

Važnost procesa refleksije i samorefleksije u profesionalnom razvoju odgojitelja

Zubčić, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2023

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:440056>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-02**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj
Sveučilišni diplomski studij rani odgoj i obrazovanje

Ana Zubčić

**Važnost procesa refleksije i samorefleksije u
profesionalnom razvoju odgojitelja**

Diplomski rad

Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj
Sveučilišni diplomski studij rani odgoj i obrazovanje

Važnost procesa refleksije i samorefleksije u profesionalnom razvoju odgojitelja

Diplomski rad

Student/ica:

Ana Zubčić

Mentor/ica:

Izv. prof. dr. sc. Violeta Valjan Vukić

Zadar, 2023.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ana Zubčić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Važnost procesa refleksije i samorefleksije u profesionalnom razvoju odgojitelja** 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, 12. listopada 2023.

SAŽETAK

Refleksija i samorefleksija predstavljaju jedne od najvažnijih odrednica suvremene odgojiteljske profesije. Naime, njihova primjena u odgojiteljskom radu pruža mogućnost unaprjeđenja svih oblika rada s djecom ali i poboljšanje suradnje između stručnih osoba u odgojno obrazovnom procesu. Kroz spomenuti proces moguće je procesima promišljanja i analize te dokumentiranja i međusobne suradnje utjecati na poboljšanje i unaprjeđenje svih aktivnosti koje se s djecom provode, utjecati na povećanje i uspješnost njihova uključenja u iste te utjecati na iznalaženje novih načina u rješavanju potencijalnih i nastalih problema, kao i ostvariti opći doprinos u odgojiteljskoj profesiji. Empirijsko istraživanje obuhvatilo je 140 odgojitelja koji su svoje mišljenje o procesima refleksije i samorefleksije iskazalo putem on – line ankete u obliku Google Forms obrasca.

Ključne riječi: odgojitelji, profesionalni razvoj, proces, refleksija, samorefleksija

The importance of the process of reflection and self-reflection in the professional development of educators

ABSTRACT

Reflection and self-reflection are one of the most important determinants of the contemporary teaching profession. Namely, their application in educational work offers the possibility of improving all forms of work with children, but also improving cooperation between professionals in the educational process. Through the mentioned process, it is possible to influence the improvement and improvement of all activities that are carried out with children, to influence the increase and success of their involvement in them, and to influence the finding of new ways to solve potential and emerging problems, such as and make a general contribution to the education profession. The empirical research included 140 educators who expressed their opinion and attitudes about the processes of reflection and self-reflection through an online survey in the form of a Google Forms form.

Keywords: educators, professional development of educators, process, reflection, self-reflection

SADRŽAJ

| | |
|---|----|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 2. REFLEKSIJA I SAMOREFLEKSIJA | 3 |
| 2.1. Opći pojam refleksije i samorefleksije..... | 3 |
| 2.2. Vrste refleksije i samorefleksije | 5 |
| 3. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA | 8 |
| 3.1. Općenito o odgojiteljskoj profesiji | 9 |
| 3.2. Odrednice profesionalnog identiteta odgojitelja..... | 11 |
| 3.3. Elementi profesionalnog razvoja odgojitelja..... | 12 |
| 4. REFLEKSIJA I PROFESIONALNI RAZVOJ..... | 14 |
| 5. VAŽNOST REFLEKSIJE I SAMOREFLEKSIJE U PROFESIONALNOM RAZVOJU ODGOJITELJA..... | 16 |
| 5.1. Primjenjivanje refleksije u odgojiteljskom radu..... | 17 |
| 5.2. Primjena refleksivnih tehnika..... | 19 |
| 5.3. Potencijalne prepreke i izazovi refleksivnog pristupa | 21 |
| 6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA..... | 22 |
| 6.1. Predmet i cilj istraživanja..... | 22 |
| 6.2. Hipoteze istraživanja..... | 23 |
| 6.3. Uzorak istraživanja | 23 |
| 6.4. Mjerni instrument i postupak istraživanja | 23 |
| 6.5. Metoda istraživanja..... | 24 |
| 7. REZULTATI I RASPRAVA | 24 |
| 7.1. Socio – demografska obilježja ispitanika..... | 24 |
| 7.2. Percepcija odgojitelja o procesu refleksije i samorefleksije | 29 |
| 7.3. Procjena odgojitelja o važnosti procesa refleksije i samorefleksije | 37 |
| 8. ZAKLJUČAK | 43 |
| POPIS LITERATURE..... | 44 |

| | |
|--------------------------------|----|
| POPIS GRAFIKONA I TABLICA..... | 46 |
| ŽIVOTOPIS..... | 47 |

1. UVOD

Odgojiteljska profesija u svom razvoju prestala je obuhvaćati isključivo fokus na djecu, odgojno obrazovni proces te same aktivnosti koje se u vremenu boravka u ustanovi za rani i predškolski odgoj provode s djecom. Naime, potrebe unaprjeđenja odgojne prakse rezultirale su iznalaženjem procesa u koji je nužno uključiti sve odgojitelje, a koji uključuje promišljanje i iznalaženje rješenja za probleme te unaprjeđenje odgojne prakse u odgojnim skupinama, Ovi procesu uključuju refleksiju odnosno samorefleksiju odgojitelja. Postojanje ovih procesa omogućuje odgojiteljima da korištenjem nekoliko osnovnih tehnika poboljšaju učinak vlastitog rada u smislu da razmišljanjem i analizom o prethodno provedenim aktivnostima utječu na njihovo daljnje unaprjeđenje, bolje shvaćanje dječje reakcije, mogućnosti rješavanja problema koji se povezuju s odgojiteljskim radom, samim aktivnostima te uključivanjem djece u isti i njihovim povratnim informacijama. Ključno je da procesi refleksije i samorefleksije postanu dijelom uobičajene prakse odgojitelja, kako u skupinama koje međusobno surađuju, unutar sebe i s drugim stručnim osobama, ali i samostalno kao dio pripreme za provođenje aktivnosti s djecom.

Predmetom istraživanja ovog rada smatra se prikaz osnovnih pojmova koji se povezuju s profesijom odgojitelja i njihovim profesionalnim razvojem te uključivanjem procesa refleksije i samorefleksije u profesionalni razvoj svakog odgojitelja.

Rad se sastoji od teorijskog i empirijskog dijela. Teorijski dio rada podijeljen je u nekoliko poglavlja od kojih prvo poglavlje definira pojmove refleksije i samorefleksije, te prikazuje opću podjelu refleksije i samorefleksije te njihove razine i modele. Drugo poglavlje odnosi se na pojmove povezane s profesionalnim razvojem odgojitelja pa se tako općenito prikazuje odgojiteljska profesija i njezine osnovne karakteristike, potom i odrednice profesionalnog razvoja odgojitelja te relevantni elementi koji se smatraju dijelom profesionalnog odgojiteljskog razvoja. U trećem poglavlju prikazuje se utjecaj procesa refleksije na profesionalni razvoj kako bi se što bolje razumjela i važnost procesa refleksije i samorefleksije u profesionalnom razvoju odgojitelja. Posljednje poglavlje teorijskog dijela analizira mogućnosti i karakteristike primjene refleksije u odgojiteljskom radu, definiraju se reflektivne tehnike koje se mogu primjenjivati te se identificiraju potencijalne prepreke i ograničenja u prakticiranju refleksije od strane odgojitelja. Empirijski dio rada uključuje istraživanje koje je provedeno među 140 odgojitelja putem on – line ankete u obliku Google Forms obrasca, uz

pomoć koje se ispitivalo mišljenje odgojitelja o primjeni i važnosti primjene reflektivnog procesa u vlastitom radu.

2. REFLEKSIJA I SAMOREFLEKSIJA

2.1. Opći pojam refleksije i samorefleksije

Refleksija odnosno samorefleksija se odnosi na postojanje ljudske osobine koju čini samosvijest te viđenje nečijih odnosno vlastitih aktivnosti, ponašanja te postupaka. Smatra se jednim od najvažnijih dijelova procesa učenja kod zaposlenika u bilo kojim vrstama djelatnosti. U reflektivnim procesima propitkuje se ono što se radi, zašto se radi te postoje li bolji odnosno učinkovitiji načini da se određene aktivnosti odrade. U procesu ostavljanja i analize ovih pitanja procjenjuju se i ocjenjuju elementi nečijeg rada kako isti ne bi prerastao u rutinu, već kako bi djelatnik mogao raditi na sebi te na najbolji mogući način razvijati vlastitu praksu. (Samo)refleksija predstavlja i specifičan oblik povratnih informacija koje se upućuju samom sebi, a njihov je osnovni cilj unapređenje budućih aktivnosti odnosno pojedinačnih praksi. Ključna stavka ove osobine odnosi se na sposobnost pojedinca da kritički promišlja o aktivnostima i praksama koje provodi te da se smatra otvorenim i fleksibilnim za kritičku analizu unutarnjih doživljaja te vanjskih iskustava (Jurić, 2004).

(Samo)refleksija smatra se dijelom refleksivne prakse. Nadalje, refleksivnu je praksu moguće poistovjetiti s kritičkim postupcima pomoću kojih se proučava nečija umjetnost ili zanat. Ističe se kako je ovaj oblik prakse vrlo bitan kod praktičara koji su početnici u svom poslu, a omogućuje mu razumijevanje razlike između vlastitih praksi te praksi koje se razvijaju kroz primjenu refleksije. Osim toga, ističe se i kako refleksivne prakse uključuju promišljena razmatranja vlastitog iskustva te primjenjivanje stečenog znanja u praktičnom radu. Prema tome. Vrlo je važno razumjeti važnosti u refleksivnoj praksi početnika, prvenstveno pripravnika, koji tek usvajaju elemente svog posla te naučenu teorijsku osnovu počinju primjenjivati u praksi. Pritom, nužno se usmjeriti na izbore metoda koje se žele primjenjivati kako bi uz pomoć vlastitih postupaka bilo moguće uočiti prednosti i nedostatke prakticiranja vlastitih aktivnosti. Također, refleksivna praksa se definira i kao kontinuirani proces koji se zasniva na refleksivnim razmišljanjima i posljedicama iskustava na temelju kojih se provode procesi planiranja, izvođenja, evaluacije te promjene i dokumentacije vlastitih praksi, ali se i uz pomoć novih ideja utječe na razvoj kreativnosti, dok se primjenom istih uvode i inovacije. Reflektivne prakse ne smatraju se važnima samo kada su u pitanju procesi razmatranja praksi već se i tijekom procesa osvještavanja i razumijevanja uvjerenja iz ljudske podsvijesti utječe na

pristup pojedinca. Prema tome, uz pomoć procesa koji su dio refleksivne prakse osobe preispituju vlastite prakse i metode te uvjerenja (Tot, 2013).

Refleksivna praksa se ističe i kao jedan od vrlo važnih oblika edukacija kada su u pitanju djelatnici koji sudjeluju u odgojno – obrazovnim procesima prvenstveno jer imaju značajan utjecaj na njihov profesionalni razvoj te je neizostavna u metodičko – didaktičkim paradigmama (Jurić, 2004).

Nadalje, (samo)refleksija se ističe i kao jedno od vrlo bitnih područja koje potpomaže proces uvođenja pozitivnih promjena u sve oblike prakse. Unutar samog procesa analize te kontinuiteta učenja, svi djelatnici imaju mogućnost rada na vlastitom iskustvu, razinama znanja te prakse. Prema tome, može se istaknuti kako osobe svoje teorijsko znanje proširuju kroz prakse s kojima se susreću, odnosno postaju svjesnije činjenice da proces učenja i rada na sebi moraju postati trajnima. Proširenje vlastitog znanja iz većeg broja perspektiva utječe na povećanje spretnosti u obavljanju svih aktivnosti, dok radom na sebi osoba stječe nove spoznaje te stječe nove vještine, razvija svijest o načinima i potrebi za reakcijom na različite događaje te usmjeravanje na različite oblike aktivnosti. Vrlo je važno napomenuti i da u takvim situacijama pojedinac može sve zacrtane aktivnosti provoditi bez nastajanja problema te ima sposobnost reagiranja tijekom nastanka iznenadnih situacija, sa svrhom smanjenja ometanja provođenja aktivnosti, a što dodatno utječe na povećanje samostalnosti i slobode pojedinca. Naime, na ovakav način pojedinac postaje opušteniji i sposobniji za rad više stvari odjedanput, prvenstveno zbog osjećaja da su svi konci u njegovim rukama. Sve navedeno utječe na proces unaprjeđenja kvalitete u aktivnostima koje se provode te osigurava visoke razine njihove učinkovitosti. Pojedinci koji sudjeluju u timskom ili grupnom radu uz pomoć procesa (samo)refleksije utječu na olakšavanje grupnog rada te utječe na stvaranje vlastitog osjećaja zadovoljstva količinom i vrstom posla koji su obavili unutar grupe. Osim toga, na ovakav način gradi se osobni i profesionalni identitet te se utječe na stvaranje osobnog stava i ugleda same profesije. Također, pojedinci postaju svjesni vlastitog djelovanja unutar područja u kojem su zaposleni te na jednostavniji način identificiraju sve potrebe područja, kolega, ali i vlastite (Bodlović, Kunac, 2012).

2.2. Vrste refleksije i samorefleksije

Značajan broj autora se slaže u činjenici da, neovisno o specifičnom profesionalnom području koje se promatra i unutar kojega se primjenjuje, refleksivna praksa je od velikog značaja. Naime, ističe se i kako su procesi učenja povezani s iskustvima te njihovom refleksijom. Odnosno, određene količine znanja mogu biti stvorene samo tijekom izvođenja aktivnosti, iako njihove rezultate nije moguće unaprijed predvidjeti. Prema tome, moguće je identificirati dvije osnovne kategorije refleksije:

1. Refleksija u akciji
2. Refleksija na akciju

Prvi oblik refleksije ostvaruje se tijekom provođenja aktivnosti i to u trenucima kada praktičari mijenjaju vlastite postupke ili strategiju, a da pritom ne mijenjaju tijek aktivnosti. Prema tome se može istaknuti da praktičar postaje istraživač prakse koji u neposrednom kontekstu utječe na stvaranje nove prakse. Nova se praksa uglavnom smatra nedovoljno osviještenom, intuitivnom i spontanom (Šagud, 2006).

Drugi oblik refleksije ostvaruje se uz pomoć kritičke analize i osvještavanja vlastitih i tuđih postupaka nakon izvršenja aktivnosti. Također, uz pomoć refleksije moguće se osvrnuti i unatrag te razmatrati i ostale dimenzije određenih aktivnosti. Refleksija se uglavnom odvija paralelno s provođenjem aktivnosti, već nakon njezina provođenja. Također, praktičari se ne povezuju s trenutnim problemima već ih pokušavaju razjasniti, razumjeti te interpretirati. Intencije i aktivnosti podrazumijevaju primjenu teorijske osnove na kojoj je moguće temeljiti nastali problem te na takav način utjecati na dodatni praktični i profesionalni razvoj pojedinca (Šagud, 2006). Osim spomenutih kategorija, u oblik refleksije moguće je uključiti i dodatnu, treću kategoriju, odnosno refleksiju kao aktivnost pod kojom se podrazumijeva postojanje prakse ili teorije u praksi, a poznata je i pod nazivom „znanje u aktivnosti“ (Tankersley, Brajković, Handžar, 2012).

Podrazumijeva se i postojanje triju razina (samo)refleksije. Prva razina uključuje tehničku refleksiju koja se sastoji do razmišljanja o strategijama koje će se provoditi u praksi. Druga razina uključuje praktičnu refleksiju, a ista uključuje razmišljanja o vlastitim praksama i njihovim posljedicama. Treća razina uključuje kritičku refleksiju koja podrazumijeva razmatranja moralne i etičke dimenzije unutar vlastitih odluka (Bilač, 2016).

Osim navedenog neki autori ističu postojanje nereflektirajuće razine unutar kojih praktičari reagiraju bez da se prije reakcije ostvari proces promišljanja koju uključuje alternativna rješenja odnosno pojedinci postupaju automatski. Nakon ovog reflektivnog oblika moguće je istaknuti i površnu refleksiju koja ne uključuje promišljanje pretpostavki, vjerovanja ili vrijednosti već se isključivo analiziraju strategije i metode u praksi. Sljedeća razina refleksije uključuje pedagošku razinu unutar koje praktičari utječu na uspostavljanje kvalitetnih veza između teorijskih dijelova i prakse. U posljednji i najviši oblik (samo)refleksije moguće je ubrojiti kritičku refleksiju unutar koje praktičari razmišljaju o svemu što prethodi, ali i o dodatku moralnih i etičkih implikacija, dimenzija prakse, društvenih okolnosti, pitanja jednakosti, socijalnoj pravdi te demokraciji (Tot, 2013).

U području (samo)refleksije od iznimne je važnosti definicija modela razmišljanja sa svrhom promjene u praksi te kako bi bilo moguće uz pomoć reflektiranja učiti iz praktičnih aktivnosti. Modeli učenja mogu se razmatrati i kroz procese otkrivanja i otklanjanja problema. Pritom, moguće je razlikovati dva osnovna modela: model jednostruke i model dvostruke petlje. Pod jednostrukom petljom podrazumijeva se održavanje postojećih praksi te nužnost rješavanja problema uglavnom kroz prilagodbu strategija. Dvostruka petlja podrazumijeva mogućnosti rješavanja problema odnosno procese ispravljanja grešaka (Jurić, 2004).

U najčešće korištene modele reflektivnog razmišljanja moguće je uključiti i Kolbov ciklički model iskustvenog učenja. Kako bi se ovaj model na adekvatan način mogao primijeniti nužno se moraju ostvariti sve njegove etape. Prva etapa podrazumijeva konkretno iskustvo. Unutar ove etape postavljaju se pitanja o događanjima. Unutar druge etape tijekom promatranja i analize razmišlja se o događajima, postavljaju se pitanja koja se tiču ponašanja te razloga za ista. Osim toga, razmatraju se osobna razmišljanja te se pristupa razradi hipoteza. Sljedeća etapa uključuje rekonceptualizaciju koja podrazumijeva razmišljanje o mogućem rješenju. U završnu etapu uključuje se aktivno eksperimentiranje i iznalaženje zaključaka o naučenom te primjena istih u drugim, sličnim situacijama (Slunjski, 2014).

Modeli refleksije mogu se temeljiti na razmišljanjima koja su popraćena različitim perspektivama odnosno lećama. Iste uključuju vlastitu, leću kolega, teorijsku ili filozofsku leću ili onu koja uključuje znanstvenu literaturu. Kroz vlastitu perspektivu moguće je steći uvide u praktične aktivnosti na emocionalnim razinama. Kroz perspektivu kolega ili pak mentora moguće je ostvariti kritičku razinu perspektive kroz koju se ostvaruju nove razine informacija koja dodatno potiču razmišljanje. Kroz teorijsku leću ili perspektivu vlastite prakse se

uspoređuju s teorijom te se na takav način potiče stvaranje smjernica za dodatno istraživanje i razvoj. Osim toga, može se istaknuti i dodatni model reflektivnog učenja koji uključuje višestruke petlje te pet reflektivnih razina:

- Refleksije prije aktivnosti
- Provođenje aktivnosti
- Refleksije u aktivnostima
- Refleksije o aktivnostima
- Refleksije o refleksiji

Kroz petlje prve razine pripremaju se aktivnosti, a tijekom njihova provođenja prate se reakcije i zainteresiranosti sudionika te njihovu reakciju. Kroz petlju druge razine razmišlja se o eventualnom poboljšanju nakon provedbe aktivnosti temeljem promatranja što se ujedno odnosi i na refleksije o aktivnostima. Kroz posljednju petlju provodi se refleksija o refleksiji, što ujedno uključuje i provjere primjerenosti i provedivosti, vlastitih razmišljanja te unaprjeđenjima u aktivnostima (Slunjski, 2014). Drugi modeli razmišljanja uključuju postupke preispitivanja, razmatranja, argumentiranja te propitivanja vlastitih uvjerenja. Isti ističu kako je nužno postojanje utemeljenosti razmišljanja, prvenstveno iz razloga što isto utječe na vjerojatnost donošenja točnih zaključaka (Jurić, 2004).

(Samo)refleksiju je moguće opisati korištenjem nekoliko različitih faza, i to:

- Opis
- Kritička promišljanja
- Analiza
- Evaluiranje
- Sintetiziranje

Faza opisa podrazumijeva razmatranje iskustva koje se potom reflektivno promatra. Faze kritičkog promišljanja i analiziranja uključuju postupke razmjene iskustva te prijenos posljedica na druge pojedince. Tijekom evaluacije vrednuju se iskustva temeljena i na teoriji i na praksi. Tijekom posljednje faze, sintetičke, sažimaju se nova znanja i ideje te pogledi na vlastitu razinu razvoja temeljenu na procesima (samo)refleksije (Maričić, Vujičić, 2012).

Vrlo je važno istaknuti da reflektivni procesi nikada ne završavaju, s obzirom da se tijekom provođenja aktivnosti u praksi uvijek pojavljuju novi upiti i dileme kojima je potrebno pronaći

rješenje. Nadalje, ovakvi oblici prakse osiguravaju bolje razine razumijevanja od samih procesa učenja što kod praktičara utječe na razvoj učenja te izgrađuje svijest o onome što isti znaju o vlastitoj profesionalnoj praksi. Također, procesi učenja, ali i stjecanja profesionalnih kompetencija uz pomoć refleksivne prakse povezuje se s pojmom cjeloživotnog učenja kao jednog od procesa koji potiču kontinuirano osobno usavršavanje (Šagud, 2006).

3. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA

Proces profesionalnog razvoja odgojitelja smatra se sastavnim dijelom svakog kurikulumu u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanje te se u značajnoj mjeri odražava na cjelokupan proces unutar kojega se sam kurikulum stvara, oblikuje i djeluje. Kvaliteta odgojno obrazovne prakse u ustanovama uvelike je ovisna o kurikulumima koji se ostvaruju i razvijaju unutar ustanova, prvenstveno od strane odgojitelja te drugih stručnih suradnika unutar ustanove, dok je istima potrebno osigurati primjerene razine kontinuiranog profesionalnog učenja i razvoja. Odgojitelji se smatraju jednim od najvažnijih osoba tijekom prvih nekoliko godina u djetetovom životu, prema tome njegov profesionalni razvoj mora biti nužnost u njegovom sustavnom djelovanju. Kompetencije koje su nužne za adekvatan rad prvenstveno proizlaze iz visokoškolskog obrazovanja dok se u kasnijim razdobljima stečeno znanje nadopunjuje kroz različite mogućnosti u profesionalnom razvoju (Bodlović, Kunac, 2012).

Kroz proces profesionalnog razvoja odgojitelja postižu se adekvatne razine usavršavanja te jačanja stručnih kompetencija ali i vještina koje je nužno primjenjivati unutar odgojno obrazovne prakse. Stručne kompetencije se odnose na procese upoznavanja i praćenja djetetovog razvoja, osjetljivosti na djecu i njihove trenutne potrebe i zanimanja, procese stvaranja pogodnih i razvojnih okruženja koji potiču dječji razvoj, kao usvajanje komunikacijskih vještina te partnerskog odnosa s djecom, njihovim roditeljima te drugim stručnim suradnicima te procese razvoja sposobnosti u donošenju odluka i (samo)refleksiji osobnih odgojnih aktivnosti. Uz pomoć kontinuiranog osobnog razvoja svaki odgojitelj stječe veće razine sadržaja koji se provode, informiraju se o rezultatima najnovijih istraživanja te vlastiti rad u okvirima odgojno obrazovnog procesa provode sukladno propisima i standardima. Proces razvoja svih odgojitelja moguće je pratiti pomoću društvenih, političkih i tehnoloških promjena. Također, razvoj odgojitelja kroz profesionalne oblike usavršavanja za posljedicu ima ne samo pomake u znanju već i promjene unutar njegovih uvjerenja i djelovanja. Određen broj

istraživanja ukazuju i na činjenicu kako su za uspjeh predškolskog djeteta te adekvatnost njihova cjelovitog rasta i razvoja potrebni kvalitetni programi te osobe koje isti provode (Bilač, 2016).

3.1. Općenito o odgojiteljskoj profesiji

Profesija se definira kao oblik zanimanja koji ima sposobnost samoregulacije i to na način da se razvijaju konsenzusi između članova, o činjenicama koje trebaju biti usvojene te postojanje sustava licenciranja koju omogućuje primjenu svih znanja te osigurava poštivanje etičkih kodeksa. Također, ističe se i kako zanimanja prerastaju u profesije u trenucima kada dolazi do određenog razvoja i sistematizacije sklopa teorijskih znanja i tehnika koje mogu pružati određenu stručnu uslugu. Institucionalne osnove za nastanak profesija podrazumijevaju postojanje visokoškolskih ustanova unutar kojih se sustavno razvija i prenosi znanje. U takvim slučajevima dolazi i do osnivanja profesionalnih udruženja i utvrđivanja etičkih kodeksa pomoću kojih se reguliraju njihova djelovanja. U neizostavna obilježja profesija moguće je ubrojiti ekspertnost koja je jedan od temelja autonomije, dok je pojedinci izgrađuju tijekom cijelog života uz pomoć konstantnog usavršavanja i profesionalnog razvoja. Odgovornosti za razvoj profesije, ali i postojanje njezinog statusa u društvu te profesionalnog digniteta odgovornost je isključivo njezinih članova (Karlovčan, Dundović, 2014).

Svi članovi profesije nužno moraju voditi računa o činjenici da budu informirani o aktualnim i suvremenim trendovima, dužni su unaprjeđivati praksu te informirati ostale članove iste profesije o postojanju i iznalaženju novih profesionalnih perspektiva (Domović, 2011).

Profesija odgojitelja, kao i sve druge profesije sukladno teoriji, ima vlastite strukturalne elemente, a čine ih:

- Stupnjevi razvijenosti osnovne teorije i tehnike koje zajedno čine jednu zaokruženu cjelinu te osnovu profesionalnog djelovanja a uključuju znanje i vještine te pedagoške kompetencije koje se smatraju nužnima u obavljanju odgojnih djelatnosti
- Stupnjevi monopola u stručnim ekspertizama, odnosno postojanje profesionalnih učilišta u kojima se stječe znanje za obavljanje odgojne djelatnosti, u ovim okvirima razmatra se i postojanje profesionalnog jezika

- Stupnjevi prepoznatljivosti profesije od strane šire javnosti odnosno nužno je da odgojitelji na najbolji mogući način predstavljaju profesiju koju prakticiraju
- Stupnjevi organizacije profesije podrazumijevaju ustrojstva na odgojiteljskim profesionalnim učilištima, vrste organizacija unutar kojih se zapošljavaju odgojitelji te udruge odgojitelja djece (Mendeš, 2018).

Osnovnim karakteristikama profesije, prema Domović (2011) smatraju se:

- Vještine temeljene na teorijskom znanju
- Profesionalne asocijacije
- Obrazovanje kroz dugi period
- Uvođenju u profesiju (indukcija)
- Profesionalni razvoj
- Licenciranje/relicenciranje
- Autonomiju u radu
- Etički kodeks

Vještine koje se temelje na teorijskim znanjima primjenjuju sva prikupljena znanja koja se stječu u tijeku fakultetskog obrazovanja, a jedna su od odrednica uspješnosti tijekom svakodnevnog odgojno – obrazovnog rada. Kompetentni odgojitelji moraju ostvarivati određene razine profesionalnog znanja pomoću kojih razumije svako dijete te različitost u načinima njihova učenja. Vrlo je važno za istaknuti i kako nešto što pojedinci percipiraju kao uspjeh kod drugih se manifestira kao neuspjeh te može rezultirati niskim samopouzdanjem ili nezainteresiranosti za aktivnosti (Karlovcan, Dundović, 2014).

Svaki odgojitelj ima odgovornost da sve vrste aktivnosti učini dostupnima svakom djetetu. Međutim, važno je prepoznati činjenicu da ono što se za većinu djece smatra poticajnim ne znači da će biti poticajno za svu djecu, a to predstavlja pravo da neko dijete ne sudjeluje u provođenju aktivnosti ako to ne želi te da sudjeluje u onim aktivnostima koje smatra zanimljivima. Upravo iz toga razloga odgojitelj mora biti spreman na provođenje različitih vrsta poticaja kako bi se sva djeca okupirala određenim aktivnostima. Kako bi bilo moguće pripremiti aktivnosti na adekvatan način te ponuditi dovoljan broj različitih aktivnosti za djecu nužno mora poznavati djecu s kojom radi te njihove individualne interese. Osim toga, odgojitelji planiraju i stvaraju poticajna okruženja te se smatra sposobnim za procjenu i evaluaciju uz pomoć samorefleksije vlastitog rada. Ponekad, sam odgojitelj nije svjestan aktivnosti koje radi

ispravno ili onih koje radi pogrešno sve dok se ne provede reflektivni proces vlastitog rada i načina ponašanja. Od svakog odgojitelja se očekuje angažman tijekom suradnje s drugim stručnjacima, obiteljima djece te ostalim sudionicima u zajednici. Odgojitelji koji se ne angažiraju u procesima suradnje mogu se suočiti s nedovoljnim razinama razvoja djeteta koji se odgaja te postaju odgovornima za daljnji tijek njihova razvoja. Odgojitelj je u značajnom broju slučajeva prve osobe koje mogu uočiti kašnjenje u djetetovom razvoju te postojanje određenih poteškoća u razvoju, stoga se od njih očekuju pravovremene reakcije i angažman stručnih suradnika tijekom daljnjeg procesa razvoja djeteta. Osim toga, ključno je spomenuti i korištenje razvojno primjerenih pristupa koji se koriste tijekom povezivanja s djecom i njihovom obitelji. Ipak, roditelji se smatraju glavnim odgojiteljima vlastite djece, što svaki odgojitelj mora i poštovati. Roditelj je osoba koja provodi najveći dio svog vremena s djetetom, stoga je nužno uspostaviti i dobar kanal komunikacije. Bez ostvarenja dobrih razina suradnje između odgojitelja, roditelja te cjelokupne ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje daljnji razvoj djeteta u potpunosti je onemogućen (Župančić, Hasikić, 2022).

3.2. Odrednice profesionalnog identiteta odgojitelja

Profesionalni je identitet moguće definirati kao skup sačinjen od određenog broja vrijednosti, uvjerenja te stavova koji se povezuju s odabranim pozivom. U procesu razumijevanja profesionalnog identiteta nužno je razumjeti i činjenicu da isti nije stalan te da osim o osobnim karakteristikama pojedine osobe uvelike ovisi i o njegovom radnom i životnom kontekstu te razinama odnosa s drugim ljudima. Osim toga, pojedinci uglavnom nisu svjesni vlastitih, ali ni kolektivnih razina profesionalnog identiteta. Sam kontekst, ali i razine odnosa, povezuju se s vanjskim aspektima formiranja identiteta, dok emocije predstavljaju unutarnji aspekt posebno iz razloga što temeljem istih pojedinci pridaju značenje te interpretiraju određene vanjske utjecaje (Blanuša, Trošelj, 2014).

Profesionalni identitet podrazumijeva i postojanje slike samog odgojitelja o samom sebi te o vlastitoj profesiji. Također, isti može uključivati i vlastite ciljeve, razine odgovornosti, stila rada, učinkovitost u radu, stupnjeve zadovoljstva te planove koji se tiču daljnjeg razvoja karijere. Identitet se prije svega smatra i načinom na koji je moguće percipirati uloge profesija

u društvu, ali i vlastite uloge unutar samih profesija, te se smatra i temeljem za odgovorne i proaktivne pristupe u izgradnju profesionalizma unutar profesija (Fatović, 2016).

Pitanja koja se povezuju s regulacijama ulaska u pojedine profesije nisu jasno određena. Stoga je u praksi moguće vrlo često naići i na osobe kod kojih nije evidentna motivacija u radu s djecom te osobe koje tijekom svog rada ne postupaju u skladu s propisanim razinama profesionalne etike. Poslovi odgojitelja su osjetljivi, složeni, kompleksni iz značajnog broja razloga, stoga odgojitelji trebaju biti potaknuti na duboka promišljanja kako o samom sebi tako i o vlastitoj profesiji (Blanuša, Trošelj, 2014).

Vrlo često se zna dogoditi i da studenti u procesima upisa u neka od srodnih zanimanja kao što su pedagozi, psiholozi ili logopedi ne ostvaruju dovoljne razine bodova za upis, a u potrazi za alternativom odabiru odgojiteljsku profesiju te na takav način zauzimaju mjesta studentima kojima je područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prvo na listi prioriteta te vrlo često shvate u trenutku pristupanja pedagoškoj praksi da su pogriješili (Župančić, Hasikić, 2022). Svaki budući odgojitelj mora biti spreman i otvoren prema promjenama, zajedničkim snagama i autonomijom štititi vlastiti profesionalni identitet te težiti visokim razinama profesionalizacije. Osim toga, od odgojitelja kao profesionalca za očekivati je i posjedovanje visoko specijaliziranih znanja, visokog obrazovanja, mogućnosti kodifikacije znanja u procesima koji uključuju i druge suradnike te visoke razine kritičke refleksije i samorefleksije. Osim toga, odgovornost je predškolskih ustanova vrednovanje rada i efikasnost vlastitih zaposlenika, a sve s ciljem pozitivnog utjecaja na razvoj djeteta (Fatović, 2016).

Upravo zbog istaknutih činjenica od ključne je važnosti vrednovanje ulaska u odgojiteljsku profesiju te uzlaska u istu iz pravih i kompetentnih razloga, a sve sa svrhom izbjegavanja potencijalne nezainteresiranosti za djecu, pogrešaka u procesima procjena dječjeg razvoja te svih ostalih grešaka koje mogu biti posljedica rada osoba koje nemaju kompetencije biti dobar odgojitelj (Župančić, Hasikić, 2022).

3.3. Elementi profesionalnog razvoja odgojitelja

Profesionalni razvoj odgojitelja moguće je opisati kroz nekoliko međusobno povezanih ciklusa od kojih se kao najvažniji ističu:

- Inicijalno obrazovanje
- Stažiranje
- Kontinuirano profesionalno usavršavanje

Inicijalne razine obrazovanja odgojitelja koji rade s djecom rane i predškolske dobi započinje procesom selekcije. Uz procese vrednovanja srednjoškolskih postignuća te ostvarenja na državnoj maturi organiziraju se i dodatne provjere znanja te vještina koja na visokoškolskim ustanovama a povezuje se s glazbenim, likovnim, jezičnim i motoričkim sposobnostima. Neke ustanove zahtijevaju i dodatna psihologijska testiranja ili testove opće informiranosti. Provjere kao takve smatraju se izrazito važnima, naime, studenti se na takav način mogu pripremiti na ono što će kasnije postati i uobičajeni zahtjevi tijekom rada s djecom, a osim toga im se daje uvid u to d li su sposobni za obavljanje istoga (Vizek Vidović, Domović, Marušić, 2014).

Stožiranje, odnosno pripravnički staž određen je u duljini od godine dana te podrazumijeva uvođenje novih odgojitelja u područja struke i rada s djecom. Predstavlja drugu fazu ciklusa profesionalnog razvoja odgojitelja koji rade s djecom rane i predškolske dobi. Osnovna je svrha ovog ciklusa osamostaljivanje odgojitelja pripravnika te njegovo osposobljavanje za uloge praktičara. Nakon obavljanja pripravničkog staža pripravnici moraju položiti stručni ispit uz pomoć kojega se kasnije dokazuje da su licencirani odgojitelji te bez kojih se ne mogu zapošljavati na radna mjesta odgojitelja. Tijekom obavljanja pripravničkog staža odgojitelji pripravnici dužni su provoditi aktivnosti unutar različitih dobnih skupinama koje su mu omogućene od strane ustanove u kojoj obavlja pripravnički staž, što je ujedno i priprema za stručni ispit. Sam ispit sastavljen je od tri dijela, koji čine usmeni, pismeni i praktični dio, a od kojih se moraju zadovoljiti određeni uvjeti kako bi se steklo zvanje odgojitelja (Fatović, 2016).

Trajno profesionalno učenje smatra se posljednjom fazom ciklusa kada je u pitanju profesionalni razvoj odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Ova faza vremenski najdulje traje prvenstveno iz razloga što podrazumijeva cjeloživotno učenje. Osnovna svrha ovog oblika učenja je daljnji razvoj i usavršavanje stečenih stručnih kompetencija. Kroz sustav trajnog profesionalnog učenja posebno se prakticira refleksija. Ona se zapravo percipira kao pokretačka slika odgojiteljevog stručnog razvoja. Kroz državne pedagoške standarde moguće je definirati stručna usavršavanja kao jedne od trajnih profesionalnih napredovanja odgojitelja, svih stručnih suradnika te ravnatelja odgojno obrazovnih ustanova, ali i svih drugih odgojno obrazovnih radnika unutar same ustanove, a sve sa svrhom unaprjeđenja odgojno obrazovnog procesa (Uzelac, Leničak – Vodopivec, Anđić, 2014).

Jedan od najvažnijih razloga za sudjelovanje u procesu cjeloživotnog učenja leži unutar potrebe da svaka osoba stekne sposobnost reakcije na nove promjene. Budućnost uglavnom nosi nova razumijevanja, nove zahtjeve i potrebe za stvaranjem novog znanja i vještina. Kako bi bilo moguće da se svaki odgojitelj razvoje u profesionalca, nužna je priprema za trajne i cjeloživotne procese prilagođavanja, ali i za promjene i unaprjeđenje kvalitete u vlastitom radu. U osnovne korake ovog procesa moguće je ubrojiti prepoznavanje područja unutra kojih je moguć profesionalni razvoj, a potom i traženje prilika koje će osigurati daljnje učenje i razvoj. Pritom, nužno je da odgojitelji odaberu područja rada koja žele unaprijediti ili o kojima bi željeli steći više znanja, a potom i tragati za konkretnim informacijama koje će im to osigurati. Također, profesionalni razvoj odgojitelja može se omogućiti i kroz sudjelovanje u različitim radionicama, stručnim skupovima i drugim oblicima edukacije, a sve sa svrhom razgovora o vlastitim praksama, kreacije novog znanja, čitanja stručne literature ili publikacija kako bi se osigurala aktualnost u spoznajama ili pak mogućnost sudjelovanja u akcijskim istraživanjima koja se povezuju s tematikama i područjima koja su za odgojitelje od posebnog interesa. Vrlo je važno istaknuti i kako bi u procesima koji uključuju cjeloživotno učenje trebale sudjelovati i same ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u kojima su odgojitelji zaposleni. Osim toga, nužno je da iste ustanove vlastite zaposlenike potiču na profesionalni razvoj na način da i same organiziraju edukacije, predlažu dodatne edukacije na kojima njihovi odgojitelji mogu sudjelovati, prikupljaju izvore i povezuju se s drugim ustanovama, a sve to s ciljem ostvarivanja što većih razina profesionalne etike (Vizek Vidović, Domović, Marušić, 2014).

4. REFLEKSIJA I PROFESIONALNI RAZVOJ

Profesionalni oblici razvoja predstavljaju procese usavršavanja unutar određene prakse kroz različito područje. Također, uključuje sve pojedince i njihovo obrazovno iskustvo. Za predstavnike različitih profesija sudjelovanje u profesionalnom razvoju ključno je za procese učenja i promjene novih znanja i vještina koje će potom utjecati na njihovu poslovnu uspješnost. Poboljšanja uspjeha rezultiraju većim razinama motivacije te povećanjem zadovoljstva zbog odrađenog posla (Jurić, 2004).

Proces (samo)refleksije ima značajan utjecaj kada je u pitanju profesionalni razvoj svakog odgojitelja. Naime, svi odgojitelji kroz vlastiti rad bi trebali provoditi metode (samo)refleksije te na takav način utjecati na vlastiti profesionalni razvoj. Međutim, nije svaki odgojitelj jednako

zainteresiran i motiviran kada je u pitanju razmišljanje o vlastitim promjenama i ponašanjima. Naime, neki odgojitelji jednostavno nisu spremni ulagati svoje vrijeme u takve procese. Međutim, prakticiranjem postupaka (samo)refleksije odgojitelji ostvaruju i neke prednosti, a neke od njih uključuju činjenicu da se tijekom obavljanja aktivnosti u praksi osjećaju manje pod stresom, te samim time postaju i zadovoljniji poslom koji obavljaju. Značajan broj autora ističe i kako procesi refleksije potiču ostvarenje dubljeg razumijevanja, osiguravaju mogućnosti analize i evaluacije profesionalnih iskustava te pozitivne promjene u praksi. Također, ističe se i kako svakodnevnim primjenom refleksivnih razmišljanja odgojitelji postaju slobodnijima te sigurnijima tijekom korištenja osobnih rješenja u nastalim problemima, ali su pritom i svjesniji vlastitih razina djelotvornosti. Proces preispitivanja starih ideja vrlo je bitan u iznalaženju novih načina za rješavanje problema. Također, odgojitelji koji primjenjuju refleksiju u svom profesionalnom razvoju više se ne koriste isprobanim metodama rješavanja problema već uz pomoć refleksivnih procesa razvijaju konkretne i autentične odgojno obrazovne prakse, u suradnji s kolegama ili samostalno (Previšić, 2007).

Profesionalna usavršavanja odgojitelja započinju procesom prikupljanja informacija koje su temelj za pretvaranje odgojitelja u refleksivne praktičare. Temeljem prikupljenih informacija, te u ovisnosti o razinama motivacije svake osobe, određene skupine odgojitelja mogu biti uključene i u procese stvaranja novih kompetencija te kapaciteta koji su nužni za proces njihova razvoja kao refleksivnih praktičara koji će u suradnji s kolegama imati mogućnost promjene refleksivnih praksi sukladno uvjetima u kojima se sama praksa i odvija. Ukoliko se dječja ponašanja tumače na odgovarajuće načine te se na učinkovit način zadovoljavaju njihove potrebe, može se utjecati i na promjene unutar odgojno obrazovne ustanove. Kroz zajedničke rasprave koje uključuju odgojitelje i druge profesionalce osvješćuju se načini rada ali i strukturne, organizacijske, prostorne, vremenske i komunikacijske uvjete rada unutar predškolskih ustanova. Poučavanje se pritom pretvara u proces učenja, konstruiranja te sunkstrusiranja znanja, suradnje s drugim kolegama i stručnjacima te potrebe za zadovoljavanjem individualnih dječjih različitosti, razvoj refleksivnih sposobnosti i praksi, a sve to utječe na činjenicu da su odgojitelji posrednici u podjeli znanja te da je potrebno i da budu aktivni graditelji znanja u zajednici, za koju je vrlo bitno da se razvija učeći. Također, moguće je razlikovati četiri osnovna područja kojima se određuje kvaliteta odgojitelja, a ista uključuju:

1. Znanja o fazama i karakteristikama djetetova razvoja i teoriji učenja
2. Razvojni načini pristupa kurikulumima

3. Sposobnosti stvaranja sigurnih i poticajnih okruženja
4. Razvoj sposobnosti promatranja djece zajedno s razvojem kvalitetne komunikacije (Šagud, 2006)

Kako bi svaki odgojitelj bio u mogućnosti vršiti (samo)refleksiju mora biti spreman na činjenicu da je u tom slučaju riječ o trajanju procesa, a ne primjeni jednokratnih metoda. Tijekom rada poželjno je da isti prepoznaje vlastito ponašanje, zajedno s potrebama za njihovom transformacijom. Kada postanu svjesni da isključivo radom na sebi mogu razvijati ne samo sebe već utjecati i na razvoj drugih ljudi, dolazi do razvoja kvalitetne prakse i profesionalnog razvoja. Sve navedeno postiže se uz pomoć otvorenosti, odgovornosti, strasti za poslom, promišljanjem i vlastitom ponašanjem i razmišljanju, razumijevanjem vlastitog ponašanja i njegovo sagledavanje iz većeg broja perspektiva te donošenjem odluka o potrebnim promjenama u ponašanju. Transformacijski oblici učenja odgojitelja temeljeni su na mentalnim konstrukcijama iskustva i (samo)refleksije (Bećirović – Karabegović, 2018).

Profesionalni oblici razvoja mogu se promatrati i iz perspektive tradicionalnih i refleksivnih paradigmi. Kada se promatra tradicionalna paradigma osnovom se svrhom smatra preuzimanje uloge prenositelja znanja. Same razine znanja odgojitelja usmjerene su na sadržaje, a ponuđeni je sadržaj onaj koji je i javno dostupan. Pritom, uloga odgojitelja se smatra pasivnom i podređenom. Kada se promatra refleksivna paradigma, odgojitelju se dodjeljuje kritička uloga, prvenstveno zbog rada na promjenama ponašanja prvenstveno kroz procese samosvijesti. U ovoj paradigmi naglasak se stavlja i na sadržaj i na procese. Sadržaji koji su dostupni te procesi koji uključuju profesionalni razvoj temelje se na osobnom znanju i problematičnom iskustvu (Tot, 2013).

5. VAŽNOST REFLEKSIJE I SAMOREFLEKSIJE U PROFESIONALNOM RAZVOJU ODGOJITELJA

U procesu provođenja (samo)refleksije vrlo je važno da odgojitelji probleme razmatraju koristeći više perspektiva. Primjerice, problem je potrebno sagledavati na način kako ga gleda sam odgojitelj, a kako dijete u skupini ili pak neki drugi stručnjak koji djeluje u istom području. Tijekom vlastitog rada odgojitelji moraju prihvatiti procese (samo)refleksije kao sastavne dijelove svog rada. Vrlo je važno, također, da se izdvaja dovoljno vremena za procese

kvalitetnog i preciznog promišljanja o utjecajima vlastitog ponašanja. Kako bi se osiguralo vrijeme u kojem je moguće provesti procese svakodnevnih refleksija, nužno je da odgojitelji vode dnevnik refleksije. Pritom, u procesu (samo)refleksije potrebno je postavljati pitanja, a prvo pitanje uključuje sam događaj. Odgovori na pitanja moraju biti vrlo precizni i konkretni kako se ne bi preširoko shvaćali. Potom promišlja se o reakcijama na probleme te postavljaju pitanja o razlozima određenih ponašanja. Svaki se problem analizira koristeći veći broj perspektiva, kako bi se omogućilo gledanje iz različitih gledišta te kako bi se iznašlo najbolje rješenje. Odgojitelji sve navedeno prakticiraju kako bi na što kvalitetniji način riješili problematične situacije s kojima se susreću u provođenju određenih aktivnosti u skupinama (Jurić, 2004).

5.1. Primjenjivanje refleksije u odgojiteljskom radu

Refleksivna se praksa smatra jednim od vrlo važnih dijelova u svakodnevnom profesionalnom djelovanju, ali i profesionalnom razvoju odgojitelja. Pritom, refleksivna se praksa ističe kao jedan od načina učenja i istraživanja a koji podrazumijevaju integraciju teorije i refleksije, odnosno razmišljanja, i prakse unutar kojih refleksivni proces čini osnovu u procesima učenja i promjene. Refleksivni praktičari su odgojitelji koji tijekom vlastitog rada razmišljaju o vlastitim akcijama te sukladno tomu utječu na promjene u načinu svog rada, a koje su usklađene s ciljevima koji se žele ispuniti. Svi odgojitelji trebaju biti otvoreni za primanje kritika te konstruktivnih prijedloga, ali i otvoreni za novitete i uvođenje promjena u vlastiti rad. Također, trebaju razmišljati o vlastitom unaprjeđenju te ostvarenju vlastitog maksimuma. Osim toga, moguće je istaknuti i kako se tijekom refleksivnog procesa odvija i proces učenja te procjena donesenih odluka. Navodi se i kako se priroda odgojno – obrazovnog procesa smatra takvom da je sklona svakodnevnoj pojavi problema koji podrazumijevaju trenutna rješenja od strane samih odgojitelja, te se iz istog razloga sama praksa smatra vrlo kompleksnom i konfliktnom, stoga sve što se radi zahtjeva konstantnu refleksiju i provjere (Bilač, 2015).

Svaka osoba koja je s vlastitim refleksivnim i samorefleksivnim procesima uključena u druge procese koji podrazumijevaju promjenu prakse, motivirana je i za suočavanje sa svakodnevnim izazovima koji nudi kompleksno područje u praksi. Autentičnost njihova iskustva gradi se kroz postupke oslobađanja pritiska svakodnevnih rutina. Praktičari, učenici koji kroz istraživanja

vlastite prakse na najbolje moguće načine otkrivaju njezina značenja te u takvom smislu razvijaju neke od najvećih koristi refleksivne prakse. Refleksija na vlastitu praksu manifestira se na način da utječe na osviještenost provoditelja te se smatra jednim od načina za rast i razvoj samog pojedinca, ali i grupe, i potiče njihovo međusobno razumijevanje i razmjenu pitanja, briga i uspjeha, ali i pomaže u procesu brige za sve osobe koje rade s djecom (Bašić, Koller – Trbović, Žižak, 2005).

Potrebno je da odgojitelji trajno i kritički preispituju vlastiti doprinos unutar odgojne interakcije. U suvremene uloge odgojitelja ubraja se ona u kojoj su odgojitelji refleksivni praktičari te akcijski istraživači koji konstantno promišljaju vlastiti rad i njegovo unaprjeđenje. Vrlo je važno da se preispituju vlastite intervencije te pronalaze načini na koje se ispravljaju i unaprjeđuju prakse koje su temeljene na evaluacijskim rezultatima (Lučić, 2007).

Odgojitelji ne bi trebali biti poučavatelji odnosno predavači, već se njihova uloga smatra znatiželjnim promatračima učenja i vlastitog poučavanja kroz procese stvaranja kvalitetnih okruženja. Suvremeni kurikulumi govore u korist činjenice da su djeca istinski subjekti u procesu učenja te se smatraju i kreatorima vlastitog znanja, ali uz postojanje uvjeta da je potrebno učiti uz pomoć osjetljivih odgojitelja koji znaju slušati i promatrati. Odgojitelji koji slušaju, promatraju, promišljaju, reflektiraju, mijenjaju i evaluiraju odgojno obrazovne procese koji se konstantno razvija. Odgojitelji pritom nisu osobe koje izvršavaju naloge drugih osoba te ne rade prema tuđim programima već se smatraju istraživačima u realnom procesu učenja, razvijanja znanja te razvoja novih ili sukonstrukcije postojećih kurikuluma (Maleš, 2011).

Refleksivna praksa kao jedan od dijelova ili elemenata u procesu profesionalnog razvoja uključuje i sudjelovanje u značajnom broju akcijskih istraživanja, razvoj sposobnosti konstantnog napredovanja i procesa učenja, proces refleksije vlastitog rada u odgojnim skupinama, ali i procese refleksije koji uključuju rad s drugim kolegama i stručnjacima koji sudjeluju u procesu odgoja i obrazovanja. Osim toga, važnost refleksije leži u mogućnosti procjene učinkovitosti unutar suradnje i komunikacije sa svim potrebnim subjektima (Bilač, 2015).

5.2. Primjena reflektivnih tehnika

Proces refleksije unutar odgojnog i obrazovnog sustava nije isključivo niz koraka ili unaprijed definiranih i predvidljivih postupaka već se radi o cjelovitom i sustavnom pristupu učenju i poučavanju. Prema tome, u ovaj je proces potrebno uključiti i nekoliko osnovnih tehnika koje uključuju individualne angažmane odgojitelja s jedne strane te surađivanje s djecom i ostalim kolegama s druge strane, a podrazumijevaju:

- Procese promišljanja vlastitog rada i to uz pomoć odgovora na pitanja koja se tiču njihove odgojne prakse
- Vođenje dnevnika
- Savjetovanja
- Sudjelovanje u akcijskim istraživanjima
- Analize dokumentiranog sadržaja
- Proučavanja stručnih publikacija i druge literature
- Analizu vlastitog iskustva unutar ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje
- Komunikaciju s djecom
- Razmjenu iskustava s drugim kolegama i stručnim suradnicima

Vrlo je važno istaknuti kako je za odgojitelje važno da prije nego počnu koristiti tehnike reflektivnih praksi moraju unaprijediti svoje razmišljanje kao reflektivni praktičari kako bi na adekvatan način mogli primijeniti tehnike takvog oblika poučavanja (McGregor, Catwright, 2011).

Procesi preispitivanja vlastitog rada u odgojno obrazovnim sustavima započinju samostalnim postavljanjem pitanja koja uključuju vlastite postupke. Pritom, svaki odgojitelj može u svoja razmišljanja uključiti:

- Temeljem kojih znakova je moguće najbolje procijeniti uspješnost vlastitog rada u odgojno obrazovnom sustavu
- Temeljem kojih kriterija je moguće odabrati najbolju metodu rad koju će primjenjivati u odgojnim skupinama
- Na koje načine djeca mogu usvajati znanja

Postavljanjem pitanja koja uključuju riječi zašto i kako omogućuju da odgojitelji steknu osjećaj kontrole te ga osnaže unutar vlastitog odgojno obrazovnog rada, dok se stupnjevi autonomije prožimaju kapacitetima za upravljanje vlastitim postupcima tijekom njihova preispitivanja. U onom trenutku kada odgojitelji počnu s preispitivanjem i analizom vlastitog rada započinje i proces njegove osobne transformacije (Pollar, 2008).

Vođenje dnevnika uključuje zabilježavanje događaja i situacija koji se pojavljuju unutar odgojne skupine. Moguće je i da odgojitelji zaborave neke od vrlo značajnih situacija, stoga je nužno da se kontinuirano bilježe sve one situacije i događaji koji mogu biti od iznimne važnosti za njegov rad. S obzirom da se tijekom rada s djecom gotovo svakodnevno događaju zanimljive situacije vrlo često se događa da odgojitelji zapamte samo one najzanimljivije. Na takav način odgojitelji slijede i neke od navedenih ideja i uvjerenja koji se ne provode bez daljnjih analiza. Procesi zapisivanja bilješki i vođenje dnevnika u značajnom broju slučajeva može osvijestiti odgojitelja na postojanje implicitne pedagogije te na učenje i drugih stvari pored onih koje ga zanimaju, širenje vlastitih uvjerenja ali i na nošenje s poteškoćama s kojima se susreće tijekom svog rada. Sva navedeno smatra se prvim korakom do razumijevanja uvjerenja na kojima se temelje poslovi odgojitelja (Pollard, 2008).

Unutar odgojno obrazovnog rada vrlo je važno da se kontinuirano održava dvosmjerna komunikacija svih sudionika odgojno obrazovnog procesa. U trenucima kada odgojitelji promatraju jedni druge u određenim situacijama, nisu u stanju samostalno i objektivno promatrati određene događaje, prema tome vrlo je važno da tada ima procjenu kritičkih prijatelja odnosno osoba koje na isti događaj gledaju s drugog aspekta (McGregor, Catwright, 2011).

Akcijska istraživanja predstavljaju jednu od vrsta znanstvenih istraživanja koja se provode sa svrhom preispitivanja i promjena u postojećoj praksi. Prije samog provođenja nužno je da odgojitelji postavljaju pitanja kao što su:

- Što je to što me zanima i što bih to htio dodatno istražiti?
- Postoji li početna ideja o načinu provođenja istraživanja?
- Koja su sve sredstva potrebna u provođenju istraživanja?

Kroz akcijska istraživanja odgojitelji istražuju sami sebe i vlastiti rad te si postavljaju pitanja koja uključuju načine obavljanja pojedinih aktivnosti. Također, odgojitelji koriste akcijska istraživanja kako bi opisali, protumačili ili objasnili događaje te pronašli načine pomoću kojih

moгу poboljšati vlastitu praksu. Uz pomoć akcijskih istraživanja događaju se i promjene u postojećim praksama, ali se isto tako dolazi i do novih saznanja o istima (Ljubetić, 2007).

Proučavanja koja uključuju stručnu literaturu smatraju se vrlo važnima za odgojitelje jer im se na takav način osigurava uvid u šire slike odgojno obrazovnih procesa. Također, na ovakav način odgojitelji mogu uvidjeti neke od dijelova svog rada u kontekstu općeg znanja odgojno obrazovnog rada. Uz pomoć stručnih publikacija i literature odgojitelji mogu steći nova znanja, ali i pronaći nove informacije o praksama (Petrović – Sočo, 2009).

Svako dijete voli biti uključeno u rad s odgojiteljima te će svakako cijeliti sve pozive koji zahtijevaju njihovo sudjelovanje. Osvrt na dokumentaciju koja se smatra sponom između djece i odgojitelja moguće je reflektirati neke od prethodnih situacija uz pomoć kojih odgojitelji mogu utjecati na daljnje tijekove svoga rada. Kroz procese proučavanja dokumentacije i djeca i odgojitelji kroz zajedničke snage potiču izgradnju razumijevanja na način da dijele i raspravljaju o stečenom iskustvu. Zajednička rasprava otvara značajan broj novih mogućnosti koje uključuju isprobavanje, testiranje te modifikaciju, dok uključivanje djece u sve procese potiče mogućnost stvaranja povratnih sprega o provedenim aktivnostima te ponuđenom poticaju. Povratne informacije koje odgojitelji dobivaju od djece donose i značajne poruke koje se povezuju s promišljanjem i potencijalnim promjenama u odgojnim postupcima (Ljubetić, 2007).

Kao jedan od oblika kritičkog ogledala svaki odgojitelj nekom drugom može poslužiti kao reflektirajuća slika aktivnosti kroz opis iskustava iz vlastite prakse unutar koje se susreću s vlastitim problemima. Na ovaj način moguće je otvoriti mogućnosti drugačijim načinima razmišljanja te redefiniiraju vlastitih iskustava (Pollard, 2008).

5.3. Potencijalne prepreke i izazovi refleksivnog pristupa

Nakon svakog pozitivnog aspekta u procesu analize odgojno obrazovne prakse ključno je istaknuti kako svaki odgojitelj mora biti svjestan kako proces uvođenja refleksivnog pristupa unutar svakodnevnog rada može biti prožet i određenim poteškoćama (Pollard, 2008).

Postojanje određenih poteškoća unutar refleksivnog procesa u odgojno obrazovnom procesu ne smije obeshrabriti odgojitelja, već je nužno da se isti pripreme na poteškoće koje ih mogu zadesiti. Navodi se postojanje osobnih odnosno implicitnih predrasuda s kojima se susreću

odgojitelji a koje mogu utjecati na određivanje i smanjenje mogućnosti preispitivanja vlastitih odgojno obrazovnih praksi. Prema tome, potrebno je određeno vrijeme kako bi se vidjela promjena te kako određeni učinci ne bi bili propušteni (Buđevac i sur, 2015).

Primjena reflektivnih pristupa može utjecati na primjenu pozitivnih ali i negativnih postupaka u vlastitom pristupu, postoje mogućnosti da se pojave i poteškoće povezane s doživljajima vlastite nestručnosti odnosno da procesi preispitivanja izazovu osjećaje nesigurnosti povezane s vlastitim znanjem i stručnostima. Svi odgojitelji mogu koristiti vlastite greške u procesu učenja i unaprjeđenja svog rada stoga im je o istima dozvoljeno i razmišljati. Međutim, iste ne bi smjele postati jedan od razloga odustajanja od reflektivnog pristupa te od prihvaćanja drugih izazova. Odgojitelji moraju biti ujedinjeni unutar reflektivnog pristupa, prvenstveno zato što se susreću s identičnim ili vrlo sličnim izazovima, stoga niti jedan odgojitelj nije sam u teškim situacijama. Zapravo, da bi reflektivni proces funkcionirao isti moraju biti tu jedni za druge te razmjenjivati iskustva te tako utjecati na razvoj profesionalnog iskustva i pristupa vlastitim praksama (Ljubetić, 2007).

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Predmet i cilj istraživanja

Činjenica je kako se razvojem ljudskog društva te sve većim zahtjevima koji se stavljaju pred odgojitelje došlo do potrebe za iznalaženjem rješenja koja će utjecati na poboljšanje provođenja učinkovitosti svih aktivnosti koje se izvode unutar odgojno obrazovnog procesa, rješavanje potencijalnih i nastalih problema, ali i općenito utjecanje na razvoj odgojiteljske profesije. Predmet ovog istraživanja usmjeren je na procese refleksije i samorefleksije kao sastavnicu odgojiteljskog poziva.

Istraživanje je imalo za cilj ispitati percepciju odgojitelja o procesima refleksije i samorefleksije kao o relevantnim sastavnicama profesionalnog razvoja odgojitelja.

Iz definiranog cilja istraživanja proizašli su slijedeći istraživački zadaci:

1. Ispitati mišljenje odgojitelja o važnosti procesa refleksije i samorefleksije i njihovoj primjeni u odgojno obrazovnom procesu

2. Ispitati koliko često odgojitelji primjenjuju proces refleksije i samorefleksije
3. Utvrditi koji činitelji negativno utječu na ostvarivanje procesa refleksije i samorefleksije

6.2. Hipoteze istraživanja

U istraživanju se polazi od slijedećih hipoteza:

H1: Odgojitelji će dati pozitivno mišljenje o važnosti procesa refleksije i samorefleksije

H2: Odgojitelji proces refleksije i samorefleksije prakticiraju jednom tjedno

H3: Odgojitelji kao ometajući faktor u ostvarivanju procesa refleksije i samorefleksije vide vanjske čimbenike

6.3. Uzorak istraživanja

Uzorak istraživanja sačinjavalo je 140 odgojitelja zaposlenih u odgojno obrazovnim ustanovama na područjima: Zadarske županije, Splitsko – dalmatinske županije, Dubrovačko – neretvanske županije, Zagrebačke županije, Grada Zagreba Šibensko – kninske županije, Ličko – senjske županije te Karlovačke županije.

6.4. Mjerni instrument i postupak istraživanja

Za potrebe istraživanja konstruiran je anketni upitnik namijenjen isključivo provođenju ovog istraživanja. Prvi dio upitnika odnosio se na socio-demografska obilježja ispitanika te opća pitanja vezana uz refleksiju i samorefleksiju. U drugom dijelu, Likertovom skalom od 5 stupnjeva ispitivana je važnost procesa refleksije i samorefleksije kroz 16 tvrdnji, pri čemu je odgovor 1 značio uopće se ne slažem, odgovor 2 ne slažem se, odgovor 3 niti se slažem niti ne slaže, odgovor 4 slažem se te odgovor 5 u potpunosti se slažem. Posljednjim dijelom upitnika ispitivani su čimbenici koji negativno utječu na proces refleksije i samorefleksije u odgojno obrazovnoj praksi odgojitelja kroz 9 tvrdnji, pri čemu je odgovor 1 označavao uopće se ne slažem, odgovor 2 djelomično se slažem te odgovor 3 u potpunosti se slažem.

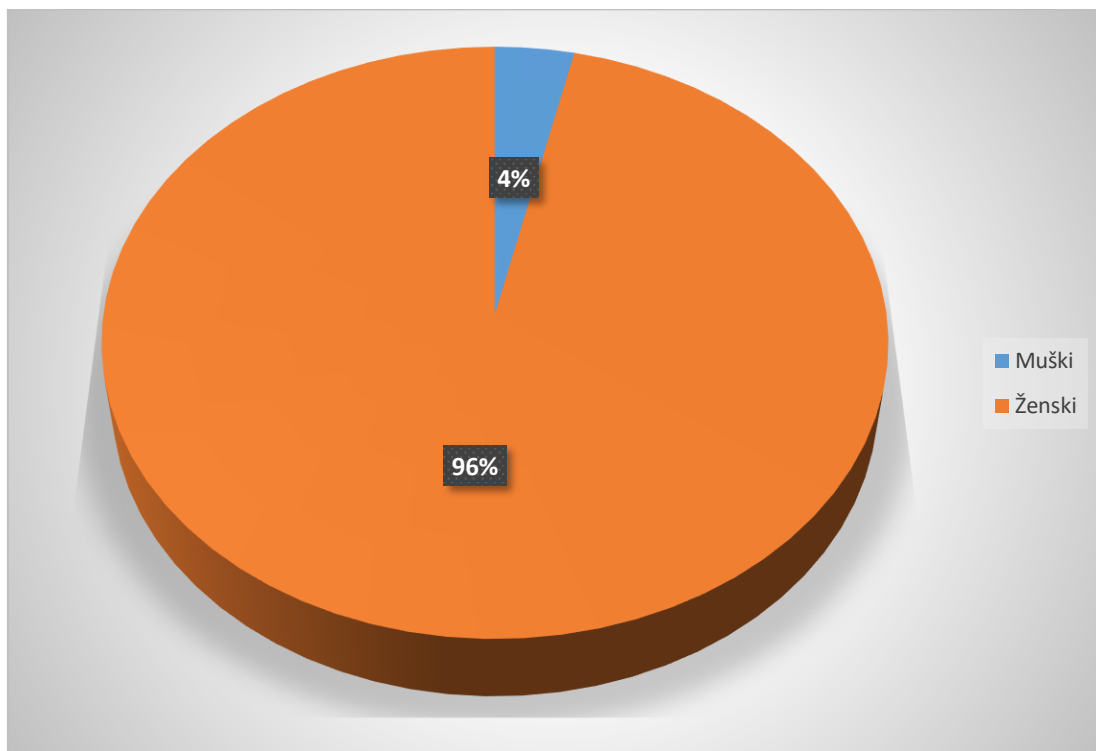
6.5. Metoda istraživanja

Metode korištene u ovom istraživanju obuhvaćaju nekoliko znanstvenih metoda od kojih se ističe metoda analize, metoda sinteze, metoda klasifikacije, metoda kompilacije te deskriptivna metoda uz pomoć kojih su analizirani i prikazani dobiveni rezultati.

7. REZULTATI I RASPRAVA

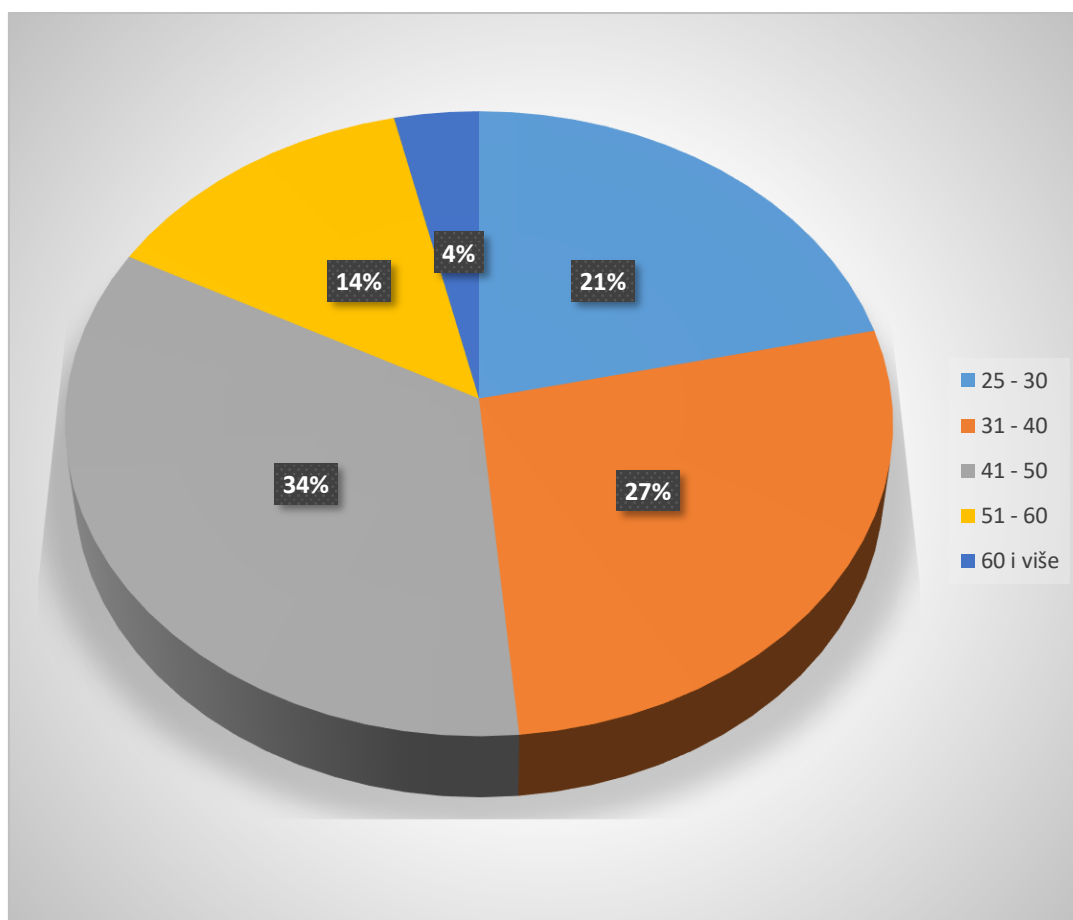
7.1. Socio – demografska obilježja ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 140 ispitanika od čega 135 žena (96%) i 5 muškaraca (4%) (Grafikon 1).



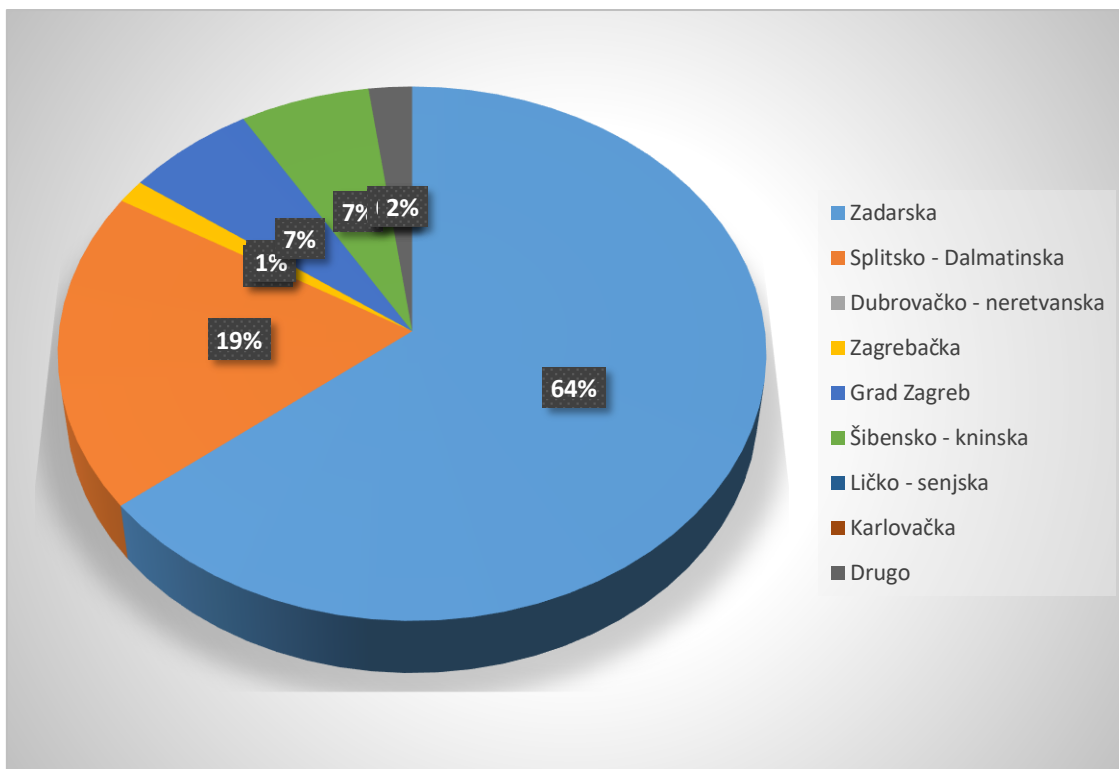
Grafikon 1. Struktura ispitanika s obzirom na spol

Najveći broj ispitanika (N= 48, 34%) pripada dobnoj skupini 41 do 50 godina, potom slijedi dobna skupina 31 do 40 godina (N=38, 27%), zatim dobna skupina 25 do 30 godina (N=30, 21%) te dobna skupina 51 do 60 godina (N= 19, 14%) i dobna skupina 60 godina i više (N=5, 4%) (Grafikon 2).



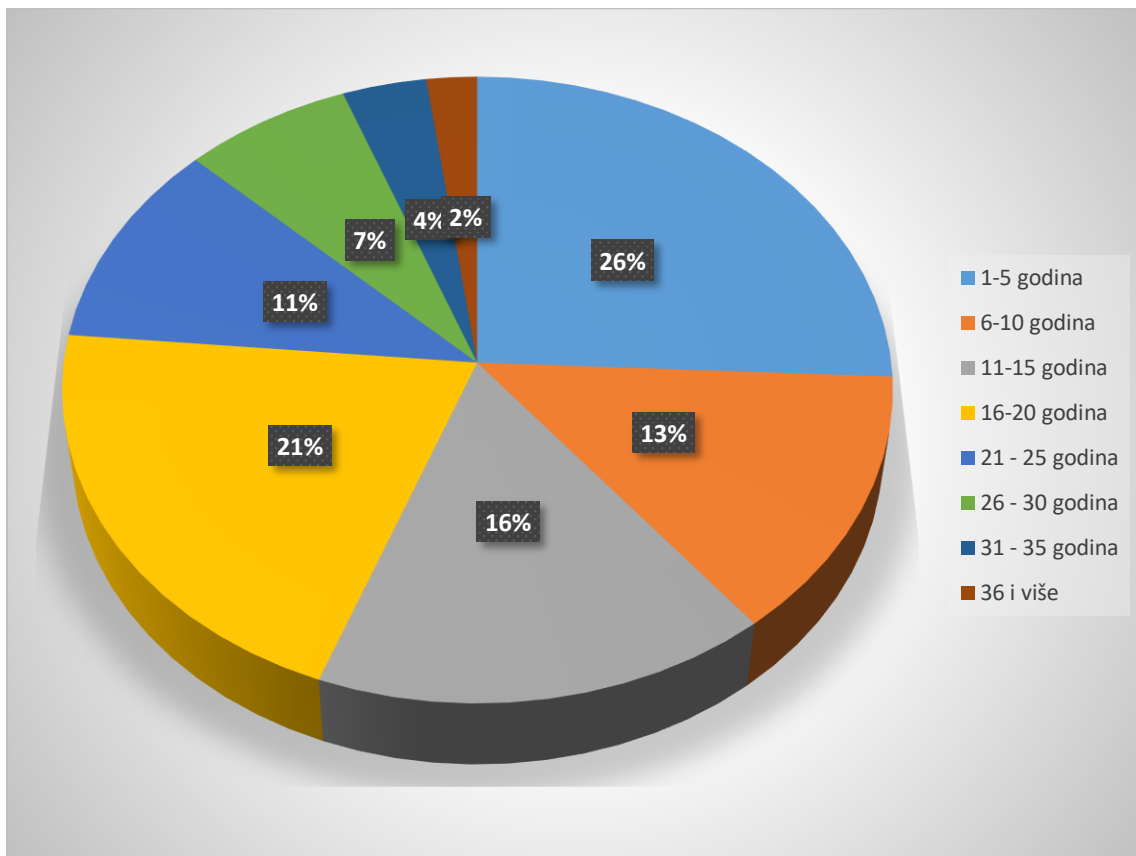
Grafikon 2. Struktura ispitanika s obzirom na dob

Najveći broj ispitanika radi u Zadarskoj županiji (N= 90, 64%) , potom u Splitsko – dalmatinskoj županiji (N=27, 19%), zatim u Šibensko – kninskoj županiji (N=9, 7%) i Gradu Zagrebu (N=9, 7%), zatim slijede druge županije (N=3, 2%) i Zagrebačka županija (N=2, 1%). Nije zabilježen niti jedan ispitanik iz Dubrovačko – neretvanske županije, Ličko – senjske te Karlovačke županije (Grafikon 3).



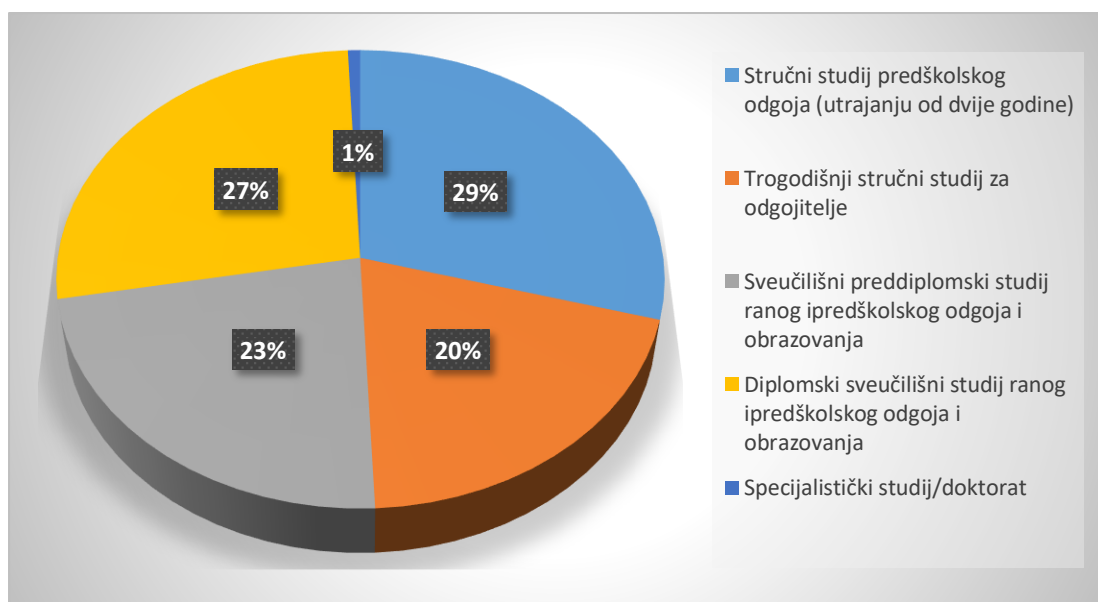
Grafikon 3. Struktura ispitanika s obzirom iz koje županije dolaze

U pogledu duljine radnog staža najveći broj ispitanika ima 1 – 5 godina radnog staža (N=36, 26%), potom 6 – 10 godina radnog staža (N=19, 13%), zatim 11 – 15 godina radnog staža (N=23, 16%), zatim 16 – 20 godina radnog staža (N=29, 21%), 21 – 25 godina radnog staža (N=15, 11%), 26 – 30 godina radnog staža (N=10, 7%), potom 31 – 35 godina radnog staža (N=5, 4%) te 36 i više godina radnog staža (N=3, 2%) (Grafikon 4).



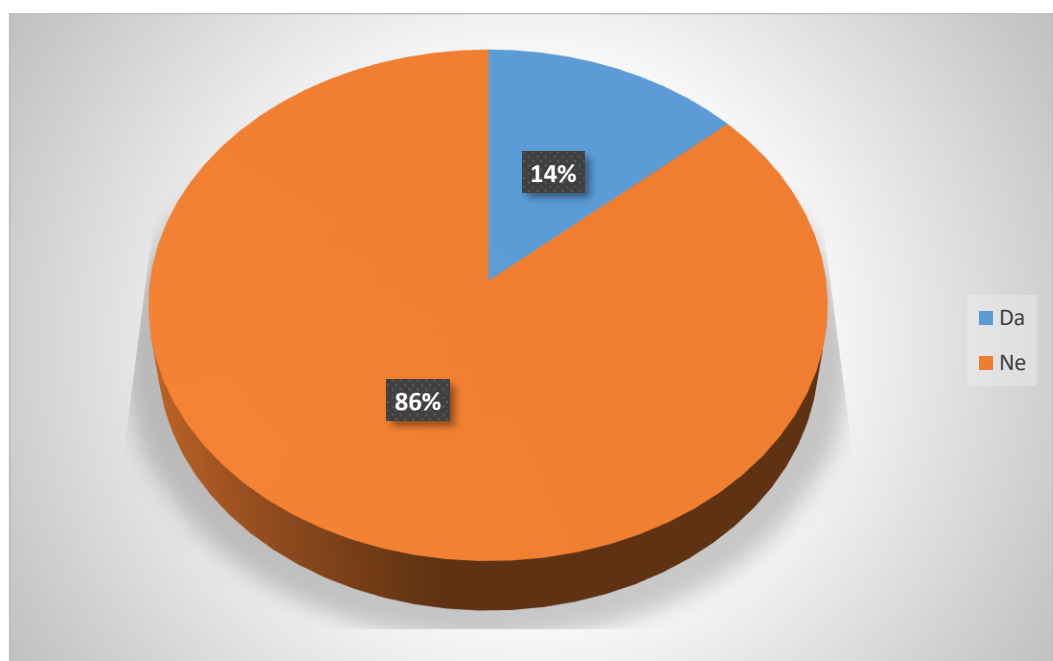
Grafikon 4. Struktura ispitanika s obzirom na duljinu radnog staža

Najveći broj ispitanika (N=41, 29%) ima završen stručni studij predškolskog odgoja u trajanju od dvije godine, potom završen diplomski sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (38, 27%), zatim sveučilišni preddiplomski studij ranih i predškolskog odgoja i obrazovanja (N=32, 23%), te specijalistički studij ili doktorat (N=1, 1%) (Grafikon 5).



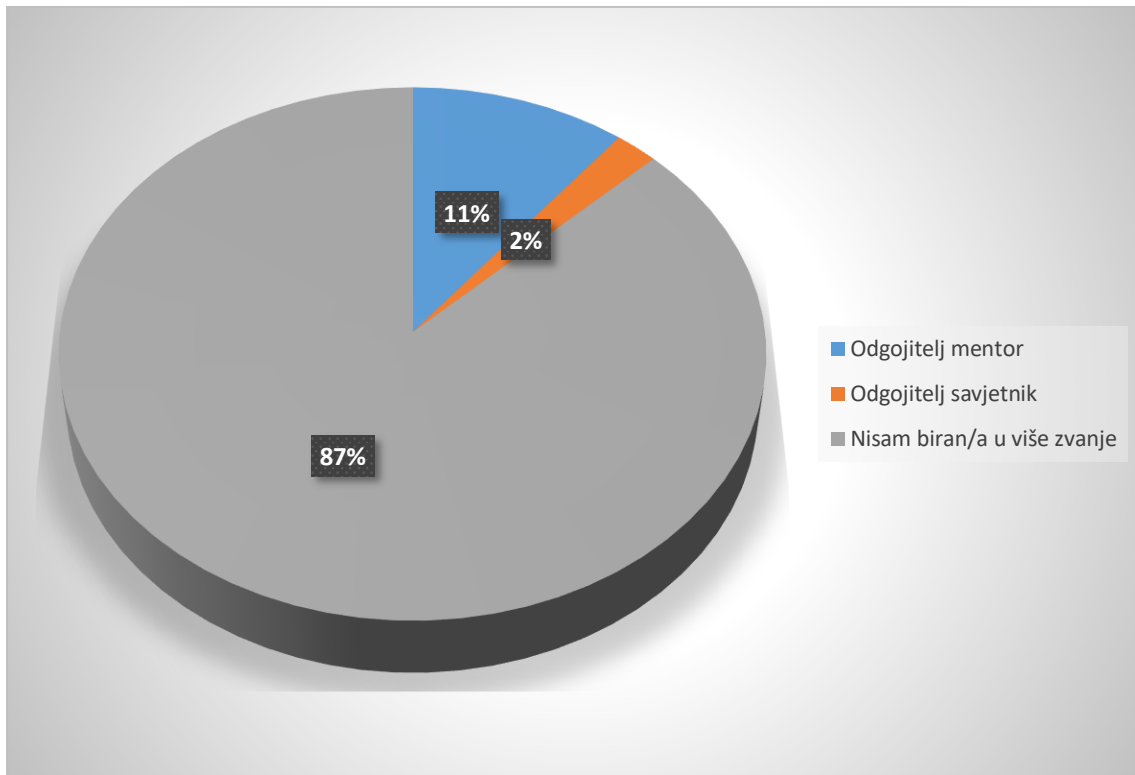
Grafikon 5. Struktura ispitanika prema vrsti studija

Na pitanje jesu li napredovali u više zvanje 121 ispitanik (86%) odgovorio je negativno, dok je preostalih 19 ispitanika (14%) odgovorilo pozitivno (Grafikon 6).



Grafikon 6. Struktura ispitanika s obzirom na napredovanje

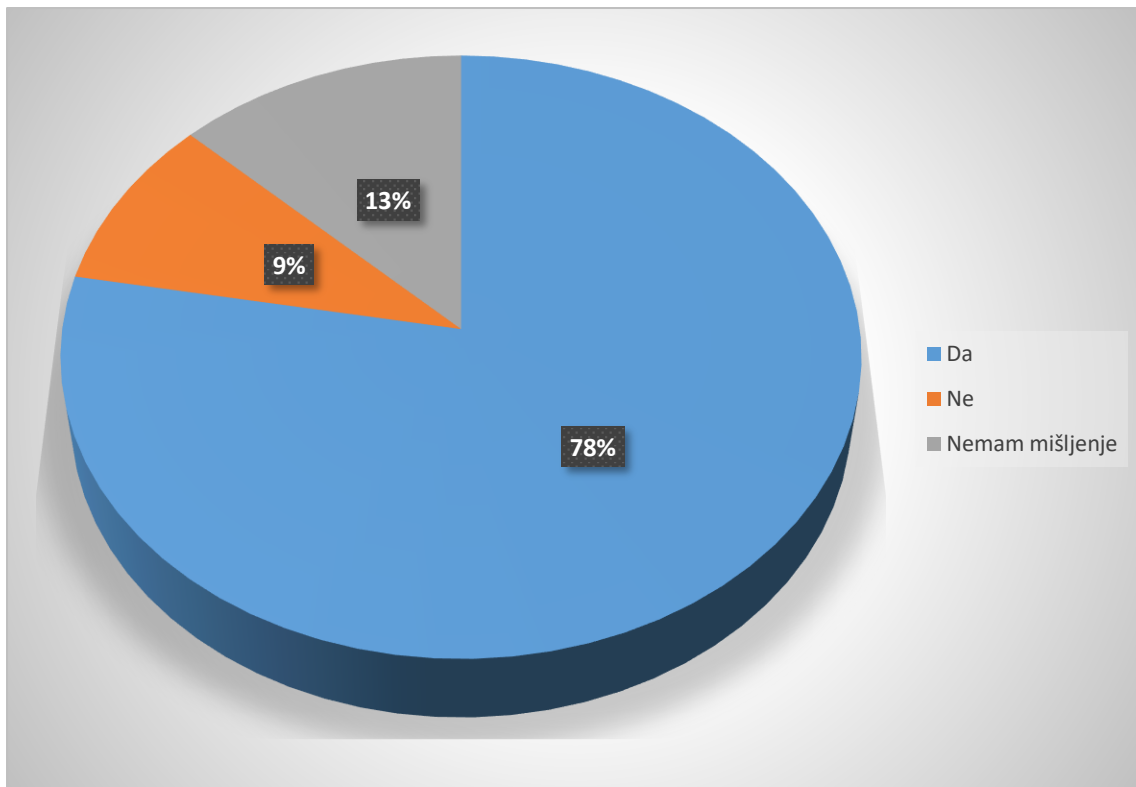
Najveći broj ispitanika (N=121, 87%) nije biran u više zvanje, potom u zvanje odgojitelja mentora (N=15, 11%), te u zvanje odgojitelja savjetnika (N=3, 2%) (Grafikon 7).



Grafikon 7. Struktura ispitanika s obzirom na zvanje u koje su izabrani

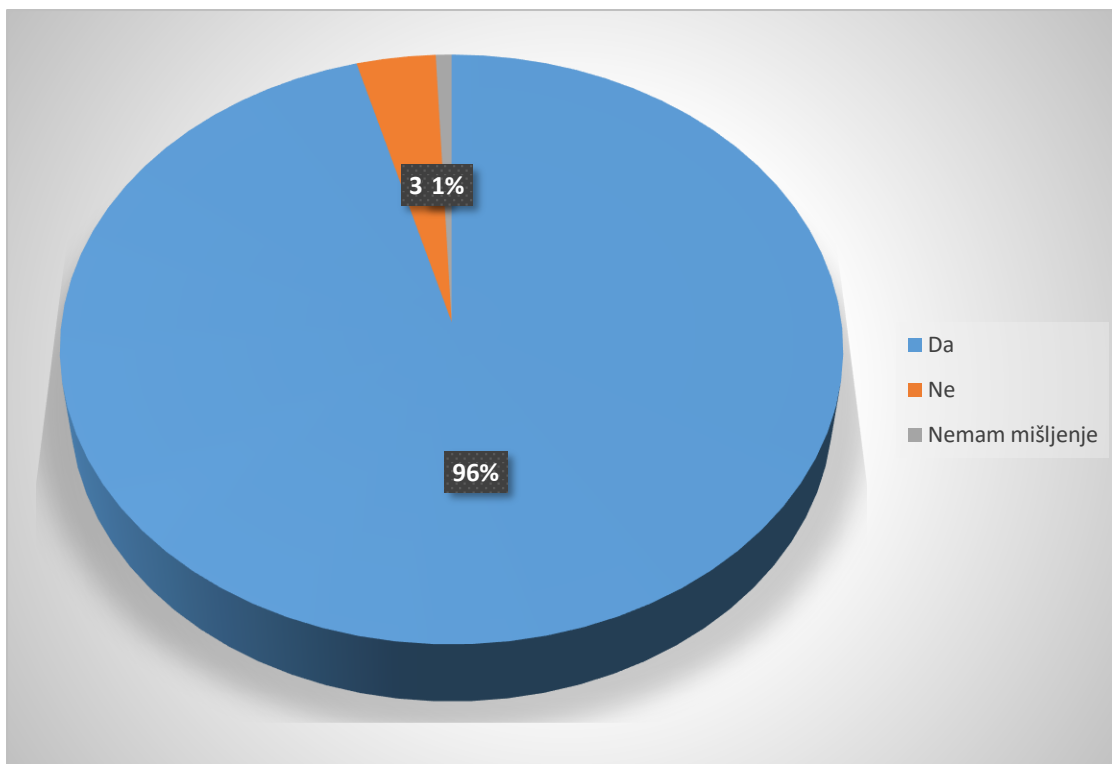
7.2. Percepcija odgojitelja o procesu refleksije i samorefleksije

Najveći broj ispitanika, njih 109 (78%) smatra kako je napredovanje važno u profesionalnom radu odgojitelja, 13 ispitanika smatra kako to nije slučaj (9%), dok 18 ispitanika (13%) nema mišljenje (Grafikon 8).



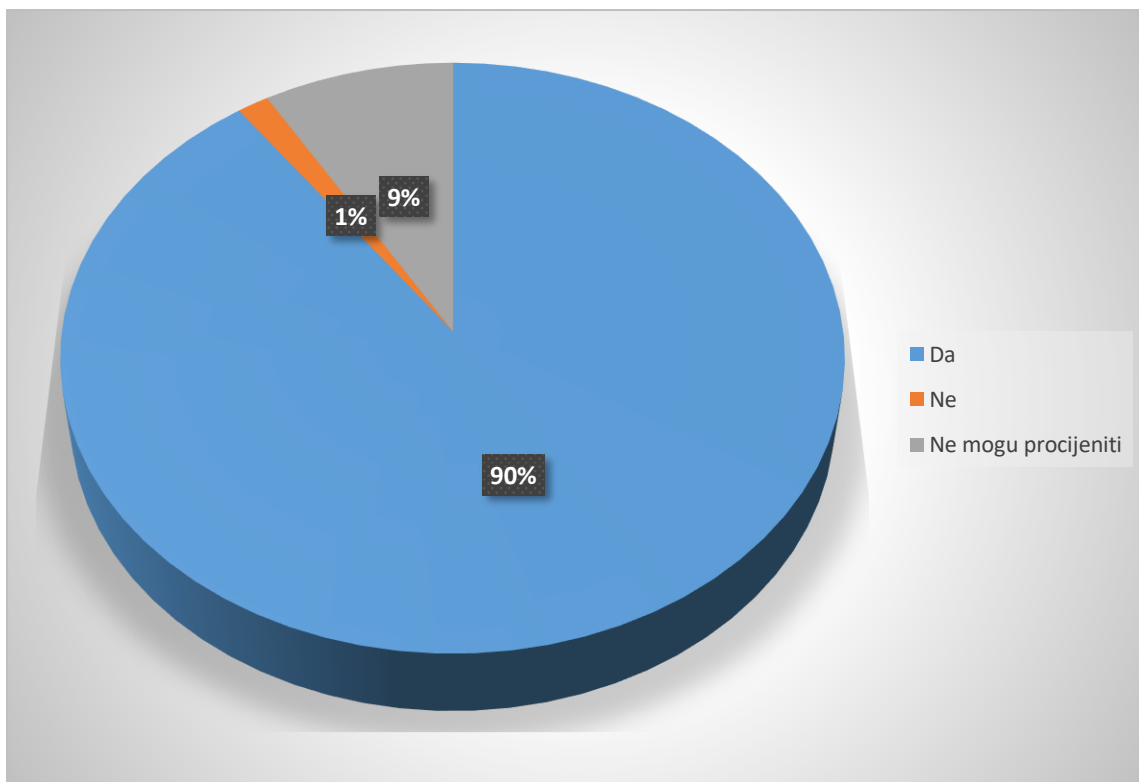
Grafikon 8. Mišljenje ispitanika o važnosti napredovanja

Najveći broj ispitanika, njih 134 (96%) smatra kako je proces samorefleksije i refleksije bitan u jačanju profesionalnih i osobnih kompetencija odgojitelja. 5 ispitanika smatra kako proces samorefleksije i refleksije nije bitan u jačanju profesionalnih i osobnih kompetencija odgojitelja, dok 1 ispitanik (1%) nema mišljenje (Grafikon 9).



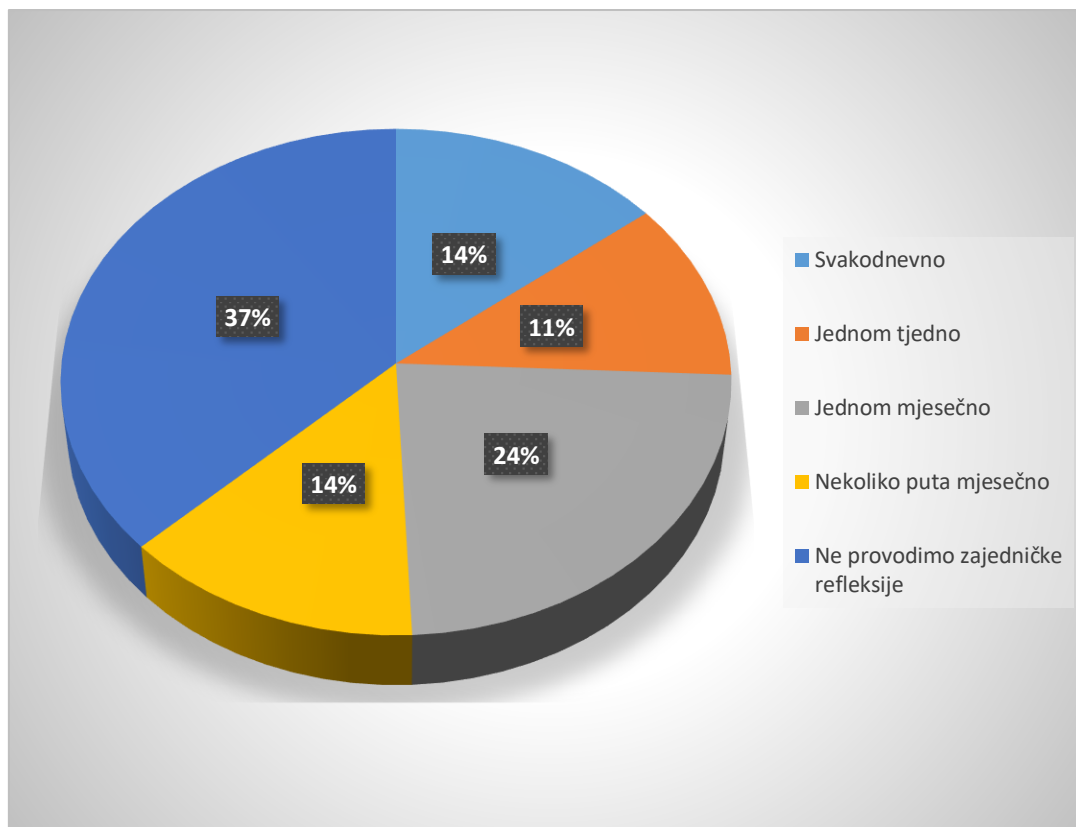
Grafikon 9. Mišljenje ispitanika o važnosti procesa refleksije i samorefleksije

Najveći broj ispitanika, njih 126 (90%) smatra kako je refleksivna kompetencija jednako važna kao i druge odgojiteljske kompetencije. 2 ispitanika, odnosno njih 1% smatra kako to nije slučaj, dok 12 ispitanika (9%) ne može procijeniti da li je refleksivna kompetencija jednako važna kao i druge odgojiteljske kompetencije (Grafikon 10).



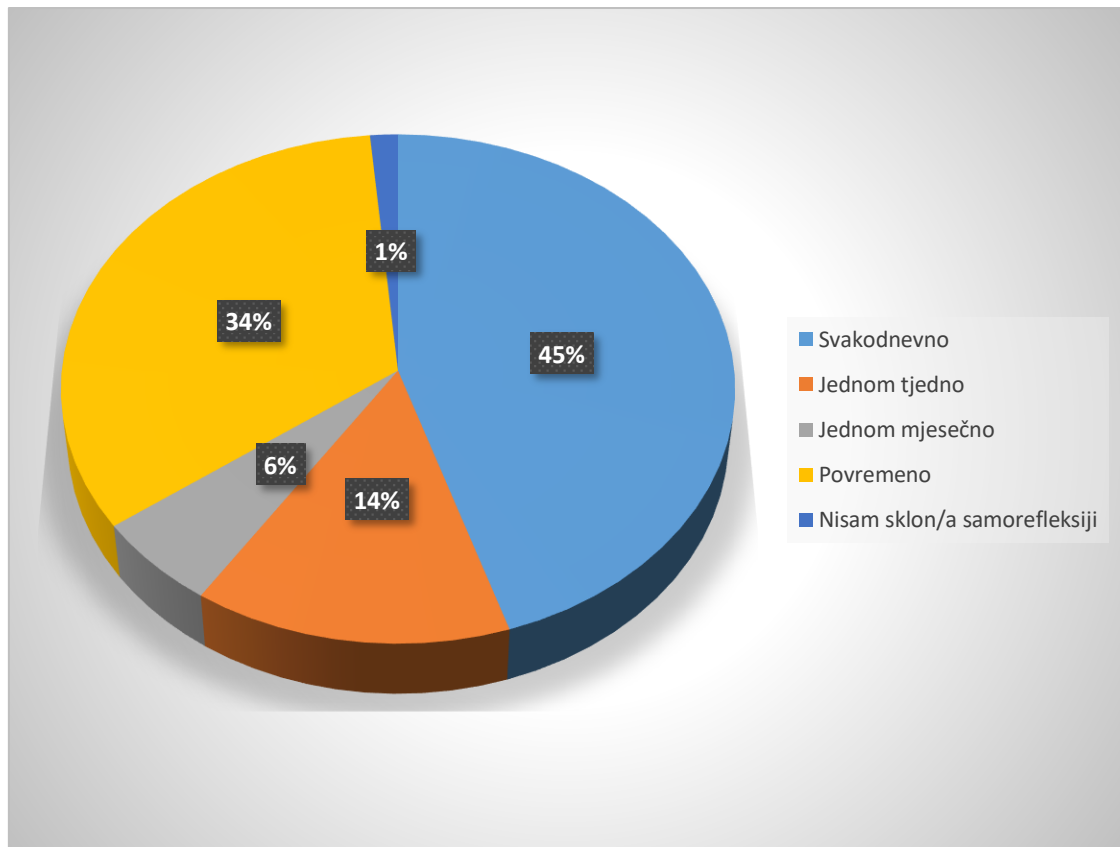
Grafikon 10. Mišljenje odgojitelja o važnosti refleksivne kompetencije u usporedbi s drugim kompetencijama

Svakodnevne refleksije u vrtićkoj zajednici provodi 20 ispitanika (14%), jednom tjedno provodi 16 ispitanika (11%), jednom mjesečno 33 ispitanika (24%), nekoliko puta mjesečno 19 ispitanika (14%), dok zajedničke refleksije ne provodi 52 ispitanika (37%). (Grafikon 10).



Grafikon 11. Učestalost provođenja zajedničkih refleksija

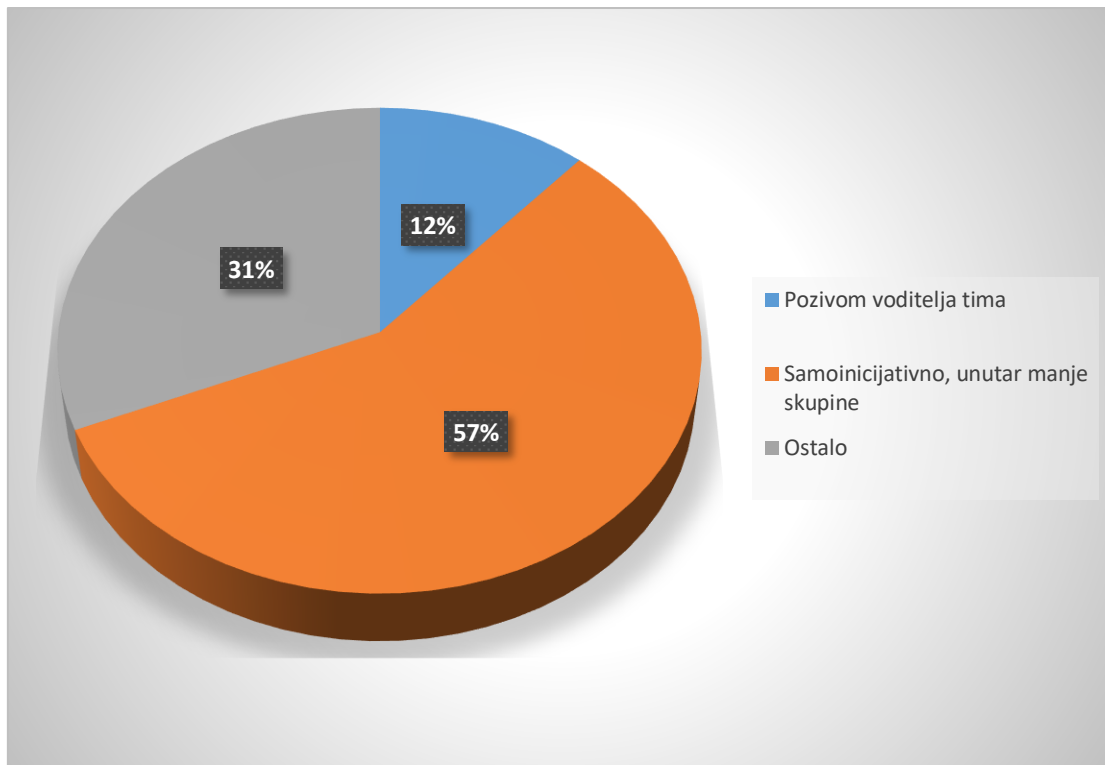
Na svakodnevnoj bazi samorefleksiju provodi 63 ispitanika (45%), jednom tjedno samorefleksiju provodi 20 ispitanika (14%), jednom mjesečno samorefleksiju provodi 8 ispitanika (6%), povremeno samorefleksiju provodi 47 ispitanika (34%) dok 2 ispitanika odnosno 1% nije sklono samorefleksiji (Grafikon 12).



Grafikon 12. Učestalost provođenja samorefleksije

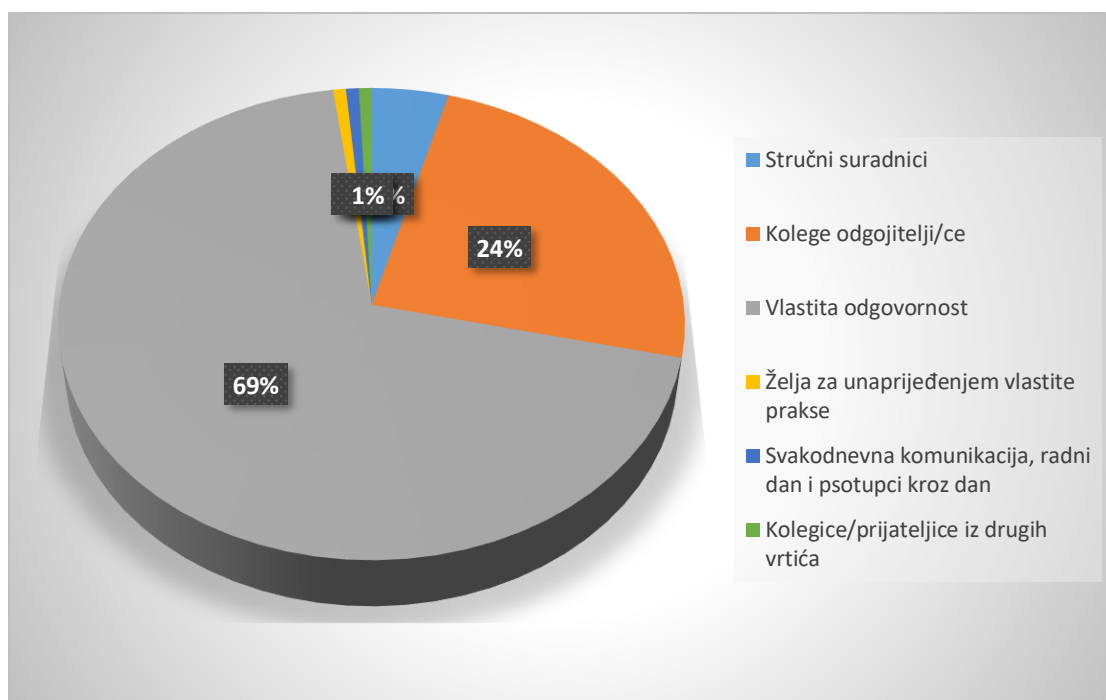
Najveći broj ispitanika, njih 80 (57%) zajedničke refleksije planira samoinicijativno unutar manjih skupina, 16 ispitanika (12%) u zajedničkim refleksijama sudjeluje na poziv voditelja tima dok 44 ispitanika ne sudjeluju u zajedničkim refleksijama (31%) (Grafikon 13).

Odgovori ispitanika na pitanja o učestalosti provedbe procesa refleksije i samorefleksije (grafikon 11. i 12.) djelomično potvrđuju drugu hipotezu (h2) kojom se pretpostavilo da odgojitelji proces refleksije i samorefleksije prakticiraju jednom tjedno. Naime, jasno je kako se u dijelu hipoteze koji se odnosi na provedbu procesa samorefleksije ona potvrđuje budući da 59% ispitanika navedeni proces prakticira svakodnevno (45%) ili na tjednoj osnovi (14%). No, kada se pogledaju odgovori na pitanje o učestalosti provedbe procesa refleksije, rezultati govore kako je njemu sklono sveukupno tek 25% ispitanika.



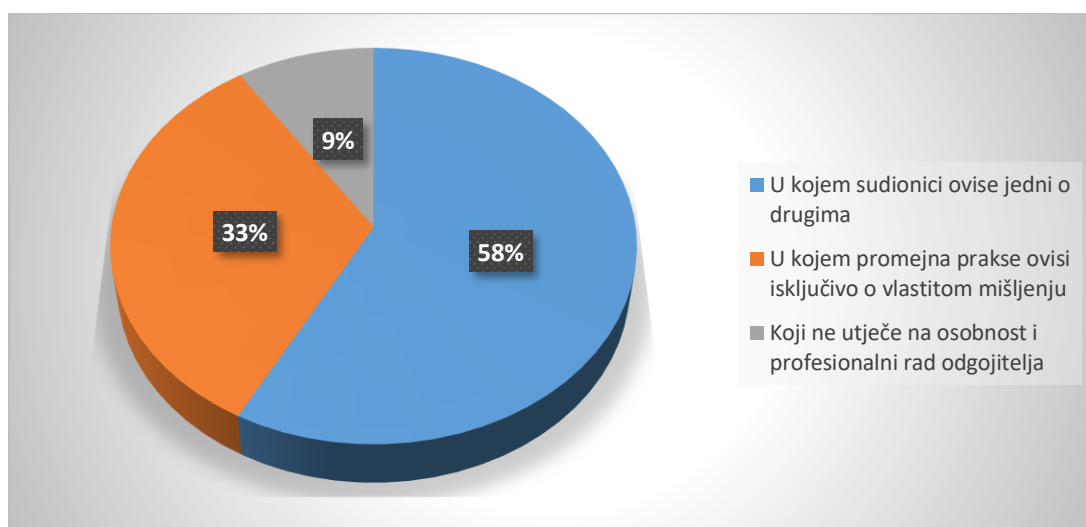
Grafikon 13. Način planiranja zajedničkih refleksija

Osnovna motivacija za proces reflektiranja vlastite odgojne prakse za 6 ispitanika (4%) su stručni suradnici, za 34 ispitanika (24%) to su kolege odgojitelji/ce, za 97 ispitanika (69%) motivacija je vlastita odgovornost, za 1 ispitanika (1%) motivacija je želja za unaprjeđenjem vlastite prakse, za 1 ispitanika (1%) motivacija je svakodnevna komunikacija, radni dan i postupci kroz dan te za 1 ispitanika (1%) kolegice/prijateljice iz drugih vrtića (Grafikon 14).



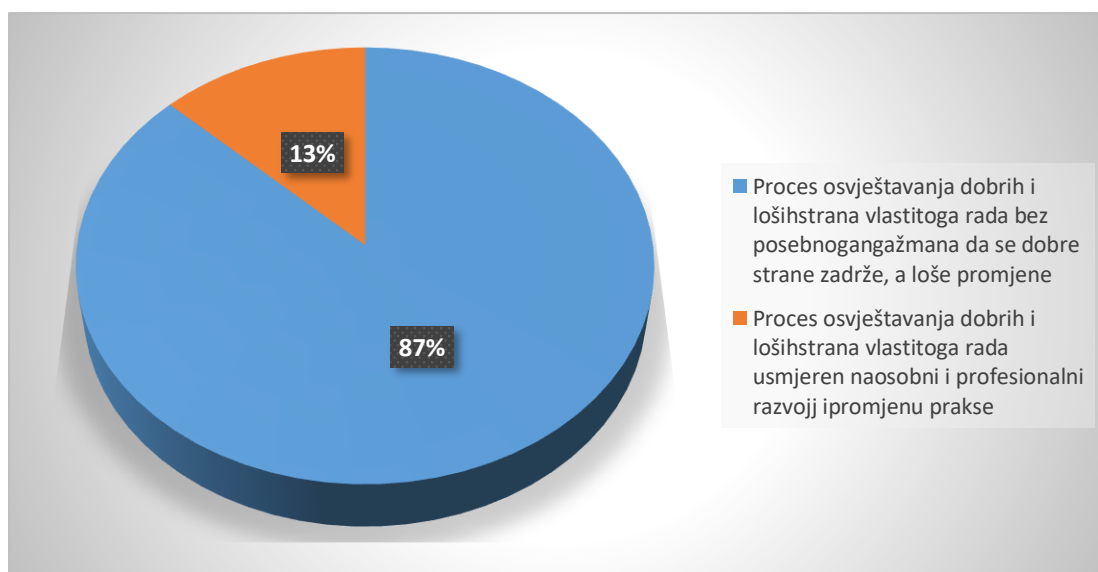
Grafikon 14. Motivacija odgojitelja za proces reflektiranja vlastite odgojne prakse

Prema mišljenju 81 ispitanika (58%) refleksija je proces učenja i mijenjanja vlastitog odgojno – obrazovnog rada u kojem sudionici ovise jedni o drugima, 46 ispitanika (33%) smatra kako je refleksija proces učenja i mijenjanja vlastitog odgojno – obrazovnog rada u kojem promjena prakse ovisi isključivo o vlastitom mišljenju, dok 13 ispitanika (9%) smatra kako je refleksija proces učenja i mijenjanja vlastitog odgojno – obrazovnog rada koji ne utječe na osobnost i profesionalni rad odgojitelja (Grafikon 15).



Grafikon 15. Mišljenje odgojitelja o procesu refleksije

Najveći broj ispitanika, njih 122 (87%) smatra kako je refleksija Proces osvještavanja dobrih i loših strana vlastitoga rada bez posebnog angažmana da se dobre strane zadrže, a loše promjene, dok preostalih 18 ispitanika (13%) smatra kako je proces refleksije proces osvještavanja dobrih i loših strana vlastitoga rada usmjeren na osobni i profesionalni razvoj i promjenu prakse (Grafikon 16).



Grafikon 16. Mišljenje odgojitelja o značenju samorefleksije

7.3. Procjena odgojitelja o važnosti procesa refleksije i samorefleksije

Zadaci istraživanja uključuju ispitivanje mišljenja odgojitelja o važnosti procesa refleksije i samorefleksije i njihovoj primjeni u odgojno obrazovnom procesu, ispitivanje mišljenja odgojitelja o mogućnostima primjene procesa refleksije i samorefleksije u odgojno obrazovnom procesu te identifikaciju negativnih čimbenika od utjecaja na primjenu procesa refleksije i samorefleksije u odgojno obrazovnom procesu.

Važnost procesa refleksije za svakog ispitanika prikazana je ocjenjivanjem pretpostavljenih tvrdnji, pri čemu su ispitanici odgovarali uz pomoć Likertove skale. Dobivene rezultate prikazuje Tablica 1.

Tablica 1. Procjena važnosti procesa refleksije i samorefleksije odgojitelja

| TVRDNJE | | | | | | | | | | | Total | |
|---|---|-----|---|------|----|------|----|-------|----|-------|-------|-----|
| Proces samorefleksije mi je važan jer... | 1 | | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | | N | % |
| | N | % | N | % | N | % | N | % | N | % | | |
| stječem osobna znanja i proširujem kompetencije | 1 | 0,7 | 2 | 1,4 | 10 | 7,14 | 44 | 31,42 | 83 | 59,28 | 140 | 100 |
| preuzimam odgovornosti za svoje odluke | 2 | 1,4 | 3 | 2,1 | 7 | 5 | 52 | 37,14 | 76 | 54,28 | 140 | 100 |
| me potiče na samokritičnost te sam otvorenija za akciju i ostvarivanje novih ideja | 1 | 0,7 | 5 | 3,57 | 9 | 6,43 | 46 | 32,86 | 79 | 56,43 | 140 | 100 |
| unaprjeđujem odgojno-obrazovnu praksu potaknutu primjerima dobre prakse drugih | 1 | 0,7 | 3 | 2,1 | 10 | 7,14 | 48 | 34,28 | 78 | 55,71 | 140 | 100 |
| prihvaćam mogućnosti pogrešaka u radu | 1 | 0,7 | 2 | 1,4 | 11 | 7,85 | 49 | 35 | 77 | 55 | 140 | 100 |
| osnažujem komunikacijske i interpersonalne vještine | 1 | 0,7 | 3 | 2,1 | 9 | 6,43 | 43 | 30,71 | 84 | 60 | 140 | 100 |
| osnažujem svoju profesionalnost u grupnim refleksijama | 3 | 2,1 | 4 | 2,85 | 14 | 10 | 46 | 32,86 | 73 | 52,14 | 140 | 100 |
| slobodno izražavam svoje mišljenje | 2 | 1,4 | 5 | 3,57 | 15 | 10,7 | 45 | 32,14 | 73 | 52,14 | 140 | 100 |
| me osnažuje u osobnom razvoju | 1 | 0,7 | 4 | 2,85 | 8 | 5,71 | 44 | 31,42 | 83 | 59,28 | 140 | 100 |
| unaprjeđujem kvalitetu vlastitog profesionalnog rada u partnerstvu s drugima | 1 | 0,7 | 4 | 2,85 | 9 | 6,43 | 51 | 36,42 | 75 | 53,57 | 140 | 100 |
| gledam i prihvaćam dijete i njegove mogućnosti u „drugacijem svjetlu“ | 1 | 0,7 | 2 | 1,4 | 10 | 7,14 | 49 | 35 | 78 | 55,71 | 140 | 100 |
| mi pomaže u dokumentiranju djetetovog procesa istraživanja, stvaranja i izražavanja | 1 | 0,7 | 2 | 1,4 | 14 | 10 | 55 | 39,28 | 68 | 48,57 | 140 | 100 |
| uvažavam različitost svih članova vrtićke zajednice | 1 | 0,7 | 2 | 1,4 | 13 | 9,28 | 50 | 35,71 | 74 | 52,85 | 140 | 100 |
| mi pruža mogućnost stvaranja otvorenog, dinamičnog i razvojnog kurikulumu koji je usmjeren na razvoj svakog djeteta | 1 | 0,7 | 6 | 4,29 | 13 | 9,28 | 50 | 35,71 | 70 | 52,85 | 140 | 100 |
| mi otvara mogućnost kvalitetnije komunikacije s roditeljima i njihovog razumijevanja djetetovih potreba | 1 | 0,7 | 5 | 3,57 | 12 | 8,57 | 52 | 37,14 | 70 | 52,85 | 140 | 100 |

S tvrdnjom kako je proces refleksije i samorefleksije odgojitelja važan jer se njime stječu osobna znanja i proširuju kompetencije u potpunosti se slažu 83 ispitanika (59,28%), zatim se 44 ispitanika (31,42%) slažu, 10 ispitanika (7,14%) se niti slaže niti ne slaže, 2 ispitanika (1,4%) se ne slažu s navedenom tvrdnjom, dok se 1 ispitanik (0,7%) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom.

Da su procesi refleksije i samorefleksije važni jer se njima preuzimaju odgovornosti za vlastite odluke u potpunosti se slaže 76 ispitanika (54,28%), zatim se 52 ispitanika (37,14%) slaže sa spomenutom tvrdnjom, 7 ispitanika (5%) je neodlučno dok se 3 ispitanika (2,1%) ne slaže odnosno 2 ispitanika (1,4%) se u potpunosti ne slaže s navedenom tvrdnjom.

Procesi refleksije i samorefleksije potiču odgojitelje na samokritičnost te su otvoreniji za akciju i ostvarivanje novih ideja u potpunosti se slaže 79 ispitanika (56,43%), 46 ispitanika (32,86%) se slaže s navedenom tvrdnjom. Nadalje, 9 (6,43%) ispitanika je neodlučno, 5 ispitanika (3,57%) se ne slaže s navedenom tvrdnjom, dok se 1 ispitanik (0,7%) uopće ne slaže s navedenom tvrdnjom.

S tvrdnjom da su procesi refleksije i samorefleksije važni iz razloga što se s njima unaprjeđuju odgojno obrazovnu praksu potaknutu primjerima dobre prakse drugih u potpunosti se slaže 78 ispitanika (55,71%), potom se 48 ispitanika (34,28%) slažu, neodlučno je 10 ispitanika (7,14%), dok se 3 ispitanika (2,1%) ne slaže, odnosno 1 ispitanik (0,7%) se u potpunosti ne slaže.

Procesi refleksije i samorefleksije važni su jer omogućuju odgojiteljima da prihvaćaju mogućnosti pogrešaka u radu u potpunosti se slaže 77 ispitanika (55%), slaže se 49 ispitanika (35%), niti se slaže niti ne slaže 11 ispitanika (7,85%), ne slažu se 2 ispitanika (1,4%) te se u potpunosti ne slaže 1 ispitanika (0,7%).

Da su procesi refleksije i samorefleksije važni jer osnažuju komunikacijsku i interpersonalnu vještinu u potpunosti se slaže 84 ispitanika (60%), zatim se 43 ispitanika (30,71%) slažu s navedenom tvrdnjom, 9 ispitanika (6,43%) je neodlučno, 3 ispitanika (2,1%) se ne slažu s tom tvrdnjom dok se 1 ispitanik (0,7%) u potpunosti ne slaže.

S tvrdnjom da procesi refleksije i samorefleksije osnažuje vlastitu profesionalnost u grupnim refleksijama u potpunosti se slaže 73 ispitanika (52,14%), slaže se 46 ispitanika (32,86%), niti se slaže niti ne slaže 14 ispitanika (10%), ne slažu se 4 ispitanika (2,85%) dok se u potpunosti ne slaže 3 ispitanika (2,1%).

Da uz pomoć procesa refleksije i samorefleksije odgojitelj slobodno izražava mišljenje u potpunosti se slaže 73 ispitanika (52,14%), 45 ispitanika (32,14%) se slaže, 15 ispitanika

(10,7%) niti se slaže niti ne slaže, 5 ispitanika (3,57%) se ne slaže dok se 2 ispitanika (1,4%) u potpunosti ne slažu.

Procesi refleksije i samorefleksije važni su jer osnažuju osobni razvoj u potpunosti se slaže 83 ispitanika (59,28%), slažu se 44 ispitanika (31,42%), neodlučno je 8 ispitanika (5,71%), 4 ispitanika (2,85%) se ne slažu, te se 2 ispitanik (0,7%) uopće se slaže s navedenom tvrdnjom.

S tvrdnjom da procesi refleksije i samorefleksije utječu na unaprjeđivanje kvalitete vlastitog profesionalnog rada u partnerstvu s drugima u potpunosti se slaže 75 ispitanika (53,57%), 51 ispitanik (36,42%) se slaže, 9 ispitanika (6,43%) niti se slaže niti ne slaže, 4 ispitanika (2,85%) se ne slažu te se 1 ispitanik (0,7%) u potpunosti ne slaže.

S tvrdnjom da procesi refleksije i samorefleksije omogućuju odgojitelju da gleda dijete i njegove mogućnosti u drugačijem svjetlu u potpunosti se slaže 78 ispitanika (55,71%), 49 ispitanika (35%) se slaže, 10 ispitanika (7,14%) je neodlučno, dok se 2 ispitanika (1,4%) ne slažu te se 1 ispitanik (0,7%) u potpunosti ne slaže.

Da procesi refleksije i samorefleksije pomažu u dokumentiranju djetetova procesa istraživanja, stvaranja i izražavanja u potpunosti se slaže 68 ispitanika (48,57%), 55 ispitanika (39,28%) se slaže s navedenom tvrdnjom, 14 ispitanika (10%) je neodlučno, 2 ispitanika (1,4%) se ne slažu te se 1 ispitanik (0,7%) u potpunosti ne slaže.

Da su procesi refleksije i samorefleksije važni jer uvažavaju važnosti svih članova vrtičke zajednice u potpunosti se slaže 74 ispitanika (52,85%), 50 ispitanika (35,71%) se slaže s navedenom tvrdnjom, potom je 13 ispitanika (9,28%) neodlučno, 2 ispitanika (1,4%) se ne slaže te 1 ispitanik (0,7%) se u potpunosti ne slaže.

S tvrdnjom da su procesi refleksije i samorefleksije važni jer pružaju mogućnost stvaranja otvorenog dinamičnog i razvojnog kurikuluma u potpunosti se slaže 70 ispitanika (50%), 50 ispitanika se slaže (35,71%), 13 ispitanika (9,28%) je neodlučno, 6 ispitanika (4,29%) se ne slažu te se 1 ispitanik (0,7%) u potpunosti ne slaže.

U konačnici, da procesi refleksije i samorefleksije otvaraju mogućnost kvalitetnije komunikacije s roditeljima u potpunosti se slaže 70 ispitanika (50%), 52 ispitanika (37,14%) se slaže, 12 ispitanika (8,57%) je neodlučno, 5 ispitanika (3,57%) se ne slaže, te se 1 ispitanik (0,7%) u potpunosti ne slaže (Tablica 1).

Iz prikazanih podataka razvidno je kako odgojitelji imaju pozitivno mišljenje o važnostima koje nose procesi refleksije i samorefleksije, čime je potvrđena polazna (h1) hipoteza.

Činitelji koji negativno utječu na ostvarivanje procesa refleksije i samorefleksije u odgojno obrazovnoj praksi istaknuti su kroz izjave koje su ispitanici ocjenjivali uz pomoć Likertove skale, a dobiveni podaci prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Činitelji koji negativno utječu na ostvarivanje procesa refleksije i samorefleksije

| TVRDNJE | | | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|----------|--------------|----------|
| U ostvarivanju procesa refleksije i samorefleksije sprečava me što... | 1 | | 2 | | 3 | | Total | |
| | N | % | N | % | N | % | N | % |
| nisam dovoljno motivirana | 60 | 42,85 | 72 | 51,42 | 8 | 5,71 | 140 | 100 |
| sam nezadovoljna uvjetima u kojima radim | 44 | 31,42 | 67 | 47,86 | 29 | 20,71 | 140 | 100 |
| izostaje kvalitetna komunikacija unutar tima | 33 | 23,57 | 62 | 44,28 | 45 | 32,14 | 140 | 100 |
| nisam dovoljno samokritična | 86 | 61,43 | 49 | 35 | 5 | 3,57 | 140 | 100 |
| ne doživljavam vrtić kao zajednicu | 107 | 76,42 | 28 | 20 | 5 | 3,57 | 140 | 100 |
| me ne interesiraju mišljenja drugih | 98 | 70 | 34 | 24,29 | 8 | 5,71 | 140 | 100 |
| primjedbe i ideje uvijek iznose iste osobe | 42 | 30 | 75 | 53,57 | 23 | 16,43 | 140 | 100 |
| oprezno i sa zadržkom pristupam zajedničkim refleksijama | 48 | 34,28 | 77 | 55 | 15 | 10,71 | 140 | 100 |
| su mi za potvrdu vlastite profesionalne uspješnosti dovoljne reakcije djece | 50 | 35,71 | 68 | 48,57 | 22 | 15,71 | 140 | 100 |

Kada je riječ o činiteljima koji negativno utječu na ostvarivanje procesa refleksije i samorefleksije s tvrdnjom da nisu dovoljno motivirani uopće se ne slaže 60 ispitanika (42,85%), 72 ispitanika (51,42%) djelomično se slaže, dok se 8 ispitanika (5,71%) u potpunosti slaže. S tvrdnjom kako su nezadovoljni uvjetima u kojima rade uopće se ne slaže 44 ispitanika (31,42%), 67 ispitanika (47,85%) djelomično se slaže te se 29 ispitanika (20,71%) u potpunosti slaže. Da unutar tima izostaje kvalitetna komunikacija u potpunosti se ne slaže 33 ispitanika (23,57%), 62 ispitanika (44,28%) se djelomično slaže, dok se preostalih 45 ispitanika (32,14%) u potpunosti slažu.

Kako nisu dovoljno samokritični u potpunosti se slaže 86 ispitanika (61,42%), 49 ispitanika (35%) se djelomično slaže, dok se 5 ispitanika (3,57%) u potpunosti slažu s navedenom tvrdnjom.

Oko tvrdnje da vrtić ne doživljavaju kao zajednicu u potpunosti se ne slaže 107 ispitanika (76,42%), djelomično se slaže 28 ispitanika (20%) dok preostalih 5 ispitanika (3,57%) se u potpunosti slaže s navedenom tvrdnjom. Da ih ne interesira mišljenje drugih u potpunosti se ne slaže 98 ispitanika (70%), djelomično se slaže 34 ispitanika (24,29%), te se u potpunosti slaže 8 ispitanika (5,71%). S tvrdnjom da ideje i primjedbe uvijek iznose iste osobe u potpunosti se ne slažu 42 ispitanika (30%), djelomično se slažu 75 ispitanika (53,57%) te se u potpunosti slažu 23 ispitanika (16,43%).

S tvrdnjom da s oprezom i zadržkom pristupaju zajedničkim refleksijama u potpunosti se ne slaže 48 ispitanika (34,28%), djelomično se slaže 77 ispitanika (55%) te se u potpunosti slaže 15 ispitanika (10,71%). U konačnici, da su im za potvrdu vlastite profesionalne uspješnosti dovoljne reakcije djece u potpunosti se ne slaže 50 ispitanika (35,71%), djelomično se slaže 68 ispitanika (48,57%) te se u potpunosti slaže 22 ispitanika (15,71%).

Interpretirani podaci pokazuju kako odgojitelji kao ometajuće faktore u ostvarenju procesa refleksije i samorefleksije navode vanjske čimbenike i to nezadovoljstvo uvjetima rada, izostanak kvalitetne komunikacije unutar timova, iznošenje primjedbi i ideja uvijek od strane istih osoba te reakcije djece kao potvrde vlastite uspješnosti čime se treća hipoteza (h3) prihvaća.

8. ZAKLJUČAK

Razvoj svake profesije obogaćen je stalnim napretkom i iznalaženjem metoda i postupaka kojim pojedinac može steći dodatne razine znanja, unaprijediti vlastite sposobnosti i do tada razvijene vještine te utjecati na prenošenje pozitivnih praksi u daljnji profesionalni razvoj te razvoj profesije. Proces koji započinje promišljanjem i analizom, te uključuje dokumentiranje, suradnju i u konačnici unaprjeđenje prakse, a polazi od pojedinca te uključuje i skupine, naziva se samorefleksijom odnosno refleksijom. Važnost primjene ovog procesa u odgojiteljskoj profesiji i njezinom razvoju leži u činjenici da je uz pomoć istih moguće utjecati na stvaranje i prenošenje novog znanja, učinkovitost u provođenju aktivnosti, uključivanje sve djece te prikupljanje i adekvatno korištenje svih povratnih informacija u daljnjem odgojiteljskom radu.

Provedenim istraživanjem došlo se do određenih rezultata koji ukazuju na činjenicu kako odgojitelji prepoznaju važnost procesa refleksije i samorefleksije u vlastitom radu. Također, odgojitelji ističu kako su procesi refleksije i samorefleksije ključni za razvoj profesionalnih i osobnih kompetencija čime se hipoteza H1 prihvaća kao istinita. Međutim, iako percipiraju njihovu važnost, najveći broj odgojitelja ne prakticira procese refleksije i samorefleksije, čine se hipoteza H2 koja glasi: najveći broj odgojitelja proces refleksije odnosno samorefleksije prakticira jednom tjedno djelomično se prihvaća. U konačnici, odgojitelji kao ometajuće faktore u ostvarenju procesa refleksije i samorefleksije navode vanjske čimbenike čime je hipoteza H3 prihvaćena.

POPIS LITERATURE

1. Bašić, J., Koller-Trbović, N., Žižak, A. (2005). *Integralna metoda: priručnik za odgajatelje i stručne suradnike u predškolskim ustanovama*. Zagreb: Alineja
2. Bodlović, A., Kunac, S. (2012). *Povezivanje teorije i prakse—temelj obrazovanja budućih pedagoga*. Zagreb:
3. Bilač, S. (2016). *Utjecaj refleksivne prakse na samoprocjenu ponašanja i zadovoljstvo poslom učitelja u upravljanju razredom i disciplinom*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet
4. Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa—čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(4), 447-460.
5. Bećirović-Karabegović, J. (2018). Samoevaluacija odgajatelja kao značajan faktor profesionalnog razvoja. *Zbornik radova Odsjeka za pedagogiju*, 2(2), 316-325.
6. Blanuša Trošelj, D. (2014). Na putu ka profesionalnoj etici odgajatelja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(75), 6-8.
7. Buđevac, N., Josić, S., Radišić, J., Baucaal, A. (2015). *Nastavnik kao refleksivni praktičar: priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo obrazovanja, znanosti i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
8. Domović, V. (2011). *Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: IDIZ.
9. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Journal for Pedagogical & Educational Matters*, 65(4).
10. Jurić, V. (2004). Pedagoški menadžment—refleksija opće ideje o upravljanju. *Pedagogijska istraživanja*, 1(1), 137-147.
11. Karlovčan, A., Dundović, N. (2014). Kako roditelji vide profesionalni identitet odgajatelja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(75), 26-28.
12. Lučić, K. (2007). *Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje
13. Ljubetić, M., (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4, 43 – 55.

14. McGregor, D., Cartwright, L. (2011). *Developing reflective practice*. Berkshire: Open University Press
15. Maričić, P., & Vujičić, L. (2012). Možemo li mijenjajući sebe mijenjati druge?. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(70), 16-18.
16. Mendeš, B. (2018.). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
17. Maleš, D. (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb : Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – Zavod za pedagogiju
18. Previšić, V. (2007). Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 179-187.
19. Pollard, A. (2008). *Reflective Teaching: Evidence-informed professional practice*. London: Bloomsbury Academic
20. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6, 123 – 138.
21. Slunjski, E. (2014). Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, Vol. 63 No. 1-2.
22. Šagud M. (2006.). *Odgojitelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
23. Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S. (2012.). *Koraci prema kvalitetnoj praksi, priručnik za profesionalni razvoj odgojitelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak
24. Tot, D. (2013). Važnost kulture samovrednovanja u odgoju i obrazovanju. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(3), 271-288.
25. Uzelac, V., Lepičak-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014.). *Djeca – odgoj i obrazovanje – održivi razvoj*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
26. Vizek Vidović, V., Domović, V., Marušić I. (2014.). *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja – kompetencijski pristup*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
27. Župančić, M., Hasikić, A. (2022). Kompetencije odgojitelja. *Varaždinski učitelj: digitalni stručni časopis za odgoj i obrazovanje*, 5(9), 505-513.

POPIS GRAFIKONA I TABLICA

Popis grafikona

| | |
|--|----|
| Grafikon 1. Struktura ispitanika s obzirom na spol..... | 24 |
| Grafikon 2. Struktura ispitanika s obzirom na dob | 25 |
| Grafikon 3. Struktura ispitanika s obzirom iz koje županije dolaze | 26 |
| Grafikon 4. Struktura ispitanika s obzirom na duljinu radnog staža | 27 |
| Grafikon 5. Struktura ispitanika prema vrsti studija | 28 |
| Grafikon 6. Struktura ispitanika s obzirom na napredovanje | 28 |
| Grafikon 7. Struktura ispitanika s obzirom na zvanje u koje su izabrani | 29 |
| Grafikon 8. Mišljenje ispitanika o važnosti napredovanja | 30 |
| Grafikon 9. Mišljenje ispitanika o važnosti procesa refleksije i samorefleksije..... | 31 |
| Grafikon 10. Mišljenje odgojitelja o važnosti refleksivne kompetencije u usporedbi s drugim kompetencijama | 32 |
| Grafikon 11. Učestalost provođenja zajedničkih refleksija | 33 |
| Grafikon 12. Učestalost provođenja samorefleksije..... | 34 |
| Grafikon 13. Način planiranja zajedničkih refleksija..... | 35 |
| Grafikon 14. Motivacija odgojitelja za proces reflektiranja vlastite odgojne prakse..... | 36 |
| Grafikon 15. Mišljenje odgojitelja o procesu refleksije | 37 |
| Grafikon 16. Mišljenje odgojitelja o značenju samorefleksije | 37 |

Popis tablica

| | |
|---|----|
| Tablica 1. Procjena važnosti procesa refleksije i samorefleksije odgojitelja | 38 |
| Tablica 2. Činitelji koji negativno utječu na ostvarivanje procesa refleksije i samorefleksije..... | 41 |

ŽIVOTOPIS

Ime i prezime: Ana Zubčić

Datum rođenja: 02.06.1978.

Adresa: Ninska ulica 8, 23000 Zadar

E-mail: lavanda.blazevic@gmail.com

Obrazovanje:

2021.-DANAS: Sveučilište u Zadru, Odsjek za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Ulica Franje Tuđmana 24 i, Zadar (Hrvatska), Odsjek za predškolski odgoj, izvanredni diplomski studij.

2005.-2008.: Sveučilište u Zadru, Odsjek za izobrazbu učitelja i odgojitelja, Ulica Franje Tuđmana 24 i, Zadar (Hrvatska), Odsjek za predškolski odgoj, izvanredni preddiplomski studij (univ. bacc. praesc. educ.).

Radno iskustvo:

2011.-DANAS: DV Radost (objekt Vruljica), Ivana Meštrovića 14, 23000 Zadar, radno mjesto: odgojitelj

2008.-2011.: Objekti DV Radost: Voštarnica, Grigor Vitez, Jadran, Vruljica (zamjena)

Osobne vještine:

Komunikativnost, pozitivnost, timski duh, predanost radu, kreativnost, poduzetnost,...