mehaničke intervencije usmjerene „popravljanju“ određenih dimenzija prakse.“ Stoga „u praksi taj proces počinje procjenom postojećeg stanja, da bi se ustanovilo je li potrebno uvesti neke promjene, tj. poboljšanja. Drugim riječima, započinje se preispitivanje konkretnih uvjeta i utvrđivanjem postojećega stanja prakse, na osnovi čega se donosi odluka o općem planu akcije.“ (Slunjski, 2011: 93) Akcijsko istraživanje se sastoji od više etapa, a to su: planiranje, akcija, praćenje i refleksija. Također autorica Slunjski (2011: 99) navodi „u akcijskim se istraživanjima najprije poduzimaju promjene, a onda uči iz posljedica tih promjena.“

„Akcijsko istraživanje velikim je dijelom usmjereno na osposobljavanje odgajatelja za ustanovljavanje kvalitete njihova vlastitog rada, i to na temelju samoprocjene i zajedničke procjene.“ (Slunjski, 2011: 109) Nadalje, „akcijska istraživanja omogućuju praktičarima

identificiranje individualnih ili zajedničkih područja interesa (dilema, pitanja ili problema) u konkretnim sredinama, usmjerenost na traženje odgovora na temelju podataka, opservacija, promišljanja i refleksije te stvaranju (privremenih) zaključaka u rješavanju dilema pedagoške prakse.“ (Šagud, 2011: 266) Provođenjem akcijskih istraživanja u dječjim vrtićima odgojitelji bi zasigurno poboljšali svoje kompetencije.

Prema Slunjski (2016) lučonoše kvalitetne prakse su dječji vrtići koji razvijaju inovativnu odgojno-obrazovnu praksu. Nadalje, ista autorica navodi „ovim se modelom potiče i vodi razvoj visokomotiviranih ustanova te ih se nastoji pretvoriti u ekskluzivna mjesta učenja novih vještina i nove prakse. U njima se nastoji razviti praksa koja bi bila primjer rada na novi način, koji se potom detaljno opisuje u stručnim i znanstvenim studijima kako bi postala dostupna ostalima.“ (Slunjski, 2016: 61).

6. POVIJEST OBRAZOVANJA ODGOJITELJA U REPUBLICI

HRVATSKOJ

Inicijalno obrazovanje odgojitelja rane i predškolske djece u Republici Hrvatskoj se tijekom godina mijenjalo, a s obrazovanjem i nazivi zanimanja, Stoga autor Mendeš (2018: 15) kroz povijest navodi sljedeće nazive zanimanja: „zabavišna učiteljica, zabavlja, učiteljica dječjeg skloništa, nastavnica male škole, skrbnica male djece, odgajatelj za predškolske ustanove, odgojitelj, odgajatelj djece predškolskog uzrasta, odgojitelj djece predškolske dobi, stručni prvostupnik predškolskog odgoja.“ Također, isti autor objašnjava u „posljednje vrijeme mogu se susresti izrazi sveučilišni prvostupnik ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te magistar ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno odgojitelj rane i predškolske dobi.“ (Mendeš, 2018: 15) Iz navedenog se može zaključiti, da su se nazivi mijenjali u skladu s promjenama u formalnom obrazovanju odgojitelja. Nadalje, „tijekom povijesti hrvatskog školstva kao organizacijskoga rješenja u inicijalnu profesionalnom razvoju odgojitelja predškolske djece pojavili su se sljedeći sustavi:

- koncepcija obrazovanja zabavišnih učiteljica i zabavlja pri učiteljskim školama od šk. god. 1880/81.

- koncepcija obrazovanja nastavnica malih škola pri Školi za nastavnice malih škola u Rudama (1939. – 1944.)
 - koncepcija obrazovanja skrbnica male djece pri Školi za dječju zaštitu u Zagrebu (1944./45.)
 - koncepcija obrazovanja odgajatelja pri socijalno-pedagoškoj školi/Školi za odgojitelje Ministarstva socijalne politike NR Hrvatske (1945. – 1948./49.)
 - koncepcija obrazovanja odgajatelja pri Školi za odgajatelje predškolske djece (1949./50.-1976./77.)
 - koncepcija obrazovanja nastavnika predškolskog odgoja na razini pedagoških akademija (1968./69. – 1977./78.)
 - koncepcija obrazovanja suradnika u predškolskom odgoju na razini srednje škole (1977./78.-1983./84.)
 - koncepcija obrazovanja odgajatelja predškolske djece na razini nastavničkih fakulteta (1978./79. – 1987./88.)
 - koncepcija obrazovanja odgajatelja predškolske djece u šestogodišnjem trajanju (model 4+2) (1984./85. – 1990./91.)
 - koncepcije obrazovanja odgojitelja predškolske djece u visokim učiteljskim učilištima (1997./98. – 2004./05.)
 - koncepcija obrazovanja stručnih prvostupnika predškolskog odgoja (2005./06.)
 - koncepcija obrazovanja sveučilišnih prvostupnika ranog i predškolskog odgoja (2009./10)“.
- (Mendeš, 2018: 28). Bolonjski proces 2005. godine su uvela sva visoka učilišta u Republici Hrvatskoj, dok su Rijeka i Osijek prvi započeli s trogodišnjom provedbom studija. Nadalje, nakon što je omogućeno obrazovanje sveučilišnih prvostupnika ranog i predškolskog odgoja „učiteljski fakultet u Rijeci akademske 2010/2011. godine upisao je prvu generaciju studenata sveučilišnog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Na taj način Sveučilište u Rijeci je kao prvo sveučilište u Republici Hrvatskoj omogućilo sveučilišno obrazovanje odgajatelja... kako bi se osiguralo njihovo mjesto u europskom prostoru visokog obrazovanja i povećala mogućnost napredovanja i mobilnost unutar struke.“ (Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta, 2012: 34). Nakon uvođenja sveučilišnog diplomskog studija, „odgajatelji po prvi put u povijesti mogu napredovati do razine doktora znanosti.“ (Mendeš, 2013: 2) Sveučilište u Zadru, je također uvelo diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj, a kao obvezni nastavni predmet u trećem semestru je i kolegij *Cjeloživotno profesionalno obrazovanje*. Cilj kolegija „jest osvijestiti važnost kontinuiranog

profesionalnog obrazovanja, usvajanja strategije planiranja te preuzimanja odgovornosti za osobni i profesionalni razvoj.“ (Nenadić Bilan i Miočić, 2019: 36)

6.1. Obrazovanje odgojitelja u Europi

Autorica Višnjić Jevtić (2010. Zbornik radova) navodi kako u Europi postoji razlika u obrazovanju odgojitelja. Studij od četiri godine provodi se u Nizozemskoj i provodi se zajedno s učiteljima razredne nastave. Također, četiri godine traje i u Španjolskoj, dok je u Austriji tri godine. Zanimljivo je da je u Italiji obrazovanje za odgojitelja srednjoškolsko i traje pet godina. Skandinavske zemlje i Irska provode obrazovanje slično preddiplomskom studiju u Republici Hrvatskoj, te daju mogućnost daljnjeg obrazovanja, do poslijediplomskog studija. Nadalje, „najmanja je diploma prvostupnika (ISCED 6) u Bugarskoj, Njemačkoj, Estoniji, Grčkoj, Cipru, Litvi, Sloveniji, Finskoj, Bosni i Hercegovini i Norveškoj. A u Portugalu i na Islandu najmanja je razina diploma magistra (ISCED 7). U Francuskoj je najmanja razina ISCED 6 za osoblje koje radi s mlađom djecom te ISCED 7 za one koji rade sa starijom djecom.“ (EACEA, 2019: 15) Također, u Švedskoj osobe koje rade s djecom starijeg uzrasta moraju imati diplomu prvostupnika ili magistra, a u Italiji od 2019./2020. godine na razini prvostupnika. Naime, u trećini Europskih zemalja u kojima je provedeno istraživanje za rad s mlađom djecom nije potrebno visokokvalificirano osoblje već samo za rad sa starijom djecom. Dosta država uz kvalificirano osoblje zapošljava i pomoćno osoblje koje ne mora imati kvalifikaciju vezanu uz struku. Također, pomoćno osoblje se uglavnom nema obavezu stručno usavršavati, osim u Sloveniji, Luksemburgu i Škotskoj. Čak u manje od polovice država osoblje koje radi sa starijom djecom ima obavezu stalnog stručnog usavršavanja, koje je u nekim državama za vrijeme radnog vremena, te je plaćen trošak puta i kotizacija. (EACEA, 2019)

7. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

7.1. Problem istraživanja

Problem istraživanja je usmjeren prema ispitivanju spremnosti odgojitelja djece rane i predškolske dobi na cjeloživotno profesionalno obrazovanje.

Cjeloživotno profesionalno obrazovanje je u funkciji unaprjeđenja temeljnih kompetencija odgojitelja, kao i osobnog razvoja odgojitelja te njihove prilagodbe na neprestane promjene u društvenom kontekstu.

7.2. Cilj istraživanja

Temeljni cilj istraživanja se odnosi na ispitivanje spremnosti odgojitelja djece rane i predškolske dobi na cjeloživotno profesionalno obrazovanje, kao i na uočavanju njihovih preferencija u cjeloživotnom obrazovanju te uočavanje problema i prepreka s kojima se susreću u ostvarivanju različitih oblika.

7.3. Zadaci istraživanja

1. Ispitati stavove odgojitelja o potrebi i spremnosti na cjeloživotno profesionalno obrazovanje
2. Uočiti odgojiteljeve preferencije prema pojedinim oblicima cjeloživotnog obrazovanja
3. Uočiti probleme i prepreke u ostvarivanju različitih oblika cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja odgojitelja.

7.4. Hipoteze istraživanja

Temeljem navedenih zadataka postavljaju se sljedeće hipoteze:

H1: Odgojitelji su spremni na cjeloživotno profesionalno obrazovanje

H2: Odgojitelji preferiraju dodatne edukacije za rad u kraćim i posebnim programima

H3: Odgojitelji ne uočavaju prepreke u ostvarivanju različitih oblika cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja.

7.5. Metode prikupljanja i obrade podataka

U istraživanju je korišten kombinirani istraživački pristup. Kombinacija i prožimanje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa provedena je na sljedeći način: pomoću anketnog

upitnika ispitani su stavovi odgojitelja o potrebi i spremnosti na cjeloživotno obrazovanje. Navedeni stavovi dovedeni su u korelaciju sa stupnjem obrazovanja, dobi i radnim iskustvom odgojitelja. Kvalitativni dio istraživanja proveden je uporabom polustrukturiranog intervjua. Polustrukturiranim intervjuom nastojalo se uočiti odgojiteljeve preferencije, ali i problemi i prepreke u ostvarivanju različitih oblika cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja.

7.6. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja čine odgojitelji s područja Zadarske županije. Anketni upitnik je formiran u Google forms obliku, te je poslan u WhatsApp grupe dječjih vrtića na području Zadarske županije: Benkovac, Biograd na Moru, Gračac, Obrovac, Pag, Pakoštane, Poličnik, Posedarje, Pridraga, Starigrad, Sukošan, Sv. Filip i Jakov, Škabrnja, Tkon, Vir, Zadar i Zemunik Donji. Anketu je popunilo 107 odgojitelja. Uzrokovanje je provedeno s obzirom na broj stanovnika mjesta (demografski kriterij).

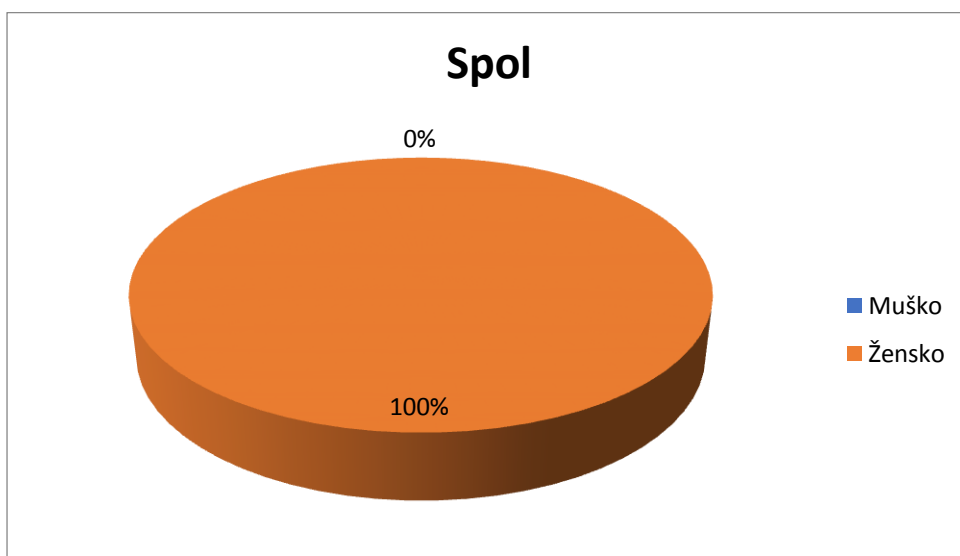
8. INTERPRETACIJA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

U tekstu koji slijedi interpretirat će se odgovori ispitanika na pojedina pitanja u anketnom upitniku, kao i u polustrukturiranom intervjuu.

8.1. Kvantitativni dio istraživanja

8.1.1. Demografski pokazatelji

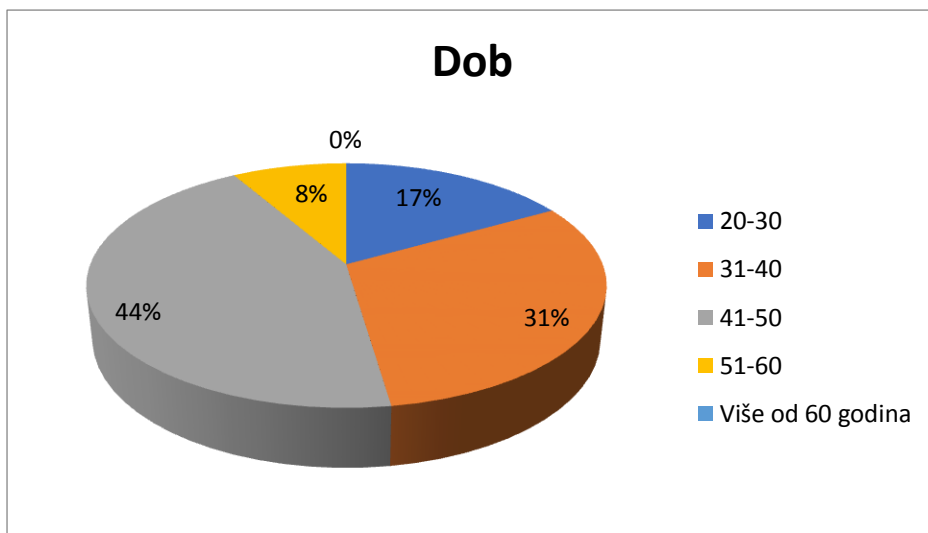
Spol ispitanika



Grafikon 1. Zastupljenost ispitanika s obzirom na spol

Od ukupnog broja odgojitelja koji su popunili anketni upitnik (N=107), s obzirom na varijablu *spol*, svi ispitanici su ženskog spola.

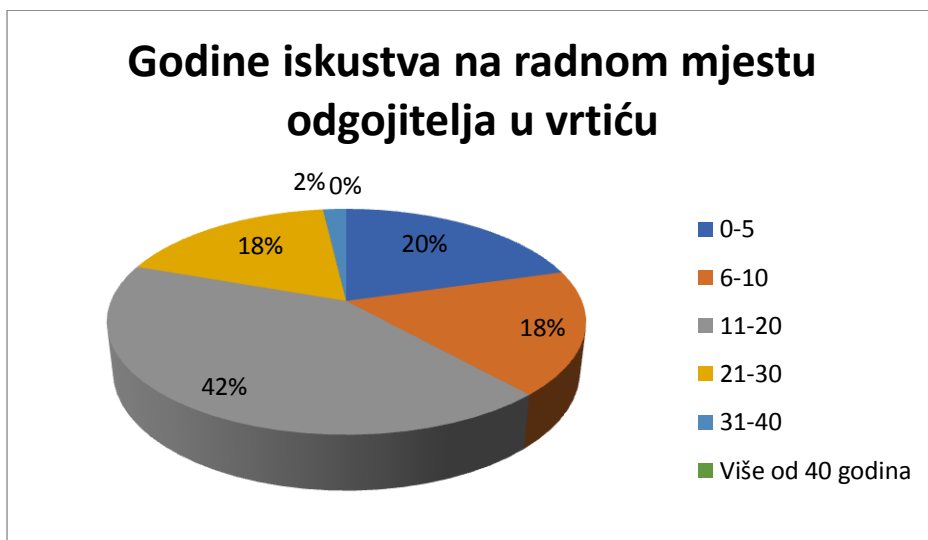
Dob ispitanika



Grafikon 2. Zastupljenost ispitanika s obzirom na dob

Od ukupnog broja odgojitelja (N=107) njih 44% (N=47) je dobi 41-50 godina, 31% (N=33) u dobi 31-40 godina, 17% (N=18) u dobi 20-30 godina, te 8% (N=9) u dobi 51-60 godina. Iz navedenog se može zaključiti da je najviše ispitanika dobi 41-50 godina.

Godine iskustva na radnom mjestu odgojitelja u vrtiću



Grafikon 3. Zastupljenost ispitanika s obzirom na godine iskustva na radnom mjestu odgojitelja u dječjem vrtiću

Od ukupnog broja odgojitelja (N=107), 42% (N=45) odgojitelja ima 11-20 godina iskustva na radnom mjestu odgojitelja, 20% (N=22) ima iskustva 0-5 godina, 18% (N=19) ima iskustvo 6-10 godina, 18% (N=19) iskustvo 21-30 godina, dok je samo 2% (N=2) ispitanika s radnim iskustvom na radnom mjestu odgojitelja 31-40 godina. S radnim iskustvom višim od 40 godina nema ispitanika.

Stupanj obrazovanja ispitanika

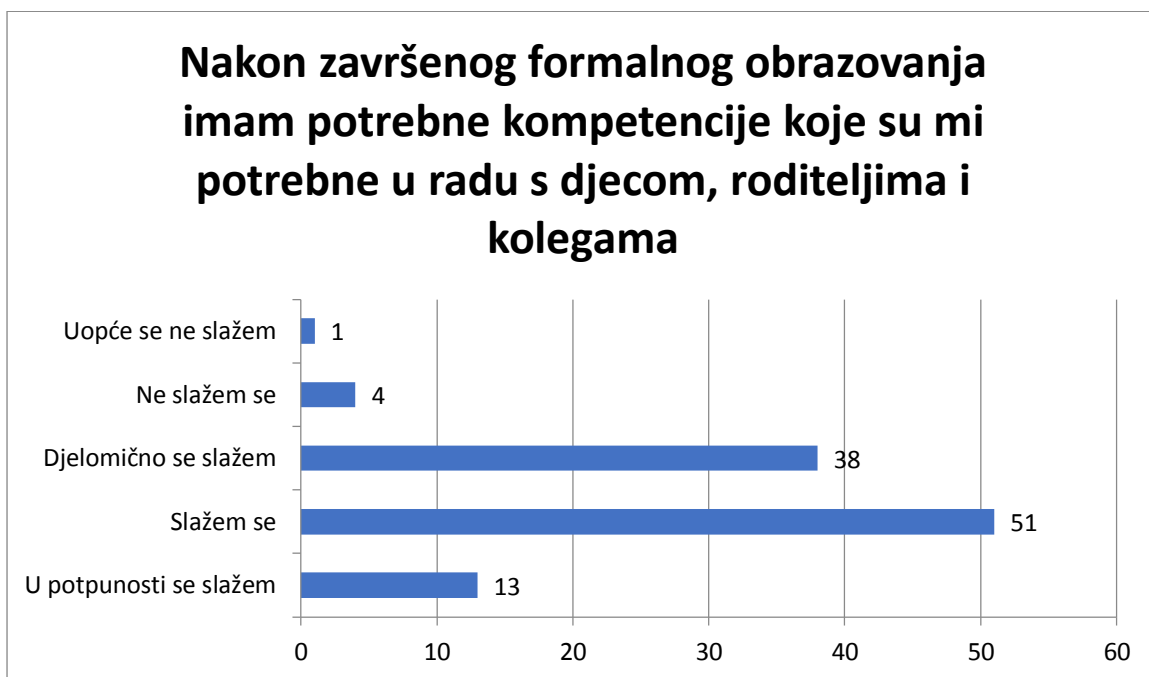


Grafikon 4. Zastupljenost odgojitelja s obzirom na stupanj obrazovanja

Najveći broj odgojitelja, njih 45% (N=48) je završilo dvogodišnji stručni studij, 21% (N=23) je završilo petogodišnji sveučilišni studij (preddiplomski i diplomski studij), 18% (N=19) je završilo trogodišnji stručni studij, 12% (13) je završilo trogodišnji sveučilišni studij, dok je 4% (N=4) završilo poslijediplomski studij - magisterij, doktorat znanosti. Stoga bi se moglo zaključiti da je najviše ispitanika koji su završili dvogodišnji stručni studij, u dobi su 41-50 godina i imaju radnog iskustva 11-20 godina.

8.1.2. Stavovi odgojitelja

Nakon završenog formalnog obrazovanja imam potrebne kompetencije koje su mi potrebne u radu s djecom, roditeljima i kolegama

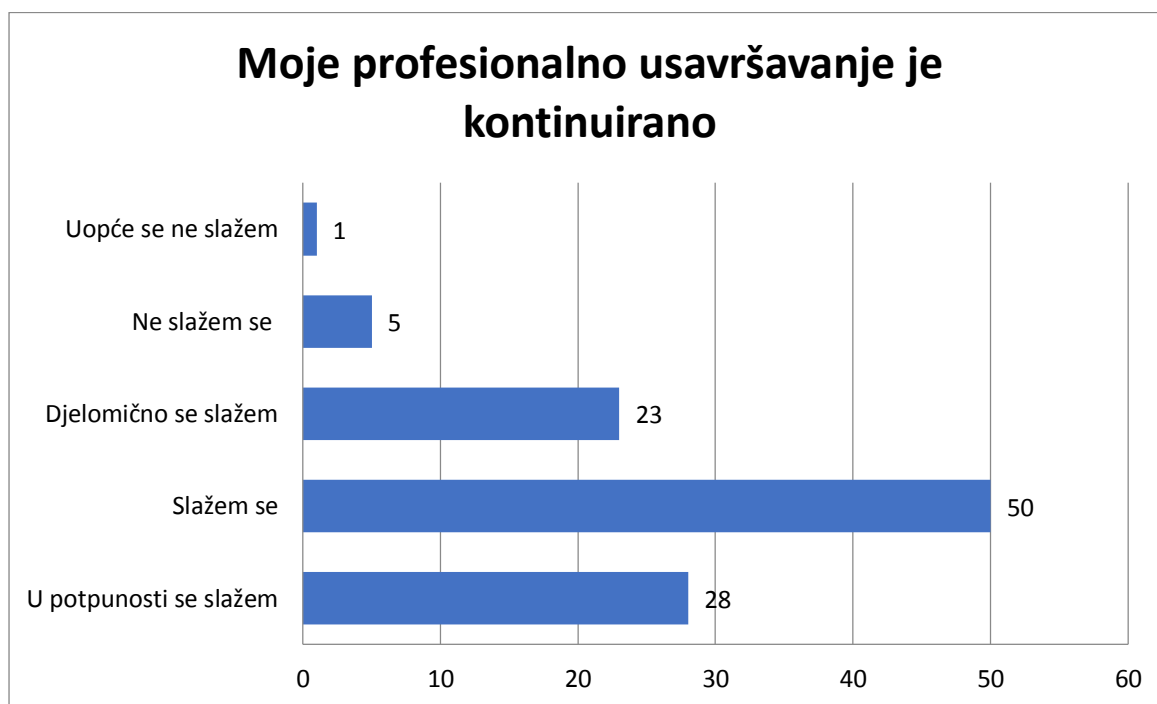


Grafikon 5. Potrebne kompetencije

Od ukupnog broja ispitanika (N=107), njih 48% (N=51) se slaže da nakon formalnog obrazovanja imaju potrebne kompetencije koje su im potrebne u radu s djecom, roditeljima i kolegama, 35% (N=38) ispitanika se djelomično slaže s tom tvrdnjom, 12% (N=13) ispitanika se slaže u potpunosti s tvrdnjom, dok se 4% (N=4) ne slaže s tvrdnjom, a 1% (N=1) se uopće ne slaže. Budući da se 95% ispitanika u potpunosti/djelomično/slaže s navedenom tvrdnjom, može se zaključiti kako odgojiteljice smatraju da nakon završenog formalnog obrazovanja imaju potrebne kompetencije za rad s djecom, roditeljima i kolegama.

Moje profesionalno usavršavanje je kontinuirano

U Grafikonu 6. prikazani su odgovori na tvrdnju *Moje profesionalno usavršavanje je kontinuirano*.

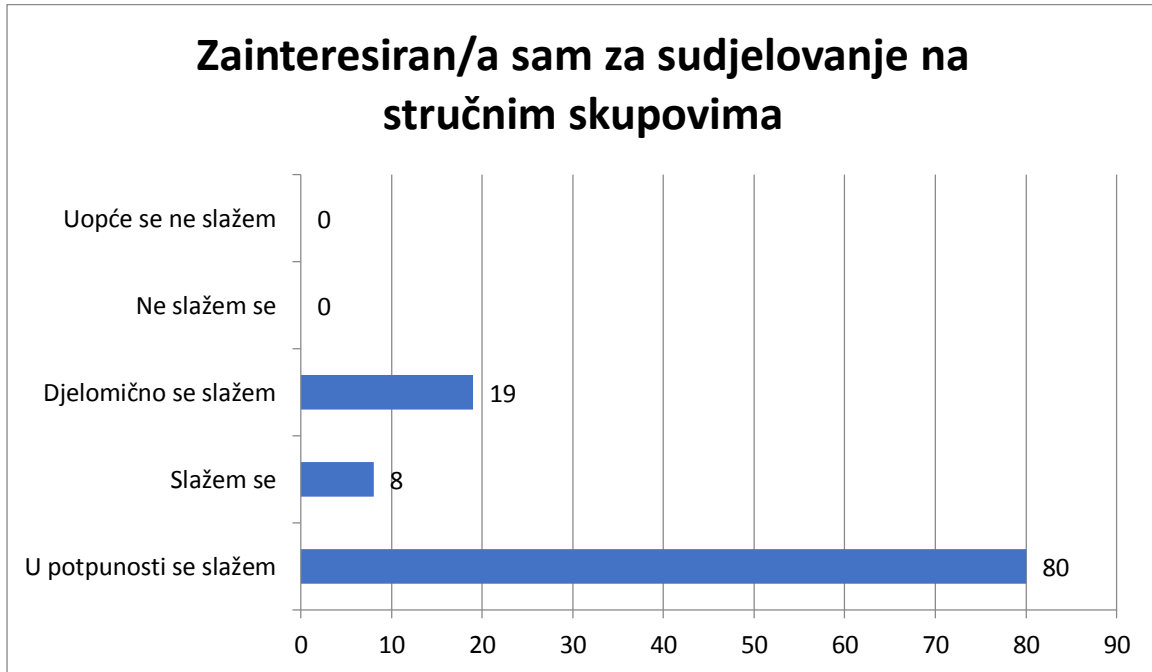


Grafikon 6. Kontinuitet profesionalnog usavršavanja

47% (N=50) odgojitelja je odgovorilo da se slaže s tvrdnjom da je njihovo profesionalno usavršavanje kontinuirano, te je 26% (N=28) odgovorilo da se u potpunosti slaže s tvrdnjom. Nadalje, 21% (N=23) je odgovorilo da se djelomično slaže s tom tvrdnjom, te 5% (N=5) se ne slaže s tom tvrdnjom, a samo 1% (N=1) se uopće ne slaže s tvrdnjom. Iz navedenog se može zaključiti da se većina odgojitelja kontinuirano profesionalno usavršava.

Zainteresiran/a sam za sudjelovanje na stručnim skupovima

Grafikon 7. prikazuje odgovore na tvrdnju *Zainteresiran/a sam za sudjelovanje na stručnim skupovima*.

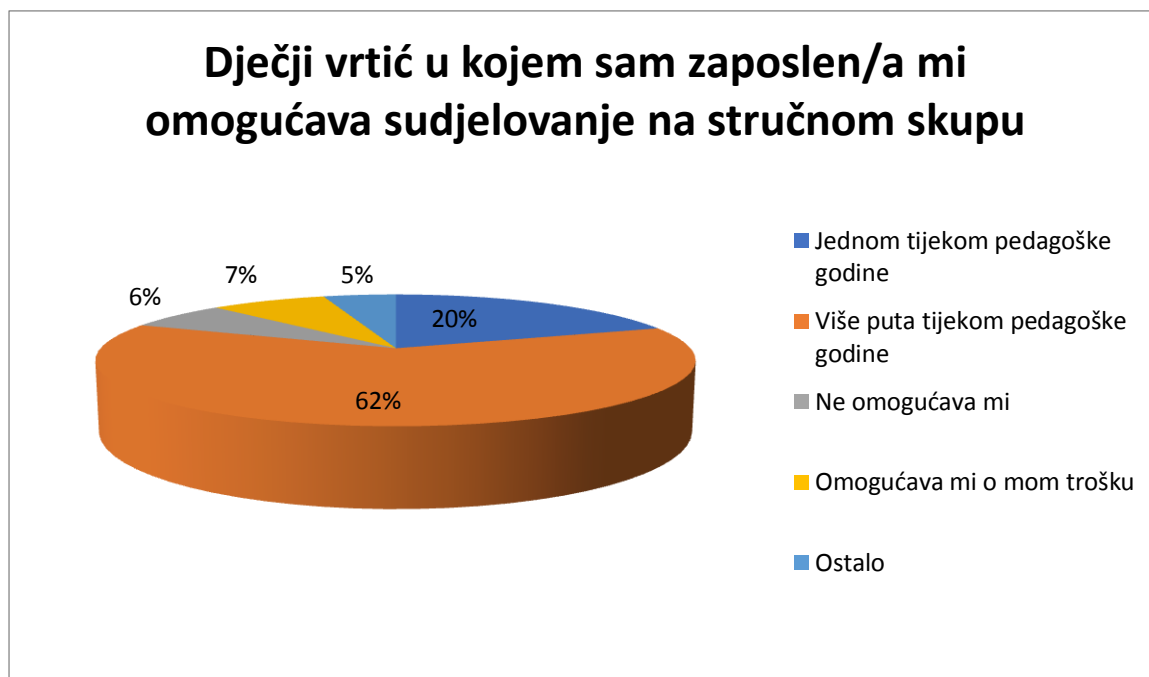


Grafikon 7. Zainteresiranost za sudjelovanje na stručnim skupovima

Istraživanje pokazuje da je 75% (N=80) odgojitelja odgovorilo da se u potpunosti slaže da je zainteresirano za sudjelovanje na stručnom skupu, 7% (N=8) odgojitelja se slaže s istom tvrdnjom, dok se 18% (N=19) djelomično slaže. Nitko se nije izjasnio da se ne slaže s tom tvrdnjom.

Dječji vrtić u kojem sam zaposlen/a mi omogućava sudjelovanje na stručnom skupu

U Grafikonu 8. prikazani rezultati su dobiveni za tvrdnju *Dječji vrtić u kojem sam zaposlen/a mi omogućava sudjelovanje na stručnom skupu.*



Grafikon 8. *Mogućnost stručnog usavršavanja*

Od ukupnog broja ispitanika (N=107) njih 62% (N=66) je odgovorilo da im vrtić u kojem su zaposleni omogućuje sudjelovanje na stručnom skupu više puta tijekom godine. Iz ovog bi se moglo zaključiti da većina dječjih vrtića na području Zadarske županije, potiče profesionalni razvoj odgojitelja. Nadalje, 20% odgojitelja (N=21) je odgovorilo da im vrtić omogućava jednom tijekom pedagoške godine sudjelovanje na stručnom skupu. Zanimljivo je istaknuti da je 7% (N=8) ispitanika odgovorilo da im vrtić omogućava sudjelovanje na stručnom skupu, ali o njihovom trošku, također je 6% (N=7) ispitanika odgovorilo da im vrtić ne omogućava sudjelovanje na stručnom skupu. Na ponuđeno pitanje otvorenog tipa *Ostalo*: odgovorilo je 5 odgojitelja, te je po 1% (N=1) ponudilo sljedeće odgovore:

„Povremeno“, „Jednom u više godina“, „Nisam zaposlena, tijekom rada nisam bila“, „Ponekad“, „Ima i o svom trošku, ne dobivam zamjenu ako ne izlažem“, „Omogućuje ovisno o mojim potrebama i mogućnostima ustanove, ono što ne financira ustanova sama financiram“.

Koristim sljedeće oblike cjeloživotnog obrazovanja

Tablica 1. prikazuje oblike cjeloživotnog obrazovanja koje koriste ispitanici.

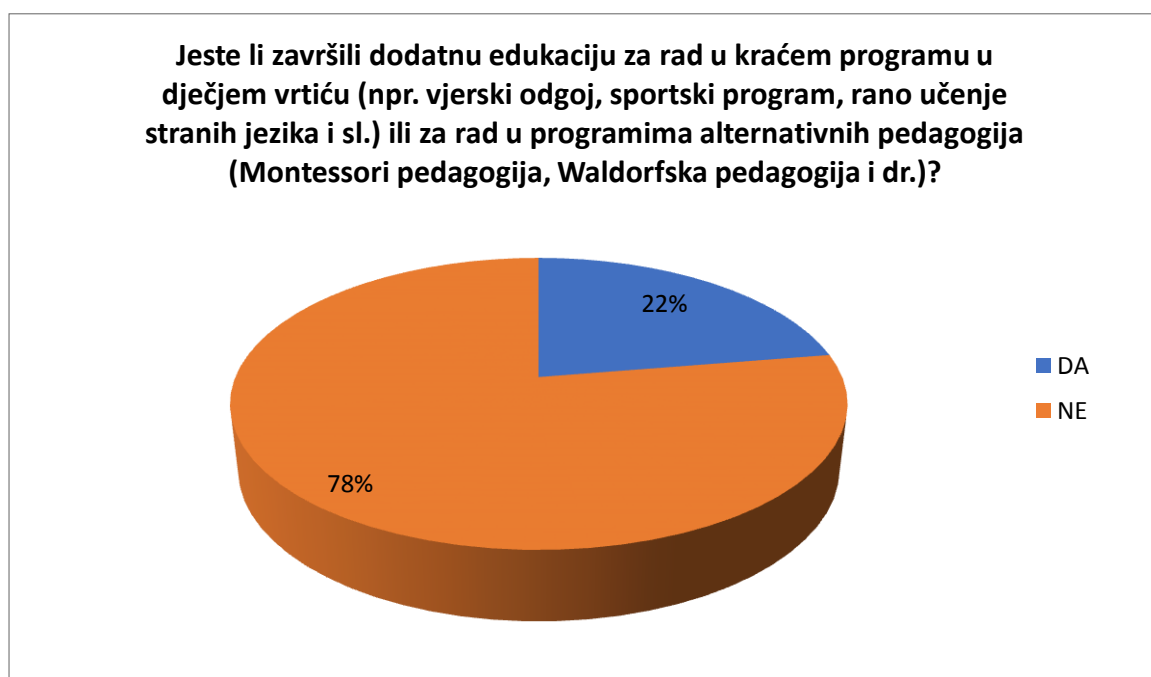
Oblici cjeloživotnog obrazovanja	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Seminari ili stručni skupovi	99	93%
Tečajevi	22	21%
Radionice	75	70%
Portali znanstvenih časopisa	39	36%
Digitalni akademski arhivi i repozitoriji	26	24%
Webinari	59	55%
e-tečajevi	18	17%
Čitanje stručne literature	89	83%
Zajednica učenja	18	17%
Refleksija i samorefleksija	54	51%
Ostalo: Diplomski studij	1	1%

Tablica 1. Oblici cjeloživotnog obrazovanja

Povezano s tvrdnjom *Koristim sljedeće oblike cjeloživotnog obrazovanja* odgojiteljima su bili ponuđeni odgovori te su mogli izabrati više odgovora. Također u rubrici ostalo mogli dati odgovor koji nije ponuđen. Od ukupnog broja odgojitelja (N=107) čak 93% (N=99) odgojitelja je odgovorilo da pohađa seminare ili stručne skupove za cjeloživotno obrazovanje, 83% (N=89) odgojitelja je odgovorilo da se obrazuju uz čitanje stručne literature, 70% (N=75) koristi radionice za obrazovanje, dok ih 55% (N=59) koristi webinare. Nadalje, njih 51% (N=54) koristi samorefleksiju i refleksiju kao oblik obrazovanja, te portale znanstvenih časopisa 36% (N=39), a njih 32% (N=22) koristi tečajeve. Naime, 17% (N=18) koristi e-tečajeve i isti postotak odgojitelja koristi zajednicu učenja kao oblik obrazovanja. Samo je 1% (N=1) odgojitelj na ponuđeno pitanje otvorenog tipa *Ostalo:* naveo da koristi diplomski studij kao oblik cjeloživotnog obrazovanja.

Jeste li završili dodatnu edukaciju za rad u kraćem programu u dječjem vrtiću (npr. vjerski odgoj, sportski program, rano učenje stranih jezika i sl.) ili za rad u programima alternativnih pedagogija (Montessori pedagogija, Waldorfska pedagogija i dr.)?

U Grafikonu 9. prikazani su rezultati s obzirom na završene edukacije za provođenje kraćih programa u dječjem vrtiću.



Grafikon 9. Završene dodatne edukacije

Od ukupnog broja odgojitelja (N=107), njih 78% (N=83) je odgovorilo da nije završilo dodatnu edukaciju, dok ih je 22% (N=24) odgovorilo da je završilo dodatnu edukaciju. Iz navedenog se može zaključiti da je mali postotak odgojitelja završio dodatnu edukaciju.

Sljedeće pitanje za odgojitelje koji su završili edukaciju podrazumijevalo je da navedu vrste edukacije koju su pohađali. Dobiveni su sljedeći rezultati:

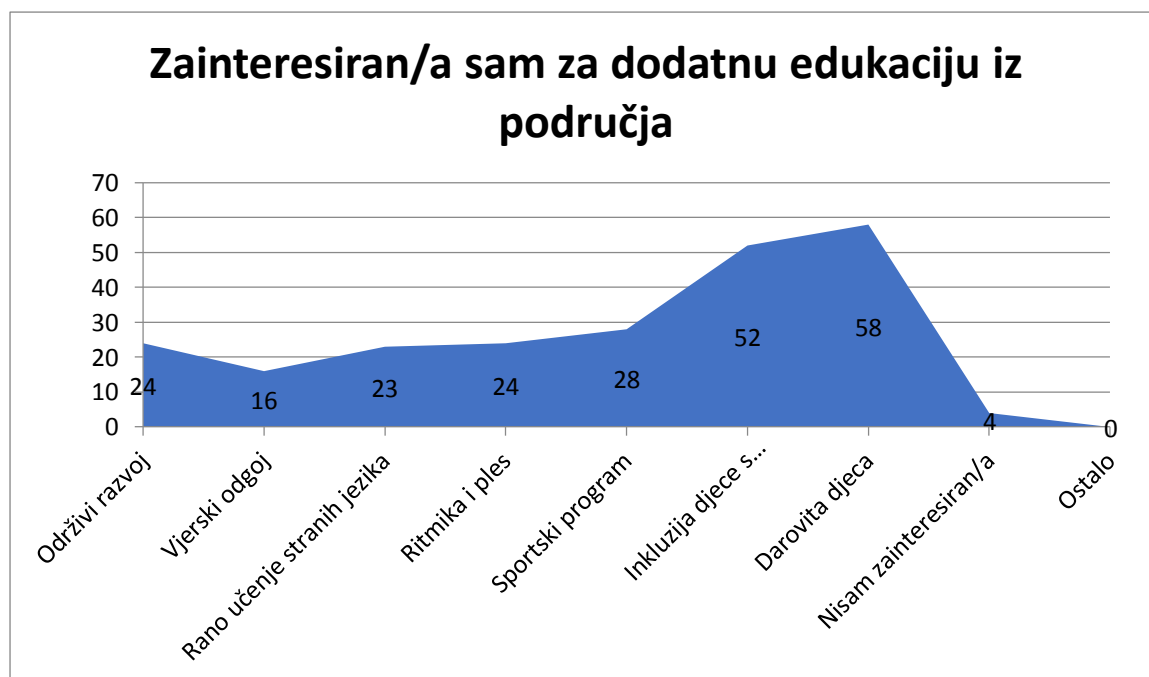
Završena edukacija	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Vjerski odgoj	3	15%
Engleski jezik	4	20%
Njemački jezik	1	5%
Rano učenje stranih jezika	5	25%
Sportski program	1	5%
Inkluzija djece s teškoćama u razvoju	2	10%
Odgoj za održivi razvoj	1	5%
Montessori program	2	10%
Senzorna integracija	1	5%
Ukupno ispitanika	20	100%

Tablica 2. Pregled završenih edukacija

S obzirom na prethodno pitanje gdje je 24 odgojitelja odgovorilo da je završilo dodatnu edukaciju, a na ovo pitanje je odgovorilo samo 20 odgojitelja, razvidno je da svi odgojitelji nisu odgovorili koju edukaciju su završili. Iz rezultata se može zaključiti da je najviše odgojitelja završilo edukaciju za rano učenje stranih jezika, te edukaciju za vjerski odgoj.

Zainteresiran/a sam za dodatnu edukaciju iz područja

Grafikon 10. prikazuje pregled područja iz kojih su odgojitelji zainteresirani za dodatnu edukaciju.

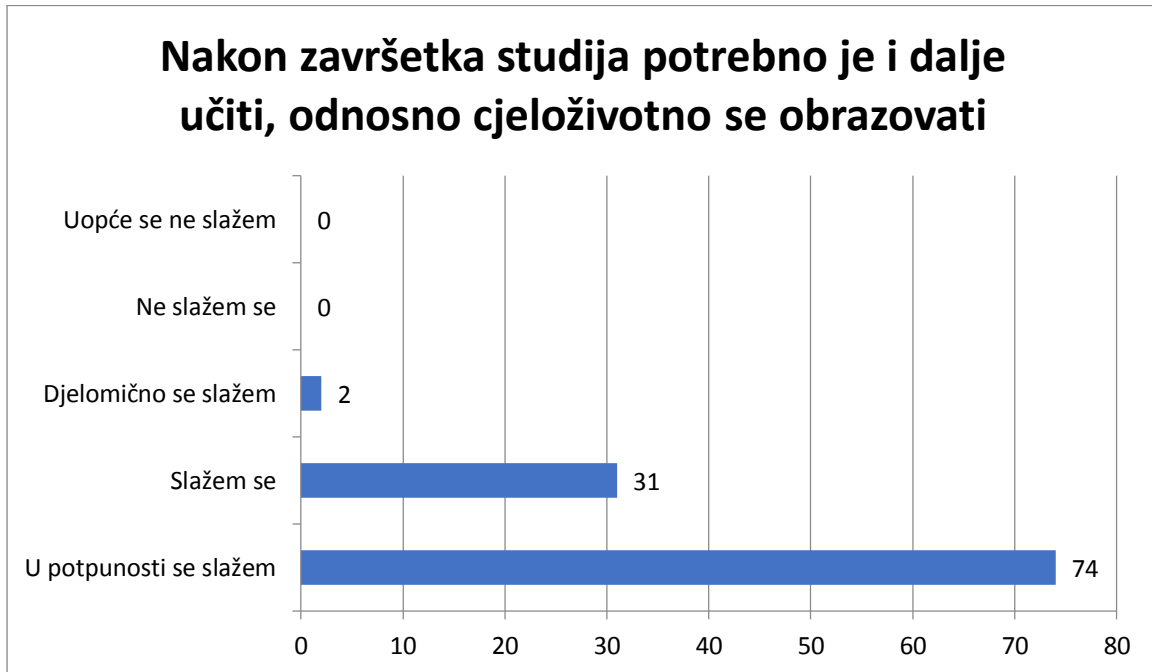


Grafikon 10. Pregled zainteresiranosti odgojitelja za dodatne edukacije po područjima

Od ukupnog broja odgojitelja (N=107) njih 54% (N=58) je odgovorilo da je izinteresirano za edukaciju o inkluziji djece s teškoćama u razvoju, dok je njih 49% (N=52) zainteresirano za edukaciju o programima za darovitu djecu. Nadalje, 26% (N=28) odgojitelja je zainteresirano za vođenje sportskog programa u vrtiću, 22% (N=24) je zainteresirano za ritmiku i ples, a isti postotak odgojitelja i za odgoj za održivi razvoj. Za rano učenje stranih jezika zainteresirano je 21% (N=23) odgojitelja, dok je 15% (N=16) izabralo vjerski odgoj. Ipak, 4% (N=4) odgojitelja je odgovorilo da nije zainteresirano za dodatnu edukaciju, a na pitanje otvorenog tipa *Ostalo*., nije bilo odgovora. Odgojitelji su mogli na ovo pitanje ponuditi više odgovora, što je i vidljivo iz istraživanja. Također se može zaključiti kako su odgojitelji najviše zainteresirani za dodatne edukacije za rad s djecom s posebnim potrebama (djeca s teškoćama u razvoju i darovita djeca).

Nakon završetka studija potrebno je i dalje učiti, odnosno cjeloživotno se obrazovati

U Grafikonu 11. prikazani su rezultati dobiveni za tvrdnju *Nakon završetka studija potrebno je i dalje učiti, odnosno cjeloživotno se obrazovati.*



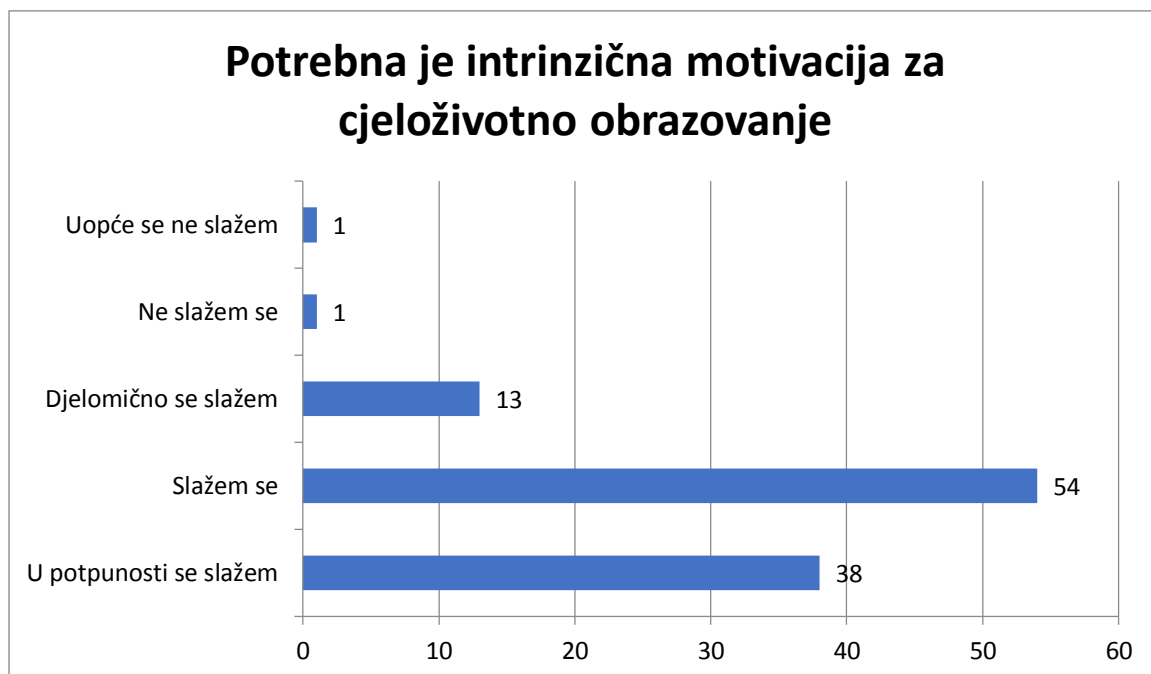
Grafikon 11. Potreba za cjeloživotnim obrazovanjem

Od ukupnog broja ispitanika (N=107) njih 69% (N=74) je odgovorilo da se u potpunosti slaže kako se potrebno i dalje obrazovati nakon završetka školovanja, također je 29% (N=31) odgojitelja odgovorilo da se slaže s tvrdnjom, a 2% (N=2) da se djelomično slaže.

Iz navedenih rezultata se može konstatirati da gotovo svi odgojitelji cjeloživotno profesionalno obrazovanje smatraju potrebnim. Tu spada 69% odgojitelja koji su odgovorili da se u potpunosti slažu s tvrdnjom kao i oni koji se slažu 29%, ukupno 98%.

Potrebna je intrinzična motivacija za cjeloživotno obrazovanje

U Grafikonu 12. prikazani su rezultati dobiveni za tvrdnju *Potrebna je intrinzična motivacija za cjeloživotno obrazovanje*



Grafikon 12. *Potrebna je intrinzična motivacija*

Od ukupnog broja ispitanika (N=107) njih 51% (N=54) je odgovorilo da se slaže s tvrdnjom *Potrebna je intrinzična motivacija za cjeloživotno obrazovanje*, dok ih je 36% (N=38) odgovorilo da se u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom. Također je 12% (N=13) odgojitelja izjavilo da se djelomično slaže s tvrdnjom. Nadalje, 1% (N=1) je izjavilo da se ne slaže s tvrdnjom, kao i da se uopće ne slaže s tvrdnjom. Iz navedenih rezultata se može zaključiti da je većina odgojitelja mišljenja da je potrebna intrinzična motivacija za cjeloživotno obrazovanje.

Motiviralo bi me da je edukacija uvrštena u zakone i pravilnike obveza za cjeloživotno obrazovanje, te licenciranje

U Grafikonu 13. su prikazani odgovori na tvrdnju *Motiviralo bi me da je uvrštena u zakone i pravilnike obveza za cjeloživotno obrazovanje, te licenciranje.*

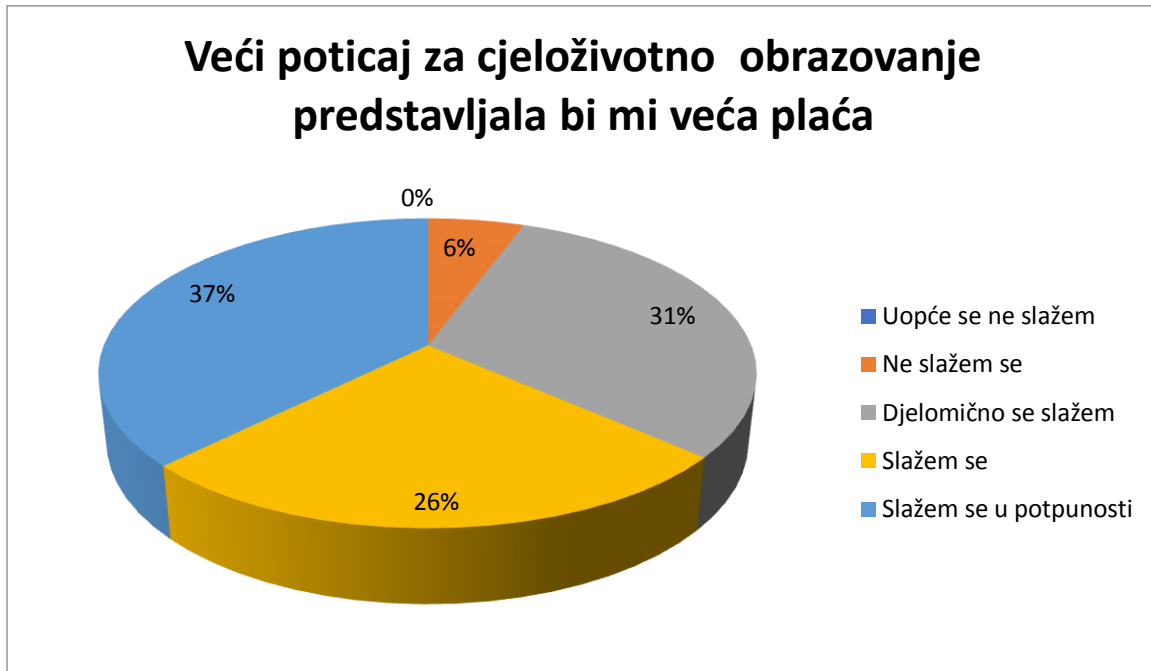


Grafikon 13. Rezultati stavova o tvrdnji *Motiviralo bi me da je uvrštena u zakone i pravilnike obveza za cjeloživotno obrazovanje, te licenciranje*

Rezultati istraživanja pokazuju da od ukupnog broja ispitanika (N=107) njih 33% (N=35) se slaže da bi ih motiviralo da je uvrštena u zakone i pravilnike obveza za cjeloživotno obrazovanje, te licenciranje, dok ih se 32% (N=34) djelomično slaže s tom tvrdnjom, a 18% (N=19) ih se u potpunosti slaže. Nadalje, 13% (N=14) ispitanika se ne slaže da bi ih motiviralo da je obveza za cjeloživotno obrazovanje uvrštena u zakone i pravilnike, te licenciranje, a 5% (N=5) ispitanika se uopće ne slaže s tom tvrdnjom.

Veći poticaj za cjeloživotno obrazovanje predstavljala bi mi veća plaća

U Grafikonu 14. prikazani su stavovi za tvrdnju *Veći poticaj za cjeloživotno obrazovanje predstavljala bi mi veća plaća.*



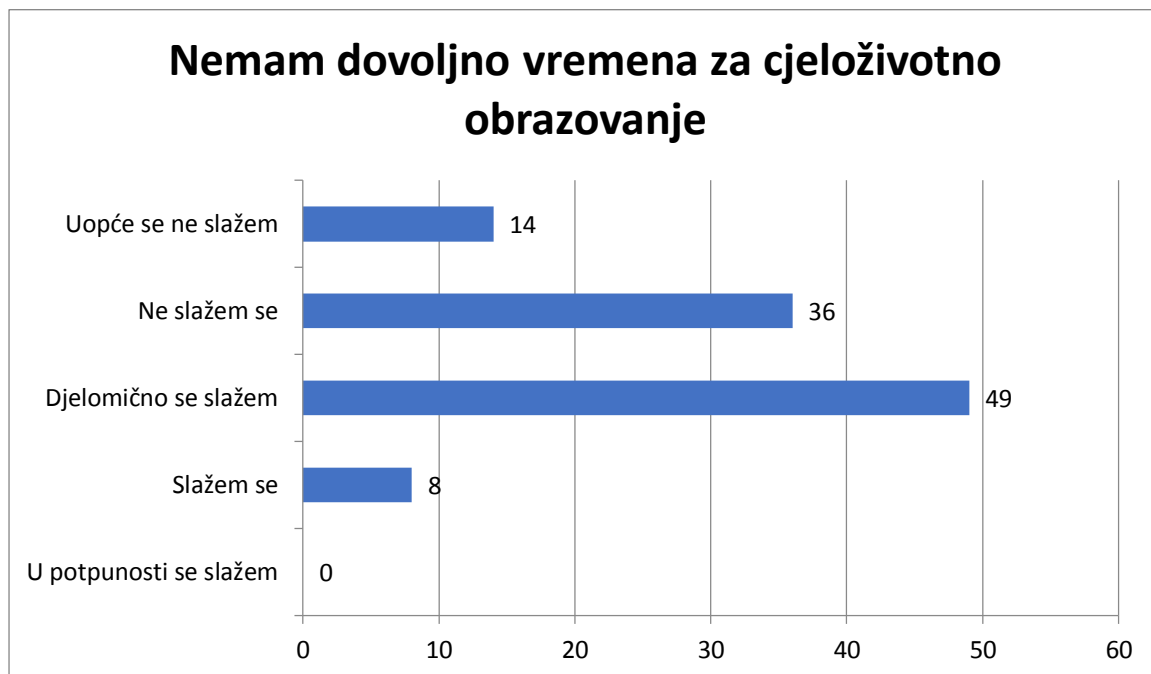
Grafikon 14. Stavovi odgojitelja o plaći, kao većoj motivaciji za cjeloživotno obrazovanje

Od ukupnog broja odgojitelja (N=107), 37% (N=40) odgojitelja je odgovorilo da se slaže u potpunosti da bi ih veća plaća motivirala na cjeloživotno obrazovanje, njih 26% (N=28) se slaže s tvrdnjom, a 31% (N=33) se djelomično slaže. Također, rezultati istraživanja pokazuju da se 6% (N=6) odgojitelja ne slažu s tvrdnjom.

Naime, iz prikazanog se može zaključiti da su gotovo svi ispitanici svjesni kako je potrebna intrinzična motivacija za cjeloživotno obrazovanje, a u ovom pitanju većina odgovara da bi ih motivirala veća plaća. Veća plaća spada u ekstrinzičnu motivaciju, pa su odgovori ispitanika djelomično u koliziji. Naime, uočljiva je kombinacija intrinzične i ekstrinzične motivacije jer i intrinzično motivirani odgojitelji mogu veću plaću smatrati poticajnom.

Nemam dovoljno vremena za cjeloživotno obrazovanje

U Grafikonu 15. prikazani su rezultati dobiveni za tvrdnju *Nemam dovoljno vremena za cjeloživotno obrazovanje*.



Grafikon 15. Rezultati istraživanja o stavovima za tvrdnju *Nemam dovoljno vremena za cjeloživotno obrazovanje*

Rezultati istraživanja pokazuju da od ukupnog broja ispitanika (N=107) njih (N=49) se djelomično slaže s tvrdnjom da nemaju dovoljno vremena za cjeloživotno obrazovanje, 34% (N=36) se ne slaže s tvrdnjom, a 13% (N=14) ispitanika se uopće ne slaže s tom tvrdnjom. Ipak, 8% (N=8) ispitanika se slaže s tvrdnjom da nema dovoljno vremena za cjeloživotno obrazovanje. Nitko se od ispitanika u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom.

8.2. Kvalitativni dio istraživanja

Kvalitativna analiza teksta iskaza odgojiteljica provedena je posteriori pristupom. Promatrane kategorije u kvalitativnoj analizi generirane su tijekom samog procesa analize.

Navedite i druge čimbenike koji bi potakli Vašu spremnost na cjeloživotno profesionalno obrazovanje.

Čimbenici koji bi potakli spremnost odgojitelja na cjeloživotno obrazovanje	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Veći osobni dohodak	9	9%
Osobni i profesionalni rast	8	8%
Veći ugled u okviru struke	9	9%
Nagrada u vidu slobodnih dana, dužeg godišnjeg odmora ili bonusa	4	4%
Licenciranje odgojitelja	3	3%
Veća dostupnost edukacija	6	6%
Stalni radni odnos	1	1%

Tablica 3. Čimbenici koji bi potakli spremnost odgojitelja na cjeloživotno obrazovanje

Većina ispitanika je navela veći osobni dohodak te veći ugled u okviru struke kao čimbenike koji bi ih potakli na cjeloživotno profesionalno obrazovanje. Također, 8% ispitanika navodi osobni profesionalni rast, te 6% veću dostupnost edukacija, a 1% odgojitelja je navelo i stalni radni odnos kao čimbenik koji bi ga potaknuo na cjeloživotno profesionalno obrazovanje.

Na ovo pitanje nisu odgovorili svi ispitanici.

Navedite probleme i prepreke koje Vas sprečavaju u spremnosti na cjeloživotno obrazovanje.

Tablica 4. Prikazuje probleme i prepreke s kojima se suočavaju odgojitelji te ih isti sprečavaju u spremnosti na cjeloživotno obrazovanje.

Problemi i prepreke za cjeloživotno obrazovanje	Broj ispitanika	Postotak ispitanika
Nedostatak vremena zbog privatnih obveza	29	27%
Nedostatak novca	30	28%
Nedostupnost edukacija, život u manjim sredinama	2	2%
Nema prepreka	13	12%
Nepriznavanje u vidu većeg dohotka kod završetka diplomskog studija	3	3%
Slaba motivacija	2	2%
Nemogućnost stalnog zaposlenja	3	3%
Ne znam	1	11%
Skori odlazak u mirovinu	1	1%
Preopterećenost poslom u dječjem vrtiću	1	1%

Tablica 4. Problemi i prepreke u spremnosti na cjeloživotno obrazovanje

Veći broj ispitanika percipira nedostatak vremena kao prepreku za uključivanje u cjeloživotno obrazovanje. Brojni ispitanici također navode probleme financijske prirode, kao i radne i privatne obveze. Zanimljivo je da je jedan broj ispitanika mišljenja kako nema nikakvih prepreka za uključivanje u cjeloživotno obrazovanje.

9. ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazuju da se prva hipoteza H1: *Odgovitelji su spremni na cjeloživotno profesionalno obrazovanje* može potvrditi, kao i hipoteza H2: *Odgovitelji preferiraju dodatne edukacije za rad u kraćim i posebnim programima*. Nadalje, hipoteza H3: *Odgovitelji ne uočavaju prepreke u ostvarivanju različitih oblika cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja* nije potvrđena. Upravo suprotno, većina ispitanika jasno uočava prepreke u nedostatku vremena radi radnih i privatnih obaveza te nedostatak financija.

U istraživanju su sudjelovale samo osobe ženskog spola, najviše ih je dobi od 41 do 50 godina sa stažem u dječjem vrtiću od 11 do 20 godina, što je pokazalo bitne značajke naše odgojiteljske populacije. Također je većina ispitanika završila dvogodišnji stručni studij, što ukazuje na mogućnost i potrebu njihovog daljeg formalnog obrazovanja.

Iz rezultata istraživanja može se zaključiti da odgojiteljice smatraju da nakon završenog formalnog obrazovanja imaju potrebne kompetencije za rad s djecom, roditeljima i kolegama, ali isto tako gotovo svi odgojitelji cjeloživotno profesionalno obrazovanje smatraju potrebnim. Tu spada 69% odgojiteljica koje su odgovorile da se u potpunosti slažu s tvrdnjom kao i one koje se slažu 29%, ukupno 98%. Također, navode da se kontinuirano profesionalno usavršavaju, a njihov poslodavac im omogućava više puta tijekom pedagoške godine sudjelovanje na stručnim skupovima. Naime, seminare, radionice i webinare su ispitanici naveli kao najčešće oblike cjeloživotnog obrazovanja, a intrinzičnu motivaciju i licenciranje kao faktore koji utječu na motivaciju za obrazovanje. Kao značajnu motivaciju navode i veći osobni dohodak i veći ugled u okviru struke, koje su naveli u kvalitativnom dijelu istraživanja. Nedostatak vremena i nedostatak novca su naveli su kao najčešće prepreke za cjeloživotno profesionalno obrazovanje. Istaknuti problemi iziskuju posebnu pozornost pedagoške javnosti. Stoga se primjena rezultata ovoga istraživanja u praksi može promatrati u eksplikaciji problema za daljnja istraživanja.

U budućim bi istraživanjima trebalo istražiti motiviranost odgojitelja za cjeloživotno profesionalno obrazovanje u dječjim vrtićima u kojima su viši osobni dohodci i usporediti je sa značajkama motivacije u vrtićima s nižom razinom osobnih dohodaka. Nadalje, u istraživanjima koja bi se mogla provesti nastavno na ovo istraživanje bilo bi svrhovito korelirati dobivene podatke sa stavovima odgojitelja koji su završili petogodišnji integrirani preddiplomski i diplomski studij.

10. LITERATURA

1. Blanuša Trošelj, D. (2018). *Professional development od preschool teachers in Croatia*. Doctoral dissertation. Ljubljana : University of Ljubljana. Faculty of education.
2. Brajković, S. (2006). *Unapređenje kvalitete rada primjenom ISSA Pedagoških standarda : priručnik za odgajatelje*. Ur.:Nives Milinović, Sanja Brajković, Helena Burić]. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
3. Brajković, S. (2007). *Uspješno mentoriranje odgajatelja u pristupu usmjerenom na dijete: priručnik*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
4. Brajković, S. (2013). *Zajednica učenja odgojno-obrazovnih djelatnika (priručnik)*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
5. Hrvatski sabor (2008). *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Zagreb: Narodne novine.
https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (Pristupljeno 25.6.2024.)
6. Europska komisija/EACEA/Eurydice (2019). *Ključni podaci o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi – izdanje 2019.* (Izvješće Eurydicea). Luksemburg: Ured za publikacije https://www.eurydice.hr/cms_files/publications/kc-ecec-report-2019-hr.pdf (Pristupljeno 15.10.2024.)
7. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vijesnik*. Vol 65. No 4., 623-638
8. Kompetentni odgojitelji 21. stoljeća. (2011). Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
9. MZOS. (2015). Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zagreb: Narodne novine.
10. Mendeš, B. (2013). Od pedagoškog tečaja do sveučilišnog studija. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(71) 2-3. <https://hrcak.srce.hr/file/214198> (Pristupljeno 23.11.2023.)
11. Mendeš, B. (2018). Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece : od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija : znanstvena monografija. Zagreb. Golden marketing-Tehnička knjiga.

12. Miljak, A. (1996). Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. Zagreb: Persona.
13. Nenadić Bilan, D., Miočić, M. (2019). Cjeloživotno profesionalno obrazovanje kao nastavni predmet na studiju Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u funkciji daljnjeg razvoja profesionalnog identiteta odgajatelja. Zbornik radova *Cjeloživotnim obrazovanjem do profesionalnog identiteta*. Sveučilište u Zagrebu.
14. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. Izvorni znanstveni članak, Vol. 10, br. 2, 208., str. (203-267) . <https://hrcak.srce.hr/29568> (Pristupljeno 29.11.2020.)
15. Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. (2018.) AZOO. https://pilot.eskole.hr/wpcontent/uploads/2018/06/Prirucnik_Profesionalnost-i-profesionalni-razvoj-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika-1.pdf (Pristupljeno 27.4.2022.)
16. Slunjski, E. (2003). Devet lica jednog odgajatelja/roditelja. Zagreb: Mali profesor.
17. Slunjski, E. (2006). Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči. Zagreb: Mali profesor.
18. Slunjski, E. (2011). Kurikulum ranog odgoja istraživanje i konstrukcija. Zagreb: Školska knjiga.
19. Slunjski, E. (2012). Tragovima dječjih stopa. Zagreb: Profil.
20. Slunjski, E i suradnici. (2016). Izvan okvira 2 - Promjena od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja. Zagreb. Element d.o.o.
21. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije. (2014). MZO. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf> (Pristupljeno 12.3.2023.)
22. Šagud, M. (2006). Odgajatelj kao reflektivni praktičar. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
23. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 8 No. 2, 2011., 259-267 <https://hrcak.srce.hr/clanak/172482> (Pristupljeno 11.2.2022.)
24. Tankersley, D. i suradnici (2012). *Teorija u praksi* (priručnik za profesionalni razvoj odgojitelja). Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
25. Visković, I. (2013). Akcijska istraživanja u funkciji razvoja institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja, *Educa* No.6, Zagreb.

- [http://bib.irb.hr/datoteka/796413.Viskovic I. Akcijska istrazivanja pdf](http://bib.irb.hr/datoteka/796413.Viskovic_I._Akcijska_istrazivanja_pdf) (Pristupljeno 3.10.2024.)
26. Visković, I., Višnjić Jevtić, A. (2019). *Je li važnije putovati ili stići*. Zagreb: Alfa.
27. Višnjić Jevtić, A. (2010). Odgojiteljska profesija između zahtjeva vremena i sveučilišnih kompetencija. Zbornik radova *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja*. Sveučilište u Zadru.
28. Vizek Vidović, V. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb : Institut za društvena istraživanja.
29. Vujčić, L., Tatlović Vorkapić, S., Boneta, Ž. (2012). Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja // *Suvremeni tokovi u ranom odgoju : znanstvena monografija* / Pehlić, Izet ; Vejo, Edina ; Hasanagić, Anela (ur.). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
- 34URL:[https://www.bib.irb.hr/613312/download/613312.Vujii Tatlovi Vorkapi Boneta SUVREMENI TOKOVI U RANOM ODGOJU - Znanstvena monografija.pdf](https://www.bib.irb.hr/613312/download/613312.Vujii_Tatlovi_Vorkapi_Boneta_SUVREMENI_TOKOVI_U_RANOM_ODGOJU_-_Znanstvena_monografija.pdf) (Pristupljeno 16.5.2022.)
30. Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju. (2022). Zagreb: Narodne novine.
31. Zakon o radu. (2022,2023). Zagreb: Narodne novine.
- <https://www.zakon.hr/z/307/Zakon-o-radu> (Pristupljeno 18.2.2024.)

11. ŽIVOTOPIS

Zovem se Marija Mikulić. Rođena sam 28.10.1974. godine u Rašteviću gdje sam završila i osnovnu školu. Srednju ekonomsku školu završila sam u Zadru 1993. godine te sam iste godine na Filozofskom fakultetu u Zadru upisala program studija predškolski odgoj i isti završila 1996. godine. Akademske godine 2001./2002. na Visokoj teološko-katehetskoj školi u Zadru pohađala sam i završila program stručnog teološko-katehetskog doškoloavanja za vjerski odgoj djece predškolske dobi. 2018. godine na Sveučilištu u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja upisala sam razlikovni program, te sam nakon završetka istog 2019. godine nastavila s daljnjim obrazovanjem i upisala diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Radno iskustvo stekla sam kao službenik u Prekršajnom sudu u Benkovcu, u periodu od siječnja 1996. godine do polovice rujna 1997. godine, a od druge polovice rujna 1997. godine radim u Dječjem vrtiću Bubamara Benkovac. Do 2005. godine radila sam na radnom mjestu odgojitelja predškolske djece, a od 2005. godine sam ravnateljica Dječjeg vrtića Bubamara Benkovac. Udana sam i majka dvoje odrasle djece.

12. POPIS TABLICA

Tablica	Stranica
Tablica 1. Oblici cjeloživotnog obrazovanja	32
Tablica 2. Pregled završenih edukacija	34
Tablica 3. Čimbenici koji bi potakli spremnost odgojitelja na cjeloživotno obrazovanje	41
Tablica 4. Problemi i prepreke u spremnosti na cjeloživotno obrazovanje	42

13. POPIS ILUSTRACIJA

13.1. Popis ilustracija

Ilustracija	Stranica
Schema 1. Podličnosti odgojitelja.....	12

13.2. Popis grafikona

Grafikon	Stranica
Grafikon 1. Zastupljenost ispitanika s obzirom na spol	25
Grafikon 2. Zastupljenost ispitanika s obzirom na dob	26
Grafikon 3. Zastupljenost ispitanika s obzirom na godine iskustva na radnom mjestu odgojitelja u dječjem vrtiću	26
Grafikon 4. Zastupljenost odgojitelja s obzirom na stupanj obrazovanja	27
Grafikon 5. Potrebne kompetencije	28
Grafikon 6. Kontinuitet profesionalnog usavršavanja.....	29
Grafikon 7. Zainteresiranost za sudjelovanje na stručnim skupovima.....	30
Grafikon 8. Mogućnost stručnog usavršavanja.....	31
Grafikon 9. Završene dodatne edukacije	33
Grafikon 10. Pregled zainteresiranosti odgojitelja za dodatne edukacije po područjima	35
Grafikon 11. Potreba za cjeloživotnim obrazovanjem	36
Grafikon 12. Potrebna je intrinzična motivacija	37
Grafikon 13. Rezultati stavova o tvrdnji Motiviralo bi me da je uvrštena u zakone i pravilnike obveza za cjeloživotno obrazovanje, te licenciranje	38
Grafikon 14. Stavovi odgojitelja o plaći, kao većoj motivaciji za cjeloživotno obrazovanje ..	39
Grafikon 15. Rezultati istraživanja o stavovima za tvrdnju Nemam dovoljno vremena za cjeloživotno obrazovanje	40

14. ANKETNI UPITNIK

Poštovani, ovaj anketni upitnik se provodi u svrhu istraživanja i namijenjen je odgojiteljima s područja Zadarske županije. Upitnik je anonimn i bit će isključivo korišten za potrebe izrade diplomskog rada s nazivom „Spremnost odgojitelja na cjeloživotno profesionalno obrazovanje“. Pitanja su formulirana na način da je potrebno izabrati jedan od ponuđenih odgovora (zaokruživanjem), te na nekoliko pitanja dati kratki odgovor. Unaprijed zahvaljujem na strpljenju i odvojenom vremenu.

1. Spol:

a) muško

b) žensko

2. Dob:

a) 20-30

b) 31-40

c) 41-50

d) 51- 60

e) više od 60 godina

3. Godine iskustva na radnom mjestu odgojitelja u dječjem vrtiću:

a) 0-5

b) 6-10

c) 11-20

d) 21-30

e) 31-40

f) više od 40 godina

4. Koji studij ranog i predškolskog odgoja ste završili ili razinu obrazovanja?

a) dvogodišnji stručni studij

b) trogodišnji stručni studij

- c) trogodišnji sveučilišni studij
- d) petogodišnji sveučilišni studij (preddiplomski i diplomski studij)
- e) poslijediplomski studij – magisterij, doktorat znanosti

5. Nakon završenog formalnog obrazovanja, imam potrebne kompetencije koje su mi potrebne u radu s djecom, roditeljima i kolegama?

- 1 - uopće se ne slažem
- 2 – ne slažem se
- 3 – djelomično se slažem
- 4 – slažem se
- 5 – u potpunosti se slažem

6. Moje profesionalno usavršavanje je kontinuirano:

- 1 - uopće se ne slažem
- 2 – ne slažem se
- 3 – djelomično se slažem
- 4 – slažem se
- 5 – u potpunosti se slažem

7. Zainteresiran/a sam za sudjelovanje na stručnim skupovima:

- 1 - uopće se ne slažem
- 2 – ne slažem se
- 3 – djelomično se slažem
- 4 – slažem se
- 5 – u potpunosti se slažem

8. Dječji vrtić u kojem sam zaposlen mi omogućuje sudjelovanje na stručnom skupu:

- a) jednom tijekom pedagoške godine
- b) više puta tijekom pedagoške godine
- c) ne omogućava mi

d) omogućava mi o mom trošku

e) ostalo _____

9. Koristim sljedeće oblike cjeloživotnog obrazovanja:

a) seminare ili stručne skupove

b) tečajeve

c) radionice

d) portale znanstvenih časopisa

e) digitalne akademske arhive i repozitorije

f) webinare

g) e-tečajeve

h) čitanje stručne literature

i) zajednicu učenja

j) refleksiju i samorefleksiju

k) drugo: _____

10. Jeste li završili dodatnu edukaciju za rad u kraćem ili integriranom programu u dječjem vrtiću (npr. za vjerski odgoj, sportski program, rano učenje stranih jezika i sl.) ili za rad u programima alternativnih pedagogija (Montessori pedagogija, Waldorfska pedagogija i dr.) ?

a) da

b) ne

Ako jeste, napišite za koji program:

11. Zainteresiran/a sam za dodatnu edukaciju iz područja:

a) održivi razvoj

b) vjerski odgoj

c) rano učenje stranih jezika

d) ritmika i ples

e) sportski program

f) inkluzija djece s teškoćama u razvoju

g) darovita djeca

h) nešto drugo _____

i) nisam zainteresiran/a

12. Nakon završetka studija potrebno je i dalje učiti, odnosno cjeloživotno se obrazovati:

1 - uopće se ne slažem

2 – ne slažem se

3 – djelomično se slažem

4 – slažem se

5 – u potpunosti se slažem

13. Potrebna je intrinzična motivacija za cjeloživotno obrazovanje:

1 - uopće se ne slažem

2 – ne slažem se

3 – djelomično se slažem

4 – slažem se

5 – u potpunosti se slažem

14. Motiviralo bi me da je uvrštena u zakone i pravilnike obveza za cjeloživotno obrazovanje, te licenciranje:

1 - uopće se ne slažem

2 – ne slažem se

3 – djelomično se slažem

4 – slažem se

5 – u potpunosti se slažem

15. Veći poticaj za cjeloživotno obrazovanje predstavljala bi mi veća plaća:

1 - uopće se ne slažem

2 – ne slažem se

3 – djelomično se slažem

4 – slažem se

5 – u potpunosti se slažem

16. Nemam dovoljno vremena za cjeloživotno obrazovanje:

1 - uopće se ne slažem

2 – ne slažem se

3 – djelomično se slažem

4 – slažem se

5 – u potpunosti se slažem

17. Navedite i druge čimbenike, koji bi potakli Vašu spremnost na cjeloživotno profesionalno obrazovanje:

18. Navedite probleme i prepreke koje Vas sprečavaju u spremnosti na cjeloživotno profesionalno obrazovanje:
