

# Modaliteti stručnog usavršavanja odgojitelja u funkciji vertikalne pokretljivosti u položajno zvanje mentora

---

**Barišić, Indira**

**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:162:535054>

*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](#)



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



**Indira Barišić**

**Modaliteti stručnog usavršavanja odgojitelja u  
funkciji vertikalne pokretljivosti u položajno zvanje  
mentora**

**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

Modaliteti stručnog usavršavanja odgojitelja u funkciji vertikalne pokretljivosti  
u položajno zvanje mentora

Diplomski rad

Student/ica:

Indira Barišić

Mentor/ica:

Doc. dr.sc. Tamara Kisovar Ivanda

Komentor/ica:

Doc. dr. sc. Marijana Miočić

Zadar, 2024.



## Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Indira Barišić**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Modaliteti stručnog usavršavanja odgojitelja u funkciji vertikalne pokretljivosti u položajno zvanje mentora** 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, 9. listopada 2024.

## **ZAHVALA**

*Hvala mojoj obitelji, suprugu i našima Dinu i Niki.*

*Mojim Seminarkama i Prikolipoj.*

*Vaša ljubav, vjera i razumijevanje na ovom putu bili su vjetar u leđa na putu  
prema velikom uspjehu.*

## Sadržaj

1. UVOD .....	1
2. PROFESIONALNI RAZVOJ I USAVRŠAVANJE ODGOJITELJA .....	3
2.1. POVIJESNI PREGLED RAZVOJA ODGOJITELJSKE STRUKE .....	3
2.2. INICIJALNO OBRAZOVANJE I PRIPRAVNIŠTVO .....	6
2.3. KONTINUIRANO PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE .....	8
2.4. CJELOŽIVOTNO UČENJE I OBRAZOVANJE .....	9
3. POVIJESNI RAZVOJ ULOGE ODGOJITELJA MENTORA U HRVATSKOJ .....	11
3.1. POVIJESNI PREGLED I RAZVOJ ULOGE ODGOJITELJA MENTORA .....	11
3.2. KOMPETENCIJE I KVALIFIKACIJE ODGOJITELJA MENTORA .....	13
4. PRAKTIČNA ULOGA ODGOJITELJA MENTORA .....	16
4.1. MENTORSTVO PRIPRAVNIKA .....	16
4.2. PODRŠKA STUDENTIMA NA PRAKSI .....	18
5. IZAZOVI I MOGUĆNOSTI U RADU ODGOJITELJA MENTORA .....	22
5.1. IZAZOVI U RADO ODGOJITELJA MENTORA .....	22
5.2. MOGUĆNOSTI I STRATEGIJE ZA POSTIZANJE ZVANJA MENTORA .....	24
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	27
6.1. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA .....	27
6.1.1. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA .....	27
6.1.2. INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA .....	28
6.1.3. UZORAK ISPITANIKA .....	29
6.2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA .....	29
6.3. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA .....	36
6.3.1. Izbor modela stručnog usavršavanja ovisno o radnom stažu odgojitelja .....	36
6.3.2. Izbor modela stručnog usavršavanja ovisno o položajnom zvanju .....	38

6.3.3. Izbor modela stručnog usavršavanja ovisno o organizaciji cjeloživotnog obrazovanja u županiji u kojoj rade .....	41
6.3.4. Stručna usavršavanja odgojitelja sa svrhom napredovanja u položajno zvanje odgojitelja mentora.....	44
6.3.5. Modeli stručnog usavršavanja koji omogućuju profesionalno usavršavanje sukladno potrebama vlastite odgojno-obrazovne prakse .....	47
6.3.6. Podrška ravnatelja pri odabiru modela stručnog usavršavanja .....	50
6.3.7. Podrška stručnih suradnika pri odabiru modela stručnog usavršavanja.....	53
6.3.8. Pitanje otvorenog tipa.....	55
LITERATURA.....	62
POPIS TABLICA.....	67
POPIS ILUSTRACIJA.....	68
Popis grafikona.....	68
PRILOZI.....	69
ŽIVOTOPIS .....	84

## SAŽETAK

Profesionalni razvoj odgojitelja u ranom i predškolskom dobu ključan je za poboljšanje kvalitete obrazovanja i brige o djeci. Prema tome, odgojitelji imaju ključnu ulogu u oblikovanju temelja za budući razvoj djece. Kroz profesionalni razvoj, odgojitelji stječu vještine i znanja potrebne za učinkovito vođenje i mentoriranje drugih odgojitelja, ali i vlastiti profesionalni razvoj, postajući odgojitelji mentori. Odgojitelji mentori pružaju podršku studentima i pripravnicima, dijele svoja iskustva i znanja te pomažu u razvoju kompetencija i samopouzdanja. Ključne kompetencije odgojitelja mentora uključuju stručnost u području odgoja, komunikacijske vještine, empatiju i voditeljske kompetencije. Odgojitelj mentor kontinuirano se cjeloživotno obrazuje, razvija svoja praktična iskustva, umrežava s kolegama provodeći refleksiju i samorefleksiju vlastitog rada u odgojno – obrazovnom procesu. Cilj ovog rada je ispitati koje modele stručnog usavršavanja izabiru odgojitelji tijekom svoje profesionalne karijere te da li je izbor tema usavršavanja ovisan o želji (potrebi) napredovanja odgojitelja u položajno zvanje odgojitelja mentora. U empirijskom dijelu istraživanja sudjelovalo je 127 odgojitelja koji su vlastitu percepciju profesionalnog usavršavanja i izbora u više zvanje, odgojitelja mentora, iskazali kroz ispunjavanje anketnog upitnika izrađenog u obliku Google obrasca.

**Ključne riječi:** odgojitelj mentor; profesionalni razvoj; stručno-pedagoška praksa, profesionalno usavršavanje, kompetencije, cjeloživotno učenje



## **Modalities of professional development for educators in the function of vertical mobility to the position of mentor**

### **ABSTRACT**

The professional development of educators in early and preschool age is crucial for improving the quality of education and childcare. Therefore, educators have a key role in shaping the foundation for children's future development. Through professional development, educators acquire the skills and knowledge necessary for effective guidance and mentoring of other educators, as well as their own professional development, becoming educator mentors. Educator mentors provide support to students and trainees, share their experiences and knowledge, and help develop competencies and self-confidence. The key competencies of a mentor educator include expertise in the field of education, communication skills, empathy and leadership competencies. The educator-mentor is continuously educated throughout his life, develops his practical experiences, networks with colleagues, conducting reflection and self-reflection of his own work in the educational process. The aim of this work is to examine which models of professional development teachers choose during their professional career and whether the choice of training topics depends on the desire (need) of the teacher's advancement to the position of educator mentor. In the empirical part of the research, 127 educators participated, who expressed their own perception of professional training and the choice of a higher profession, educator mentor, by filling out a questionnaire created in the form of a Google Forms form.

**Key words:** educator, mentor; professional development; professional-pedagogical practice, professional training, competences, lifelong learning

## 1. UVOD

Odgojiteljska profesija razvijala se zahvaljujući sve većem razvoju i napretku ljudskog društva. U prvotnim zajednicama podjela zaduženja u kućanstvu je bila vrlo jasna i žene su svakako bile te koje su svoje vrijeme posvećivale obitelji i odgoju djece dok su muškarci bili ti koji su privređivali i osiguravali materijalnu korist. Međutim, promjene u društvu rezultirale su činjenicom da su se i žene počele zapošljivati, što je rezultiralo razvojem čuvališta odnosno zabavišta koja su poznata kao preteče suvremenih ustanova za predškolski odgoj i obrazovanje. Naravno, razvoj društva i njegovih potreba rezultirao je i razvojem potrebe da se djeca u zabavištima, osim čuvanja, bave i razvojnim aktivnostima koje ih pripremaju kako za polazak u školu tako i za život.

Iz navedenog proizlazi kako je i razvoj odgojiteljske profesije, ali i odgojitelja kao ljudi započeo kroz razvoj društva i njegovih potreba. Kako bi se iste mogle adekvatno pratiti nužno je da se u karijeru odgojitelja uključe različiti oblici profesionalnog usavršavanja te da se, po određenim uvjetima istima omogući i daljnje napredovanje, prvenstveno izborom u viša zvanja.

Sukladno tomu, predmet istraživanja ovog rada je prikaz svih relevantnih pojmova koji su povezani s profesionalnim usavršavanjem u odgojiteljskoj praksi zajedno s izborom u više zvanje odgojitelja mentora.

Cilj ovog rada je ispitati koje modele stručnog usavršavanja izabiru odgojitelji tijekom svoje profesionalne karijere te da li je izbor tema usavršavanja ovisan o želji (potrebi) napredovanja odgojitelja u položajno zvanje odgojitelja mentora.

Rad je podijeljen na teorijski i empirijski dio. Teorijski dio rada sastoji se od četiri poglavlja. Prvo poglavlje prikazuje opći pojam profesionalnog razvoja i usavršavanja odgojitelja te se sastoji od prikaza povijesnog razvoja odgojiteljske struke, inicijalnog obrazovanja i pripravnštva, kontinuiranog profesionalnog usavršavanja te koncepta cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Drugo poglavlje prikazuje povijesni razvoj uloge odgojitelja mentora na području Republike Hrvatske te je tako prikazan povijesni pregled i razvoj uloge odgojitelja mentora te kompetencije i kvalifikacije odgojitelja mentora. Treće poglavlje teorijskog dijela rada bavi se praktičnom ulogom odgojitelja mentora u kontekstu mentorstva novih odgojitelja te podrške studentima na praksi. Posljednje poglavlje teorijskog dijela rada bavi se izazovima i mogućnostima u radu

odgojitelja mentora te mogućnostima i strategijama za postizanje zvanja mentora. Empirijski dio rada sastoji se od problema i cilja istraživanja, hipoteza istraživanja i istraživačkih pitanja, metodologije istraživanja odnosno opisa uzorka i instrumenata istraživanja, zatim pregleda dosadašnjih istraživanja te rezultata istraživanja korištenjem primarnih podataka.

## **2. PROFESIONALNI RAZVOJ I USAVRŠAVANJE ODGOJITELJA**

Pojam profesije definira se kao jedna od vrsta zanimanja unutar koje postoje i određene sposobnosti, a koje se definiraju kao jedna vrsta zanimanja s određenim sposobnostima koje je moguće sagledati kroz samoregulaciju i ostvarenje konsenzusa između njezinih članova, a koji su povezani s činjenicama, sustavima licenciranja, primjenu znanja te poštovanje usvojenih etičkih normi i pravila. Osim navedenog, Karlovčan i Dundović (2014) navode kako svi oblici zanimanja mogu postati profesijama isključivo u trenucima kada se zabilježi određeni razvoj te dođe do sistematizacije teorijskih znanja i tehnika koje se pozitivno odražavaju na pružanje stručne usluge.

Odgojiteljska profesija, pritom, može biti podignuta i na više razine kako za odgojitelje tako i za cjelokupno društvo, i to na način da se pospješi proces obrazovanja odgojitelja te identificiraju dodatni načini i mogućnosti stjecanja visoke stručne spreme i dodatnog obrazovanja (Šagud, 2005).

Slunjski, Šagud, Branša – Žganec, (2006) kroz svoj rad naglašavaju kako institucijsko obrazovanje nije zadnji korak u obrazovanju odgojitelja, odnosno od ključne je važnosti da tijekom svog radnog vijeka odgojitelji pristupe kontinuiranom profesionalnom usavršavanju i obrazovanju. Na ovakav način dolazi do boljeg shvaćanja i unaprjeđenja postojeće prakse u odgojno obrazovnom procesu te se potiče i dodatna suradnja između odgojitelja i svih drugih sudionika istog procesa.

### **2.1. POVIJESNI PREGLED RAZVOJA ODGOJITELJSKE STRUKE**

Na području Republike Hrvatske odgojiteljska profesija razvijala se kroz značajan broj faza i razdoblja, a da bi mogla poprimiti svoj trenutni, suvremeni, oblik. Razvoj industrijskog društva koji je zabilježen na europskom području u 19. stoljeću te povećanje potreba za zapošljavanjem rezultiralo je i povećanjem potrebe za razvojem u području predškolskog odgoja i obrazovanja. Zbog pojave situacija i kojima su oba roditelja imala zaposlenje došlo je do pojave potrebe za preuzimanjem skrbi o djetetu, stoga je na cjelokupnom europskom području, pa tako i na hrvatskom, došlo do osnivanja različitih ustanova koje su se bavile brigom za djecu u ranoj i predškolskoj

dobi, a smatra se kako su u samim počecima svog razvoja iste bile dijelom socijalnih ustanova. Kao prva ustanova ovog oblika ističe se ona otvorena u Dubrovniku u 1432. godini, a koja se nazivala Kućom milosrđa, te kasnije i Dječjim zabavištem. Ovakva ustanova osnovana s ciljem pružanja socijalne zaštite onima kojima je ista bila potrebna (Mendeš, 2015).

Prvo dječje zabavište s elementima odgojnog sadržaja otvoreno je na području Zagreba i to 1896. godine, dok su odgojiteljice u tom razdoblju nosile naziv zabavišnih učiteljica. Njihovi osnovni zadaci tijekom djetetova boravka u zabavištu su voditi brigu o djetetu kao što to radi majka te omogućiti djetetu jačanje društvene i tjelesne moći. Također, u kasnijim razdobljima 19. stoljeća došlo je i do otvaranja pijestovališta, potom i čuvališta te zabavišta i kombiniranih zavoda diljem područja Hrvatske, a u tom razdoblju navedene su se smatrale najadekvatnijim ustanovama u području čuvanja djece (Mendeš, 2015).

Petrović i Sočo (2007) ističu kako je naziv dječje jaslice stvoren tek 1945. godine, a isti se odnosio na djecu do tri godine starosti koja su boravila u ustanovama. Briga o djeci u tom periodu prepuštena je osobama koje su imale završenu srednju školu iz područja njege te odgojiteljima. Osim toga, u takvim ustanovama u kojima su boravila djeca, osnovni cilj njihova čuvanja je bio očuvanje njihova zdravlja.

U razdoblju nakon 1970. godine postaje jasno kako medicinski aspekt čuvanja djece u jaslicama zapravo ima više nedostataka nego prednosti. Stoga dolazi do promjene u zapošljavanju te se umjesto većinski zdravstvenog osoblja u jaslice počinju zapošljavati odgojitelji. S druge strane, dolazi do usvajanja Zakona o odgoju u osnovnom obrazovanju koji propisuje kako odgojitelj može biti isključivo ona osoba koja je završila odgovarajući studij iz područja predškolskog odgoja te na takav način stekle kompetencije i dovoljne razine stručne spreme, a uz isto imaju i dodatne razine medicinske naobrazbe. Usvajanje ovog zakona dodatno je utjecalo na proces integracije jaslica u dječje vrtiće te na pojavu odgojno obrazovnih ustanova kakve se poznaju u suvremenom svijetu. U tadašnjim ustanovama provedene su frontalne odgojne i obrazovne aktivnosti, a sama organizacija rada bila je izrazito strukturirana i vremenski ograničena (Pavlič, 2015).

U narednom periodu izmijenjen je tradicionalan stav te se dijete počelo promatrati kao cjelovito, humano, individualno i aktivno ljudsko biće zbog čijeg cjelovitog razvoja

treba stvoriti sustav integrirane podrške odnosno potrebno je osigurati istovremeno odvijanje svih aspekata razvoja (Petrović, Sočo, 2007).

Prošlo je značajno mnogo vremena prije nego su odgojitelji uspjeli postići odgovarajuće razine obrazovanja koje se smatraju primjerenima njihovoj struci. Nakon što je došlo do osnivanja prvih ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u drugoj polovici 19. stoljeća, osnivala su se i posebna učilišta koja su buduće odgojitelje osposobljavala na rad s djecom. Nakon 1880. godine pri Učiteljskoj školi sestara milosrdnica u Zagrebu započelo se s izvođenjem tečaja koji su pohađale osobe koje su željele zvanje zabavišne učiteljice, a trajanje samog tečaja ograničeno je na godinu dana, dok je osnova tečaja temeljena na dječjoj psihologiji. Završni, odnosno ispit osposobljavanja uključivao je polaganje usmenog i praktičnog dijela. Ovakav oblik obrazovanja provodio se sve do 1929. godine, a nakon toga Učiteljske škole počinju održavati zabaviljske ispite. Kako bi stekla mogućnost polaganja navedenih ispita kandidatkinja su morale steći najmanje dvadeset mjeseci radnog iskustva u zabavištu, dok su ispiti uključivali usmene, pismene i praktične dijelove (Mendeš, 2018).

Nakon završetka Drugog svjetskog rata naglo se povećava broj osnovanih ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, ali se pojavljuje i problem nedovoljnog broja odgojitelja. Upravo iz tog razloga na zagrebačkom se području osniva Socijalno - pedagoška škola koja vrlo brzo nakon osnivanja postaje Škola za odgajatelje u sklopu Ministarstva socijalne politike. Ova škola predstavljala je srednju strukovnu školu u kojoj se školovao i osposobljavao odgojiteljski kadar. Potom, reforma koja je provedena u sedamdesetim godinama prošlog stoljeća promijenila je obrazovanje odgojitelja podjelom istoga u dvije razine (Miljak, 1996).

Devedesete godine prošlog stoljeća poznate su po osnivanju visokih učiteljskih škola u Splitu, Rijeci, Osijeku, Puli, Čakovcu i Petrinji, a u Zagrebu je osnovan Učiteljski fakultet na kojemu su odgojitelji ostvarivali mogućnost dvogodišnjeg obrazovanja (Mendeš, 2015). Osim navedenog, Mendeš (2018) navodi kako je napredovanje u predškolskoj teoriji i praksi rezultiralo potrebom za boljim obrazovanjem odgojitelja, a osnovno polazište tog procesa bilo je osnivanje sveučilišnih centara u Rijeci i Osijeku, na kojima je dotadašnje obrazovanje na studijima predškolskog odgoja u trajanju od dvije godine produženo na tri. Iako se isto smatralo kvalitetnim potezom, isti nije bilo dovoljan za rješavanje problema pa su u 2005. godini učiteljske akademije i škole

pretvarane u fakultete koje su organizirale trogodišnje programe obrazovanja odgojitelja, što je za studente značilo stjecanje titule stručnog prvostupnika predškolskog odgoja i obrazovanja. Također, uvedeni su i metodički predmeti, koji odgojiteljima omogućavaju stjecanje istraživačkih kompetencija i stručne prakse. Međutim, Bolonjskom deklaracijom odgojitelji su dobili priliku za daljnje napredovanje na diplomskim studijima, što dotadašnja obrazovna praksa nije uključivala.

Ponovno, formalna razina obrazovanja odgojitelja podignuta je u 2009. godini kada su stručni preddiplomski studiji postali sveučilišni, a titule studenata izmijenjene su u sveučilišne prvostupnike ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Svaki odgojitelj koji je u ranijim razdobljima pohađao stručni studij ostvario je mogućnost pohađanja razlikovnih programa kako bi stekli odgovarajuću stručnu spremu te su ujedno dobili i priliku nastavka formalnog obrazovanja na diplomskom studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Mendeš, 2018).

## **2.2. INICIJALNO OBRAZOVANJE I PRIPRAVNIŠTVO**

Radno mjesto odgojitelja u okvirima ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje podrazumijeva ne samo provođenje aktivnosti s djecom već i usku suradnju s njihovim roditeljima te stručnjacima i drugih područja koji su aktivni u odgojno obrazovnom sustavu te izvan njega, a čije djelovanje izravno ili neizravno utječe upravo na odgojno obrazovni proces te djeluju i u široj zajednici u kojima sudjeluju i djeca te njihove obitelji. Formalni oblici akademskog obrazovanja smatraju se prvim stupnjevima u obrazovanju budućih odgojitelja te početkom njihovog profesionalnog razvoja. U tom periodu studentima se prenosi znanje te ih se potiče na stvaranje sposobnosti i vještina koje će im osigurati samopouzdanje i samostalnost u radu s djecom te adekvatno preuzimanje poslovnih odgovornosti. Nakon završetka studija te ulaskom u odgojno obrazovnu praksu kao kompetentni stručnjaci u mogućnosti su obavljati poslove odgojitelja te pristupiti stažiranju i timskom radu s drugim stručnjacima (Bagarić, Lasić, Matović, 2021).

U pogledu profesionalnog razvoja odgojitelja moguće je istaknuti i nekoliko ciklusa koji su karakterizirani izrazitom međusobnom povezanošću (Vizek Vidović, Domović, Marušić, 2014).

- Inicijalna razina obrazovanja odgojitelja
- Proces stažiranja
- Kontinuirano stručno usavršavanje

Također, autori Vizek Vidović, Domović i Marušić (2014) u svom radu ističu kako inicijalne razine obrazovanja odgojitelja započinje procesom selekcije. Uz vrednovanja dotadašnjih akademskih postignuća moguće je organizirati i dodatne testove kojima se potvrđuju razine specifičnih znanja i vještina koje se smatraju relevantnima za pohađanje visokoškolskih ustanova. U tom kontekstu može se govoriti o glazbenim, likovnim, motoričkim ili jezičnim sposobnostima. Osim toga, pojedine visokoškolske ustanove zahtijevaju podvrgavanje dodatnim psihologijskim testiranjima ili testovima opće informiranosti.

Trajanje procesa stažiranja propisano je u obliku jednogodišnjeg rada, a podrazumijeva procese koje moraju proći novi odgojitelji tijekom ulaska u svako područje s kojim će se susresti u aktivnostima i radu s djecom. Nadalje, stažiranje predstavlja drugu fazu u ciklusima profesionalnog razvoja odgojitelja. Osnovni cilj ovog ciklusa je pomoć pri osamostaljivanju odgojitelja pripravnika te osiguravanje njegove uloge samostalnog praktičara. Nakon što se odradi pripravnički staž, svaki je pripravnik dužan položiti stručni ispit te na takav način postati licencirani odgojitelj, što je i jedan od osnovnih uvjeta za daljnje zaposlenje u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U procesima obavljanja pripravničkog staža svi su pripravnici obvezni provoditi aktivnosti s djecom u odgojnim skupinama čime se ujedno i priprema za praktični dio stručnog ispita. U konačnici, polaganje stručnog ispita sastoji se od tri osnovna dijela koja uključuju usmeni, pismeni i praktični dio, a za uspješan prolazak na svakome od njih potrebno je zadovoljiti određene kriterije (Fatović, 2006).



### 2.3. KONTINUIRANO PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE

Kontinuitet profesionalnog usavršavanja posljednja je faza ciklusa kada je u pitanju profesionalni razvoj odgojitelja djece rane i predškolske dobi. Ova se faza ujedno smatra i najduljom i to uglavnom iz razloga što jedan od njezinih elemenata čini i cjeloživotno učenje. Osnovni cilj ovakvog učenja je nastavljanje profesionalnog razvoja te dodatno usavršavanje postojećih kompetencija ističu Uzelac, Leničak – Vodopivec i Anđić, (2014). Isti autori navode i kako kroz sustave trajnih profesionalnih usavršavanja i učenja uglavnom dolazi i do prakticiranja procesa refleksije. Pritom, refleksija je ujedno i pokretačka snaga odgojiteljskog stručnog razvoja. Kroz državni pedagoški standard, stručna je usavršavanja moguće definirati kao trajno profesionalno napredovanje odgojitelja te ostalih stručnih suradnika i ravnatelja, a koji su zajedno ravnopravni unutar odgojno obrazovnog procesa.

Po završetku studija za odgojitelje djece rane i predškolske dobi proces stručnog usavršavanja ne završava. Naime ono time tek započinje i uglavnom se provodi sa svrhom stjecanja novog znanja koje je važno za unaprjeđenje odgojno obrazovnog procesa te vlastite odgojno obrazovne prakse. Kontinuitet stručnog usavršavanja odgojitelj ujedno predstavlja i zakonsku obvezu, dok načine i provedbu definiraju sami odgojitelji i odgojiteljska vijeća. Osim odredbi koje su propisane Zakonom o radu u kojima se ističe kako su se radnici sukladno vlastitoj sposobnosti i potrebi u radu dužni i dalje školovati, obrazovati te usavršavati se u područjima vlastitog rada, svaka ustanova za rani i predškolski odgoj dodatnim pravilnicima o radu i unutarnjoj organizaciji definiraju dodatna prava i obveze odgojitelja, a koje su povezane sa stručnim usavršavanjima. Isto je organizacijski moguće ostvariti kroz individualne ili grupne oblike. Pritom, individualna stručna usavršavanja (samoobrazovanja) odgojitelji ostvaruju samostalno na način da proučavaju novu stručnu literaturu (Lučić, 2007).

S druge strane, za razliku od individualnih, skupna stručna usavršavanja ostvaruju se u okvirima stručnih tijela odnosno aktiva ili odgojiteljskih vijeća u ustanovama za rani i predškolski odgoj i izvan njih kroz stručne skupove, savjetovanja, seminare, županijska stručna vijeća, okrugle stolove, tečajeve, pedagoške večeri, predavanja, studentska putovanja i slično. Također, Slunjski (2006) zalaže se za stručna usavršavanja odgojitelja kroz primjenu akcijskih istraživanja, prenošenje iskustva te uključivanje

drugih u stručna usavršavanja izvan ustanova u kojima su zaposleni. Ista autorica ističe kako bi stručni skupovi trebali sadržavati istraživačke pristupe profesionalnom usavršavanju, a u tek malom broju slučajeva biti informativni i instruktivni.

Stručna usavršavanja organiziraju voditelji vrtićkih i županijskih vijeća, stručni suradnici i ravnatelj, Ministarstvo znanosti, odgoja i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje, fakulteti, a sve više i različite stručne udruge građana koje se bave razvojem odgoja. Cilj svih tih aktivnosti je profesionalni razvoj odgojitelja, omogućujući im stjecanje novih znanja i vještina potrebnih za unaprjeđenje njihove odgojno-obrazovne prakse i rada u predškolskim ustanovama. Zbog toga svaki odgojitelj u svom godišnjem programu rada određuje opseg, modele i sadržaj svog stručnog usavršavanja (Lučić, 2007).

## **2.4. CJELOŽIVOTNO UČENJE I OBRAZOVANJE**

Zabilježen je značajan broj razloga koji dolaze i s teorijske i s evolucijske strane, a tiču se vjerovanja da će se svako društvo osnažiti ukoliko se kroz procese obrazovanja osigura zajedničko učenje te zajednički rad sa svrhom ispunjenja viših ciljeva, koji će se potom pozitivno odraziti na pojedince, ali i na kolektive. Sukladno tomu, moguće je istaknuti važnost procesa učenja koji potiču različitost u odnosu na homogenost, primjenu različitih stilova učenja te oblika inteligencije. Osim toga, ističe se i važnost činjenice da se svaka teorijska spoznaja nužno mora provjeriti u praksi te ponovno integrirati unutar okruženja u zajednicama koje uče. Drugim riječima rečeno, svaka funkcija učenja prepoznaje se u postupcima činjenja pravih stvari u okviru okruženja u kojemu je potrebno djelovati. U trenucima kada se ovaj proces proširi na veći broj pojedinaca dolazi do stvaranja i izgradnje kapaciteta koji su sposobni prihvatiti promjenu koja zaista može imati i utjecaj u različitim društvenim aspektima. Od ključne je važnosti istaknuti i kako je bilo mnogo neuspjelih pokušaja za uvođenje različitih obrazovnih reformi i to u velikom broju zemalja. Međutim, ovakav niz će se i dalje nastavljati sve to trenutka u kojemu će se fokus staviti na pitanja koja identificiraju svrhu i značenje procesa obrazovanja (Tatalović Vorkapić, Vujičić, Boneta, 2015).

Kao svojevrsna okosnica u procesu cjeloživotnog obrazovanja pojavljuje se pojam znanja, a u pozitivne posljedice navedenog procesa ubrajaju se promjene uvjerenja, sposobnosti i praktičnih djelovanja. Poznato je i kako gotovo svaka razvijena zemlja kroz nacionalnu obrazovnu politiku potiče cjeloživotno učenje i obrazovanje te stvaranje koncepta društva koje uči. Procesu cjeloživotnog učenja, međutim, uključuju različite oblike i načine učenja, koje ne ovise o životnom razdoblju u kojemu se pojedina osoba našla. Odnosno, važno je istaknuti kako je količina svakodnevnih novih informacija koje se moraju obraditi potakla potrebu za praćenjem trendova te konstantnom prisutnosti u procesima učenja (Lučić, 2007).

Svaki oblik obrazovanja odraslih uglavnom je temeljen na konceptu cjeloživotnog učenja, ali i na slobodnim i autonomnim načinima donošenja odluka o učenju, sadržajima koji će biti naučeni, metodama i sredstvima koji će se koristiti u procesu, toleranciji prema različitostima i inkluziji istih te jamstvom kvalitete obrazovne ponude. Pritom, Slunjski (2012) ističe kako se u oblike obrazovanja mogu uključiti formalno, neformalno te informalno i samousmjereno učenje. Kada je riječ o formalnim načinima učenja govori se o osnovnoškolskom, srednjoškolskom i visokoškolskom obrazovanju, dok neformalni oblici učenja uključuju profesionalna usavršavanja određenih pojedinaca za rad na određenim radnim mjestima, provedbu socijalnih i drugih aktivnosti te razvojnih aktivnosti koje se tiču osobnosti svakog pojedinca. Informalni oblici učenja podrazumijevaju postojanje aktivnosti kroz koje dolazi do prihvatanja pozitivnih vrijednosti, usvajanja novih stajališta, vještina i sposobnosti te znanja koja se odnose na svakodnevne aktivnosti i život. U konačnici, samousmjereno učenje podrazumijeva provođenje određenih aktivnosti uz pomoć kojih svaka osoba samostalno kontrolira vlastiti proces učenja te ujedno i snosi odgovornost za posljedice i rezultate spomenutih procesa.

U konačnici, može se istaknuti i kako svaki fakultetski obrazovan odgojitelj ima formiranu samo podlogu koja služi isključivo kao usmjerenje o načinima i područjima dodatnog učenja. Također, neki odgojitelji s teškoćom prihvaćaju činjenicu da su procesi refleksije i samorefleksije određeni motivatori procesa učenja te predstavljaju njihovu svakodnevicu, ali i da isključivo odmakom od tradicionalnih pristupa mogu ostvariti napredak s aspekta profesionalnog djelovanja.

### **3. POVIJESNI RAZVOJ ULOGE ODGOJITELJA MENTORA U HRVATSKOJ**

Mentorstvo se konceptualiziralo i provodilo na različite načine unutar različitih profesija, organizacija i kulturnog konteksta. Kao proces, mentorstvo se općenito može opisati kao dinamičan međuljudski odnos koji uključuje dvoje ili više ljudi. Mentorstvo u ranom djetinjstvu često se doživljava kao „odnos vršnjaka“, gdje iskusniji praktičar pruža profesionalno vodstvo jednom ili više praktičara početnika, bilo na temeljem odnosa dvoje djece ili grupe. Razlike u značenju i očekivanjima ključnih dionika u mentorskom odnosu, mentora i pripravnika, međutim, mogu pridonijeti nedosljednostima u tome kako se mentorstvo razumije i pozicionira unutar formalnog okvira vodstva (Wong, Waniganayake, 2013).

#### **3.1. POVIJESNI PREGLED I RAZVOJ ULOGE ODGOJITELJA MENTORA**

Mentorstvo se klasično opisuje kao odnos između dvije osobe u kojem starija, kompetentnija i iskusnija osoba igra ulogu koja uključuje poučavanje i podršku u oblikovanju i razvoju mlađe, manje iskusne osobe. Pojam „Mentora“ često se povezuje s likom u Odiseji, epu koji datira iz antičke Grčke gdje je Telemah, Odisejev sin, bio povjeren Mentoru, odnosno odanom obiteljskom prijatelju. Mentor je bio odgovoran za zaštitu, obrazovanje, poučavanje i vođenje Telemaha tijekom Odisejeve odsutnosti na dulja razdoblja. Postoji i alternativna perspektiva jer se vjeruje da je božica Atena prerusena u Mentora u priči o Odiseji zapravo bila ta koja je najviše pomogla Telemahu. U knjizi „*Telemaque*“ napisanoj na francuskom jeziku autor se fokusirao na lik Mentora pa se tako izraz mentor prvi put pojavio na francuskom jeziku 1749. godine, a na engleskom 1750. godine kada se odnosi na mudru i iskusnu osobu koja ujedno predstavlja i uzor (Elliott, 2008).

Rodd (2013) ističe kako je dano objašnjenje podrijetla uvelike pridonijelo načinu na koji se termin mentorstvo percipira u literaturi i s vremenom je jasnije definiran. Mentorstvo se smatra dugoročnim individualiziranim procesom u kojem iskusni stručnjak pruža početniku podršku i vodstvo. Danas se mentorstvo doživljava kao

komplementarni odnos koji se temelji na potrebama i mentora i početnika ili štićenika. Ovaj pomak u neravnoteži moći odražava prepoznavanje konstruktivističke prirode mentorstva i to se temelji na uvažavanju uzajamnih koristi od poučavanja i učenja koje se događa i za mentora i za štićenika. Također pokazuje da je korisnost mentorstva proširena od jednosmjernog do dvosmjernog odnosa, gdje i mentor i štićenik profitiraju od podjele znanja, vještina i sposobnosti.

Suradnička i kolegijalna priroda mentorstva također se odražava u definiciji ovog pojma koji se koristi u suvremenim istraživanjima mentorstva. To uključuje pojmove kao što su „suradničko mentorstvo“, „sumentorstvo“, „kritičko konstruktivističko mentorstvo“, „međusobno mentorstvo“ i „vršnjačko mentorstvo“. Mentorstvo nije nadzorni odnos, to je prilika za kolege i suradnike da se uključe u refleksivni dijalog koji može povećati osjećaj osnaženosti i uspjeha te promicati sklonosti ka cjeloživotnom učenju koja je važna u značajnom broju procesa i profesija. U skladu s tim, mentorstvo se ne smije miješati s nadzorom osoblja ili upravljanjem organizacijskim ili učinkom ustanove. Hughes (2003) ističe da kada je definirano tko je mentor, a tko nije, važno je istaknuti kako je mentorstvo oblik odnosa koji uključuje postavljanje pitanja, a ne davanje odgovora, a sama pitanja vode do najdubljeg mogućeg učenja o samom pojedincu. Zatim, Platz i Hyman (2013) dodaju kako je uspješno mentorstvo oblik dijaloga u kojem obje strane uče nešto važno te za razliku od svih ostalih oblika odnosa, mentorstvo uključuje i zajedničko učenje.

Nadalje, mentorstvo u suvremenom svijetu zahtijeva da obje strane započnu svoj zajednički rad kao pripravnici u smislu da imaju „početničke umove“. Naime, obje strane moraju biti voljne priznati u najdubljim dubinama svoga duha da nemaju određeno znanje, ali i da su voljne i spremne učiti. Za mentora je početnički um presudan za uspjeh. Održavanje početničkog uma, pritom, nudi priliku za produbljivanje i znanja i sposobnosti, ali i poticanje procesa refleksije kod pojedinca. Ovaj proces štićeniku pruža oslonac potreban za poboljšanje njegovog individualnog profesionalnog putovanja. Ovo stanje uma također će pružiti najveću razinu učenja i mentoru dok isti produbljuju svoj poziv za ovaj način pružanja podrške drugima (Amesson, Albinsson, 2017).

### **3.2. KOMPETENCIJE I KVALIFIKACIJE ODGOJITELJA MENTORA**

Gaspar (2020) navodi da mentori moraju posjedovati određene vještine kao što su vještina aktivnog slušanja, uočavanja postojanja ili nedostatka samopouzdanja te propitivanja i davanja prostora (drugoj osobi) za razmišljanje. Bleach (2020), s druge strane, mentorstvo vidi kao stalan odnos podrške koji vodi profesionalnom rastu i razvoju te ga definira kao odnos povjerenja, empatije, poštovanja i povjerljivosti. Međusobni odnos uvjetovan je različitim razinama sudjelovanja mentora, koje mogu varirati od neangažiranosti do potpunog preuzimanja inicijative.

Kako bi zaobišli uobičajene „zamke“ u obrazovanju mentora, Aderibigbe i suradnici (2018) zaključuju da se mentorski odnosi ne mogu odvojiti od kritičkog propitivanja načina i vrijednosti koji podržavaju profesionalno učenje u inicijalnom obrazovanju svih profila odgojno obrazovnih djelatnika. Praktične implikacije ovog istraživanja usmjerene su na pripremu i resurse za razvoj mentorstva kao alata za učenje, ugrađenog u profesionalnu kulturu svakog oblika ustanove za odgoj i obrazovanje.

Goldhaber i suradnici (2022) važnost mentora pronalaze u činjenici da studentima i pripravnicima mogu dati konkretne primjere odgojno obrazovnih praksi i procesa. Primjeri praksi i procesa mogu doprinijeti osvješćivanju studenata i pripravnika o njihovim budućim profesionalnim zadaćama. Može se pretpostaviti da je važnost mentorstva još je veća u promjenama u obrazovanju izazvanim pandemijom COVID-19. od tog razdoblja raspravlja se i o online mentorstvu kao mogućem načinu podrške studentima tijekom ove i bilo koje buduće pandemije.

Industrijalizacijom društva u 19. stoljeću javila se potreba za organiziranom skrbi za djecu rane dobi. Institucionalizacija predškolskog odgoja potaknula je potrebu za pedagoški obrazovanim kadrom. Razvoj ranog obrazovanja doveo je do promjena u obrazovanju djelatnika u procesu odgoja i obrazovanja. Obrazovanje se razvilo od prvotnih kratkih tečajeva do suvremenih magisterija. Ishodi učenja studija odgojitelja u Republici Hrvatskoj opisuju očekivano znanje, razumijevanje, stjecanje profesionalnih vrijednosti i praktičnih vještina koje bi studenti trebali pokazati u praktičnom radu nakon završetka studija. Prema programu obrazovanja odgojitelja, obrazovanje

studenata druge i treće godine preddiplomskoga studija organizirano je u obliku predavanja i praktikuma koji se izvode u ustanovama za rani odgoj i obrazovanje (mjestu praktične nastave). U nastavnim vježbama studenti imaju priliku raditi s djecom pod nadzorom profesora i nastavnika mentora. Nastavni praktikumi u sklopu studija su Praktikum iz okolinskog učenja, Praktikum iz glazbene kulture, Praktikum iz kineziologije, Praktikum iz hrvatskog jezika i književnosti i Praktikum iz umjetnosti (Kupila, Ukkonen-Mikkola, Rantala, 2017).

Mjesta praktične nastave su ustanove certificirane od strane Ministarstva znanosti i obrazovanja. Status mjesta praktične nastave definiran je Uredbom o ustanovama za praktičnu nastavu i eksperimentalnim programima u dječjim vrtićima i o dječjim vrtićima kao središtima za stručno usavršavanje. Na zahtjev visokoškolske ustanove i uprave dječjeg vrtića, dječji vrtić se određuje kao mjesto praktične nastave u trajanju od najmanje 1, a najviše 4 godine. Uredbom se uređuju međusobne obveze praktične nastave i visokog učilišta. Obveze su jasno definirane – npr. plan rada po metodičkim područjima, broj sati nazočnosti studenata na vježbama, broj studenata na vježbama, zadaće i odgovornosti visokog učilišta te zadaće mentora tijekom vrijeme praktične obuke (Jevtić, Roguli, 2022).

Poslove mentora mogu obavljati odgojitelji s najmanje 5 godina radnog iskustva koje imenuje Stručno vijeće dječjeg vrtića na vrijeme od 1 godine. Nakon „probnog“ rada, Ministarstvo imenuje odgojitelja mentora na vrijeme od 4 godine, a sama Uredba propisuje poslove odgojitelja mentora. Odgojitelj mentor treba planirati, pripremati i vrednovati rad studenata, surađivati s nastavnicima nositeljima različitih nastavnih praktikuma i drugim mentorima, sudjelovati u analizi nastavnog rada studenata, voditi pisanu dokumentaciju, a po potrebi i sudjelovati na sastancima na fakultetu. Osim navedenog, odgojitelj mentor treba pomoći studentu u pripremi za praktični rad, vodeći odgovarajuću pisanu dokumentaciju. Nakon praktičnog rada, odgojitelj mentor sa studentima provodi refleksiju o provedenoj aktivnosti, uz sudjelovanje nastavnika mentora. Trenutačno nema osposobljavanja niti dodatnog stručnog usavršavanja odgojitelja mentora na mjestima praktične nastave u Hrvatskoj. Međutim, neka sveučilišta (npr. Sveučilište u Zagrebu) trenutno razvijaju program kontinuiranog stručnog usavršavanja za odgojitelje mentore u svojim mjestima praktične nastave (McManoh, Dver, Barker, 2016).

Nastavne cjeline praktikuma imaju definirane ishode učenja koji uključuju teorijska i praktična znanja te vrijednosti i praktične vještine. Interakcija teorije i prakse utječe na razvoj specifičnih kompetencija koje su usmjerene na potrebe struke. Važnost implementacije teorije u praksu potvrdili su i drugi autori koji ističu da teorijsko znanje ugrađeno u praktični kontekst postaje dio znanja o praksi. Okvir mentorstva nadilazi obveze definirane Pravilnikom i ishodima učenja, stvarajući preduvjete za profesionalizaciju učiteljske profesije, odnosno transformaciju zanimanja u profesiju. Značajnu ulogu u procesu profesionalnog razvoja odgojitelja mentora i studenata ima uspostavljanje njihovog međusobnog odnosa – odnosno interakcije. Unatoč zahtjevima za reciprocitetom, istraživanja se uglavnom fokusiraju isključivo na ulogu odgojitelja mentora. Odgojitelj mentor ima značajnu ulogu u pružanju psihološke i emocionalne podrške studentu ili pripravniku, pomaže u postizanju profesionalnog razvoja i služi kao profesionalni model. Lasater i sur. (2021) također navodi da mentori mogu poslužiti kao ohrabrenje i potpora, posebno u vrijeme različitih kriza.

Jevtić i Rogulj (2022) ističu kako se kao najveću slabost mentorstva vidi nedostatak konceptualnog programa bez oslonca u strukturiranim programima, dok kao nedostatak navode i nedovoljnu provjeru teorije mentorstva. Ranija istraživanja bila su usmjerena na procjenu utjecaja mentorstva na ishode učenja, u suvremenima potrebno usporediti i perspektive mentora i studenta ili pripravnika prema mentorskoj podršci u nastavnim praktikumima.



## **4. PRAKTIČNA ULOGA ODGOJITELJA MENTORA**

Sukladno pedagoškim funkcijama odgojitelji se smatraju nositeljima odgojnog nastojanja unutar predškolskih ustanova. Lučić (2007) ističe kako je značajan broj istraživanja obavljen na temu odgojiteljeve osobnosti i učinkovitosti njegovih odgojno obrazovnih aktivnosti i prakse te pedagoških kvaliteta koje imaju izravan utjecaj na uspješnost ustanove za odgoj i obrazovanje te na rezultate njezine djelatnosti. Osim navedenog, potvrđeno je i kako odgojitelji kroz vlastiti odnos i ponašanje prema djeci, istima ulijevaju i određene razine povjerenja, potiču razvoj njihova samopouzdanja i vjerovanja u samoga sebe, odnosno ističe se kako odgojitelj ima vrlo važnu ulogu u o odlikovanju pozitivnih stavova djece o njima samima. Upravo iz tog razloga odgojitelji trebaju biti znalci i stvaralačke osobe koje se smatraju prijateljima djece. Kroz vlastiti didaktičko – metodički pristup kod djeteta razvijaju osjećaje vrijednosti, odnosno izvršavanje aktivnosti i zadataka u odgojno obrazovnom procesu shvaća kao poziv na slobodne, kreativne i zanimljive aktivnosti unutar kojih i sami igraju važne uloge. U ulozi znalca, odgojitelji moraju znati ublažavati svaki negativni odgojni utjecaj na dijete, dok u ulozi kreativne osobe vlastita znanja i osobnosti ne nameće djetetu kao jedine prihvatljive, već ih predstavlja kao moguće polazište temeljem kojega dijete može graditi vlastitu osobnost, vrijednost, znanje i uvjerenje.

### **4.1. MENTORSTVO PRIPRAVNIKA**

Prilikom analize procesa stažiranja, Jurčević Lozančić i Rogulj (2018) ističu kako je osnovna svrha tog procesa osposobiti pripravnika za samostalno sudjelovanje u odgojno obrazovnom procesu, osiguranje djelotvorne primjene teorijskog koncepta unutar odgojne prakse, omogućavanje stjecanja profesionalnih kompetencija u radu s djecom, ali i njihovim roditeljima te poticanje povećanja samopouzdanja pripravnika u radu. Unutar ovog procesa pripravnici se usmjeravaju prema stalnom propitivanju provjeravanju, istraživanju, mijenjanju i unaprjeđivanju vlastitih odgojnih praksi, a pritom ih se osposobljava za integraciju metodičkih pristupa u cjeloviti dječji razvoj i učenje te im se pomaže u razvoju vlastitog refleksivnog umijeća te timskog rada, uvodi

ih se u procese cjeloživotnog obrazovanja i stručnih usavršavanja te ih se potiče i osnažuje u procesu preuzimanja kontrole u kontekstu vlastitog profesionalnog razvoja.

Gunc (2011:11) ističe kako: „*uspješnost stažiranja ovisi o brojnim čimbenicima:*

- *pozitivnim osobinama pripravnika – motiviranost za poziv odgajatelja, senzibilitet za rad s djecom, otvorenost za suradnju s roditeljima i drugim stručnjacima, profesionalna znatiželja i otvorenost ‘srca i uma’ za novo i drukčije, spremnost na ulaganje u osobni i profesionalni razvoj, angažiranost i odgovornost u realizaciji pripravničkog staža i ostalih radnih zadaća odgajatelja;*
- *profesionalnim kompetencijama mentora – posvećenost ulozi mentorstva, spremnost i sposobnost dijeljenja znanja i iskustva s pripravnikom, komunikacijske vještine, dobro poznavanje teorije i suvremene odgojne prakse, otvorenost za nove ideje, koncepte i pristupe;*
- *dobrom odnosu pripravnika i mentora koji se stalno gradi u atmosferi kolegijalnosti i ravnopravnosti, međusobnog razumijevanja, uvažavanja i povjerenja, otvorene i podržavajuće komunikacije, zajedničkog učenja u praksi i iz prakse i razmjenjivanja ideja i iskustava;*
- *uključenosti stručnih suradnika u osposobljavanje pripravnika, spremnosti ostalih odgajatelja za pružanje podrške pripravniku, doživljavanje pripravnika ne kao ‘tereta’ pedagoške svakodnevice već „budućnosti“ predškolske djelatnosti;*
- *uvjetima u kojima se stažiranje realizira – poticajni uvjeti odnose se na profesionalne kriterije izbora mentora (u praksi dokazana stručno kompetentna, suvremeno orijentirana, kreativna, otvorena i podržavajuća osoba, više mentora spremnih za međusobnu razmjenu iskustava i unapređivanje procesa mentoriranja/stažiranja, ekipiranost stručnog tima koja omogućuje interdisciplinarni pristup u radu s pripravnikom, suvremena kurikularna orijentiranost vrtića, dobro opremljena vrtićka knjižnica i pristup internetu). Čimbenici i situacije koji mogu otežati stažiranje su: izbor mentora prema ‘zaslugama’ ili godinama staža, nametnuto mentorstvo, neodgovarajući poticaj ime novanih mentora, dislociranost pripravnika i mentora i diskontinuitet stažiranja (prekidi stažiranja, promjena mjesta stažiranja)“*

Mentorstvo se smatra procesom koji je u kontinuiranom razvoju i različit je u odnosu na svakog pripravnika ili studenta. Prema tome, može se istaknuti kako proces mentorstva podrazumijeva nekoliko osnovnih faza koje od svakog mentora mogu zahtijevati promjenu uloge te prilagodbu i zajedničkim dogovorima s pripravnikom. Osim toga, postoje i mogućnosti da se pojedina faza mentorskog procesa ne ostvari zbog nastupa određenih izazova s kojima se mentori potencijalno mogu suočiti tijekom rada s pripravnici, stoga nerijetko dolazi i do prekida u mentorskim odnosima. U nekim slučajevima faze rastanka mogu proteći mirno, te postoji mogućnost da se i mentori i pripravnici odluče za ponovni nastavak suradnje (Mlinarević, 2003).

Phongploenpis, (2013) spomenute faze mentorskog procesa klasificira u četiri kategorije koje se promatraju kao reflektivni krug mentorstva. Prva kategorija odnosno faza podrazumijeva kreaciju odnosa između mentora i pripravnika unutar koje se sam odnos izgrađuje vrlo postupno. Ovaj odnos nužno mora biti temeljen na povjerenju te se izvršava kroz međusobna dijeljenja ekspertize. Unutar sljedeće faze, vizualnog savjetovanja, mentori pripravnici upućuju prema korištenju određenih strategija tijekom vlastitog rada. Na takav način mentori pripravnici dijele savjete koji mogu biti od koristi tijekom izvođenja aktivnosti, a sa svrhom osiguravanja njihove uspješnosti. Tijekom treće faze, faze promatranja, mentori promatraju samostalne radove pripravnika kako bi otkrili težnje i potrebe u pripravnicičkom radu, dok u posljednjoj, fazi refleksije, mentori i pripravnici sudjeluju u zajedničkoj refleksiji koja se tiče pripravnikove izvedbe te se potom definira i budući plan učenja i poučavanja.

#### **4.2. PODRŠKA STUDENTIMA NA PRAKSI**

Kroz inicijalno obrazovanje budućih odgojitelja spominje se i koristi suvremena paradigma djeteta i djetinjstva, ali i suvremene uloge odgojitelja koje uključuju aktivno promatranje dječjih aktivnosti te uočavanja dječjih mogućnosti. Ovaj način rada je uvelike drugačiji od procesa praćenja unaprijed pripremljenih materijala za izvođenje sadržaja te isključivog praćenja metodoloških smjernica s ciljem ostvarenja programskih ciljeva (Juričević Lozančić, Rogulj, 2018).

Mlinarević (2003) ističe kako je dosadašnja praksa, zajedno s brojnim istraživanjima pokazala kako je početno obrazovanje odgojitelja karakterizirano velikim jazom između teorije i prakse, što znači da stečena teorijska znanja vrlo često nisu odlikovana cjelovitošću i uzajamnosti, prema tome ne podržavaju ni praktičnost ili upotrebljivost. Sukladno navedenom, od ključne je važnosti kritička analiza fragmentiranosti inicijalnog obrazovanja odgojitelja djece rane i predškolske dobi, budućih odgojitelja unutar predškolskih ustanova i to na način da isto bude usklađeno sa suvremenom odgojiteljskom ulogom, novim paradigmama u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te pedagoškim teorijama koje proizlaze iz procesa aktivnih razmišljanja i istraživanja u obrazovnoj praksi. Osim toga, od ključne je važnosti detaljnije sagledavanje važnosti mentorstva kao jednog od kontinuiranih i interaktivnih procesa, temeljenog na emocionalnim predanostima i profesionalnim usavršavanjima studenata.

Upravo ovaj oblik organizacije i izvedbe u nastavnoj praksi, a koja predstavlja i jedan od dijelova diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osigurava da svi studenti ostvare uvid u važnost cjelovitih načina djetetova učenja i mogućnosti njegove provedbe te da steknu razumijevanje djeteta kao cjelovitog i aktivnog te kompetentnog bića koje ima vlastitu kulturu, potrebe i prava te je sposobno aktivno komunicirati s vlastitim okruženjem (Juričević Lozančić, Rogulj, 2018).

Mentorstvo studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja predstavlja ključni dio njihove profesionalne pripreme za samostalni rad, a odgojitelji mentori igraju središnju ulogu u tom procesu. Ono omogućava studentima da teorijska znanja stečena na fakultetu primijene u stvarnim odgojno-obrazovnim situacijama te razviju potrebne kompetencije za rad s djecom (Mlinarević, 2003).

Mentorstvo u kontekstu studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima višestruku važnost (Brooks, Brooks, 1993):

1. Praktično iskustvo: Studenti kroz mentorstvo stječu uvid u svakodnevni rad s djecom, uključujući planiranje aktivnosti, komunikaciju s roditeljima, timski rad i rješavanje izazovnih situacija.
2. Razvijanje profesionalnih kompetencija: Mentori pomažu studentima u razvijanju ključnih profesionalnih vještina, poput pedagoškog planiranja, vođenja odgojne skupine i evaluacije dječjeg napretka.

3. Podrška i vođenje: Odgojitelj mentor pruža podršku, daje smjernice i nudi povratne informacije studentima, što im omogućuje da unaprijede svoje prakse, ali i samopouzdanje u radu s djecom.
4. Razvijanje refleksivne prakse: Mentori potiču studente da reflektiraju o svom radu i analiziraju kako njihove pedagoške prakse utječu na djecu, čime se doprinosi kritičkom promišljanju i profesionalnom razvoju.

Također, u okvirima uloge koju ostvaruje odgojitelj mentora kada je u pitanju oblikovanje rada studenata koji će u budućnosti biti samostalni odgojitelji može se istaknuti sljedeće:

- Vođenje kroz praksu: Mentor usmjerava studente u izvođenju odgojno-obrazovnog rada, dajući im priliku da kroz vlastite aktivnosti razvijaju profesionalne kompetencije.
- Modeliranje profesionalnog ponašanja: Mentori služe kao uzori u profesionalnom ponašanju, što uključuje odnos prema djeci, roditeljima i suradnicima, kao i način organizacije i provođenja obrazovnog procesa.
- Evaluacija rada: Mentor prati rad studenta, pruža povratne informacije i evaluira njihov napredak, fokusirajući se na specifične aspekte pedagoške prakse koje student treba razvijati.
- Podrška u izazovnim situacijama: Mentor pomaže studentima u suočavanju s izazovima u radu s djecom, poput rješavanja konflikata među djecom, organizacije rada s djecom s posebnim potrebama i komunikacije s roditeljima.

Također, da bi mentorstvo studenata ranog i predškolskog odgoja na putu prema njihovoj samostalnoj odgojno obrazovnoj praksi bilo uspješno, potrebno je obratiti pažnju i na nekoliko ključnih aspekata odnosa između odgojitelja mentora i studenta:

1. Jasna i otvorena komunikacija: Mentor mora održavati otvoren dijalog sa studentima, osiguravajući da studenti mogu slobodno postavljati pitanja i izražavati svoje nesigurnosti.

2. Stalna podrška i smjernice: Mentori trebaju pružati kontinuiranu podršku studentima, ne samo kroz formalne evaluacije, nego i kroz svakodnevne povratne informacije i vođenje.
3. Prilagodba potrebama studenata: Mentorstvo treba biti fleksibilno kako bi se zadovoljile specifične potrebe i interesi svakog studenta, bilo da se radi o stručnom usavršavanju ili jačanju praktičnih vještina.
4. Razvijanje refleksivnih vještina kod studenata: Kroz razgovore i povratne informacije, mentori trebaju poticati studente da kritički preispituju vlastiti rad, analiziraju uspjehe i izazove te planiraju daljnji razvoj.

Mentorstvo studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je nezamjenjiv dio njihove profesionalne pripreme. Kvalitetno mentorstvo omogućuje studentima ne samo da steknu potrebna znanja i vještine za rad s djecom, već i da izgrade profesionalni identitet te postanu refleksivni i kompetentni odgojitelji. Uloga odgojitelja mentora je ključna u tom procesu, ali također zahtijeva odgovarajuću institucionalnu podršku, kontinuiranu edukaciju i vrijeme za kvalitetno provođenje ove važne zadaće (Juričević Lozančić, Rogulj, 2018).

## **5. IZAZOVI I MOGUĆNOSTI U RADU ODGOJITELJA MENTORA**

Odgojitelji su osobe koje stvaraju uvijete, potiču, savjetuju te rukovode svim aktivnostima djeteta koje pohađa odgojno obrazovnu ustanovu te se istovremeno smatra i izvorom važnih informacija prilikom rješavanja problema ili zadataka. Osnovnom ulogom odgojitelja smatra se poticanje stvaranja zajednice unutar koje se, osim djeteta, i svaki drugi njezin član osjeća jednako važno i poštovano, sigurno u sebe te u svoje vještine i sposobnosti te razine životnog iskustva koje je stekla. Odgojitelji to mogu postići isključivo kada su sigurni u svoja stručna znanja, sposobnost organizacije i upravljanje aktivnostima, te ako adekvatno izražava i svoje ljudske kvalitete (Lučić, 2007).

### **5.1. IZAZOVI U RADO ODGOJITELJA MENTORA**

Rad odgojitelja mentora u predškolskom obrazovanju nosi sa sobom niz izazova, s obzirom na to da oni igraju ključnu ulogu u profesionalnom razvoju mladih odgojitelja i unapređenju kvalitete obrazovanja u vrtićima. Moguće je istaknuti nekoliko izazova s kojima se odgojitelji mentori suočavaju (Brooks, Brooks, 1993):

1. Različite potrebe i razine kompetencija mladih odgojitelja - Mladi odgojitelji ili oni u procesu stručnog osposobljavanja mogu se nalaziti na različitim razinama stručnog znanja, iskustva i samopouzdanja. Odgojitelj mentor mora individualizirati pristup svakom pripravniku, uzimajući u obzir njihove specifične potrebe, što može biti izazovno u organizaciji i provođenju mentorstva.
2. Uloga uzora i odgovornost - Odgojitelji mentori su uzori, a to donosi visok stupanj odgovornosti jer njihovo ponašanje, stavovi i pristupi utječu na razvoj pripravnika. Ova uloga zahtijeva dosljednost u profesionalnom ponašanju, stručnoj etici i pedagoškim praksama.
3. Balansiranje između mentorskih i vlastitih pedagoških obaveza - Mentori često moraju balansirati između vlastitog pedagoškog rada s djecom i obaveza vezanih uz mentorstvo. Ovo može dovesti do preopterećenja i

izazova u upravljanju vremenom, posebno kada su uključeni u kompleksne situacije sa djecom ili roditeljima.

4. Osiguravanje kvalitetne komunikacije - Uspješna suradnja između mentora i pripravnika zahtijeva jasnu, otvorenu i konstruktivnu komunikaciju. Iako je ovo ključan aspekt mentorstva, mogu postojati izazovi u uspostavljanju takve komunikacije zbog različitih stilova učenja, osobnosti ili očekivanja pripravnika.
5. Praćenje i evaluacija rada pripravnika - Praćenje napretka i evaluacija rada pripravnika je važan, ali izazovan zadatak. Mentori trebaju biti objektivni i pružiti konstruktivnu povratnu informaciju koja ne samo da procjenjuje, već i potiče daljnji razvoj pripravnika. Evaluacija često zahtijeva pažljivo promišljanje i komunikacijske vještine kako bi se postigla ravnoteža između kritike i podrške.
6. Nedostatak adekvatne podrške - Mentori ponekad nemaju dovoljno institucionalne podrške ili vremena za kvalitetno provođenje mentorskog procesa. Nedovoljna obuka ili nedostatak resursa također može ograničiti njihovu sposobnost da kvalitetno obavljaju ovu ulogu.
7. Rad sa stresom i profesionalnim izazovima pripravnika – Pripravnicima se mogu suočavati s profesionalnim stresom, emocionalnim izazovima ili problemima u radu s djecom i roditeljima. Mentori često imaju ulogu podrške u takvim situacijama, a to može biti emocionalno iscrpljujuće i zahtijevati visoku razinu empatije i strpljenja.
8. Promjene u obrazovnim politikama i trendovima - Promjene u obrazovnim politikama, zakonima i pravilnicima mogu biti izazov za mentore jer oni moraju kontinuirano pratiti i prilagođavati se novim zahtjevima, te istovremeno educirati i usmjeravati pripravnike u skladu s tim promjenama.
9. Upravljanje međuljudskim odnosima - Konflikti ili nesporazumi između mentora i pripravnika mogu nastati zbog razlika u pedagoškim pristupima, stavovima ili komunikacijskim stilovima. Upravljanje ovakvim situacijama zahtijeva vještine rješavanja konflikata i



emocionalnu inteligenciju kako bi se izgradila i održala profesionalna suradnja.

10. Osiguravanje profesionalnog rasta - Kako bi bili kvalitetni mentori, odgojitelji moraju stalno ulagati u vlastiti profesionalni razvoj. Ovo podrazumijeva stalno usavršavanje kroz edukacije, istraživanja i refleksiju o vlastitom radu, što zahtijeva vrijeme i trud uz svakodnevne radne obaveze.

Prema Slunjski (2006) odgojitelj mentor ima ključnu ulogu u stvaranju kompetentnih i samopouzdanih odgojitelja, ali i u očuvanju kvalitete predškolskog odgoja. Izazovi s kojima se suočavaju dio su složenog procesa mentorstva, ali kvalitetna priprema, podrška i stalno profesionalno usavršavanje mogu značajno olakšati njihovu ulogu.

## **5.2. MOGUĆNOSTI I STRATEGIJE ZA POSTIZANJE ZVANJA MENTORA**

U okvirima postavljenima zakonom u Republici Hrvatskoj pohađanje stručnih usavršavanja za odgojitelje, učitelje, nastavnike, stručne suradnike i ravnatelje su prava, obveze i odgovornosti svakog sudionika u odgojno obrazovnom procesu i temeljeno je Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnim i srednjim školama te Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi te Pravilniku o napredovanju učitelja i nastavnika u osnovnom i srednjem školstvu, zatim državnim pedagoškim standardu te Zakonu o Agenciji za odgoj i obrazovanje (Purgar, Bek, 2014). Isti autori ističu i da su unutar navedenog zakonodavnog okvira odredbe koje obuhvaćaju stručno usavršavanje i napredovanje u nekim slučajevima vrlo općenite, stoga se određene pojedinosti i procesi detaljnije definiraju pravilnicima, sa svrhom olakšavanja njihove provedbe. Međutim, nisu svi pravilnici još uvijek u potpunosti usklađeni sa zakonima te nisu definirani svi postupci i uvjeti.

Kroz programe stručnog usavršavanja važno je identificirati odgovarajuće teme, namjene, ciljeve izvođenja programa usavršavanja te konačne kompetencije, metode i načine primjene u praksi, vrednovanje i certificiranje, ali i vrijeme trajanja i troškovnik

izvedbe programa usavršavanja. Načine i postupke za stručno usavršavanje propisuje ministar resornog ministarstva, a uz stručno usavršavanje navodi se i kako se u pogledu napredovanja u struci može isto provodi na tri razine. Propisano je i stjecanje odgovarajućih zvanja, mentora i savjetnika, te mogućnost nagrađivanja za postizanje izvanrednih postignuća u okvirima odgojno – obrazovne djelatnosti (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2013).

Važno je istaknuti i da se kroz Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće i obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010) koji je ujedno temeljen na Europskom referentnom okviru ključnih kompetencija u području cjeloživotnog obrazovanja, napravljen je značajan napredak u kurikularnoj politici te procesima planiranja prijenosa znanja i razvoja kompetencija, što je ujedno rezultiralo i promjenama u pristupima i načinima programiranja odgojno obrazovnih procesa. Nacionalni kurikulum definira i načela integriranih, multidisciplinarnih i proceduralnih planiranja sadržaja i aktivnosti predodređenih za učenje, a koji se orijentiraju na ishode i za cilj imaju osposobljavanje djeteta za djelovanjem u različitim životnim područjima. Prema tome, kurikulum koji je usmjeren na potrebe djeteta mora biti prilagođen odgojno – obrazovnoj praksi i različitim nastavnim oblicima, metodama i sredstvima rada prema individualnoj potrebi i sposobnostima svakog djeteta, a sve sa svrhom osiguranja odgojno – obrazovnog uspjeha za svako dijete pojedinačno.

Promjene paradigmi prvenstveno se reflektiraju u našim spoznajama i teorijama koje su povezane s učenjem. Proces učenja se više ne promatra isključivo kao jedan od pasivnih procesa isključivog apsorbiranja i memoriranja prethodno spoznatih činjenica i podataka koji isključivo služe za daljnju reprodukciju. Odnosno, u suvremenom se svijetu ističe kako se niti jedan oblik znanja ne može jednostavno samo prenijeti s odgojitelja na dijete, već je isto potrebno konstruirati u umu djeteta koje uči, a da se pritom oslanja i na prethodno stečena iskustva uz pomoć aktivnih metoda učenja, ali i reflektirajuće prakse koja zahtjeva stalna propitivanja i istraživanja. Promjene u paradigmama učenja poznate su i kao pristupi odgojno obrazovnom procesu orijentirani na djecu s osnovnim ciljem poticanja razvoja kompetencija te njihovog cjelokupnog razvoja.

Djelovanje Agencije za odgoj i obrazovanje očituje se kroz odgovornost za oblike stručnog usavršavanja sudionika i odgojno obrazovnim procesima unutar svih razina općeg obrazovanja. Osnovna djelatnost Agencije istaknuta je kroz izvršavanje svih stručnih i savjetodavnih poslova unutar procesa odgoja i obrazovanja, a koji uključuju različite oblike organizacije i provedbe stručnih usavršavanja djelatnika u odgojno obrazovnim ustanovama te njihovih ravnatelja, osim u slučajevima kada posebni propisi drugačije reguliraju predmetno područje. U aktivnosti Agencije pripada i provođenje postupka stručnog napredovanja odgojno obrazovnih djelatnika i ravnatelja ustanova sukladno posebno regulirajućim propisima. Tako je, temeljem zakonodavnog okvira zajedno sa strateškim dokumentima usvojenima od strane Vlade Republike Hrvatske te sukladno relevantnim europskim strateškim dokumentima, Agencija organizirala izradu dokumenta pod nazivom Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno obrazovnih radnika 2014-2020. Ovim dokumentom određene su smjernice za daljnji razvoj te je utvrđen okvir aktivnosti koje se usmjeravaju na poboljšanja razina kvalitete sustava koji podrazumijevaju stručna usavršavanja usmjerena na kompetencije odgojno obrazovnih djelatnika te poboljšanje u ishodima njihova učenja (Purgar, Bek, 2014).

## **6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

Odgoviteljska profesija u suvremenom svijetu susreće se sa značajnim brojem izazova. Izloženost suvremenom načinu života pretpostavlja i unaprjeđenje odgojiteljske prakse sa svrhom osiguravanja adekvatne brige o djetetu koje pohađa ustanovu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u kontekstu njegova razvoja i pripreme za odrasli život. Kako bi to bilo moguće svaki odgojitelj je dužan i samostalno se razvijati u kontekstu stručnih usavršavanja i napredovanja s ciljem osobnog razvoja, profesionalnog napredovanja te unaprjeđenja suvremene odgojiteljske prakse.

### **6.1. PROBLEM I CILJ ISTRAŽIVANJA**

Problem istraživanja usmjeren je na motivaciju za stručnim usavršavanjem odgojitelja te težnju prema izboru i više zvanje odgojitelja mentora.

Cilj istraživanja je ispitati koje modele stručnog usavršavanja izabiru odgojitelji tijekom svoje profesionalne karijere te da li je izbor tema usavršavanja ovisan o želji (potrebi) napredovanja odgojitelja u položajno zvanje odgojitelja mentora.

#### **6.1.1. HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA**

Hipoteze rada su:

H1 Izbor modela stručnog usavršavanja ovisi o radnom stažu odgojitelja

H2 Izbor modela stručnog usavršavanja ovisi o položajnom zvanju

H3 Izbor modela stručnog usavršavanja ovisi o organizaciji cjeloživotnog obrazovanja u županiji u kojoj rade

H4 Odgojitelji prvenstveno odlaze na stručna usavršavanja kako bi napredovali u položajno zvanje odgojitelja mentora

H5 Odgojitelji biraju modele stručnog usavršavanja koji će im omogućiti profesionalno usavršavanje sukladno potrebama vlastite odgojno-obrazovne prakse

H6 Odgojitelji imaju podršku ravnatelja svoje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pri odabiru modela stručnog usavršavanja s ciljem daljnjeg profesionalnog napredovanja

H7 Odgojitelji imaju podršku stručnih suradnika svoje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pri odabiru modela stručnog usavršavanja s ciljem daljnjeg profesionalnog napredovanja

Istraživačka pitanja:

1. Postoji li značajna povezanost modela stručnog usavršavanja s radnim stažem odgojitelja?
2. Postoji li značajna povezanost modela stručnog usavršavanja s položajnim zvanjem u kojem odgojitelj jeste?
3. Postoji li značajna povezanost modela stručnog usavršavanja s organizacijom cjeloživotnog obrazovanja u županiji u kojoj odgojitelj radi?
4. Je li napredovanje ključni motiv za uključivanje u programe stručnog usavršavanja?
5. Biraju li odgojitelji modele stručnog usavršavanja koji će im omogućiti profesionalno usavršavanje sukladno potrebama vlastite odgojno-obrazovne prakse?
6. Na kojoj razini je podrška ravnatelja odgojiteljeve ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pri uključivanju u programe stručnog usavršavanja?
7. Na kojoj razini je podrška stručno-pedagoške službe odgojiteljeve ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pri uključivanju u programe stručnog usavršavanja?

#### 6.1.2. INSTRUMENT ISTRAŽIVANJA

Za potrebe provođenja istraživanja kreiran je anketni upitnik u obliku Google obrasca koji je distribuiran ispitanicima putem društvenih mreža i elektroničke pošte. Upitnik se sastoji do socio-demografskih pitanja te općih pitanja koja se povezuju sa stručnim usavršavanjem i profesionalnim napredovanjem odgojitelja. Drugi dio upitnika

sadržavao je skalu mišljenja odgojitelja o povezanosti modela stručnog usavršavanja s radnim stažem odgojitelja, skalu mišljenja odgojitelja o povezanost modela stručnog usavršavanja s položajnim zvanjem, skalu mišljenja o povezanost modela stručnog usavršavanja s organizacijom cjeloživotnog obrazovanja u županiji u kojoj odgojitelj radi, skalu mišljenja o motivaciji za uključivanje u programe stručnog usavršavanja, skalu biranja modele stručnog usavršavanja, te pitanja otvorenog tipa o poboljšanjima u sustavu cjeloživotnog obrazovanja, a koja bi doprinijela većem uključivanju odgojitelja u stručna usavršavanja.

U prikupljanju i analizi podataka korištena je kvantitativna (analiza rezultata dobivenih anketnim upitnikom) i kvalitativna metoda (kod pitanja otvorenog tipa). Kod odgovora na pitanja otvorenog tipa primijenjena analiza sadržaja, odgovori su kodirani sukladno postavljenim hipotezama. Za obradu podataka dobivenih istraživanjem, korištena je frekvencijska analiza podataka

### 6.1.3. UZORAK ISPITANIKA

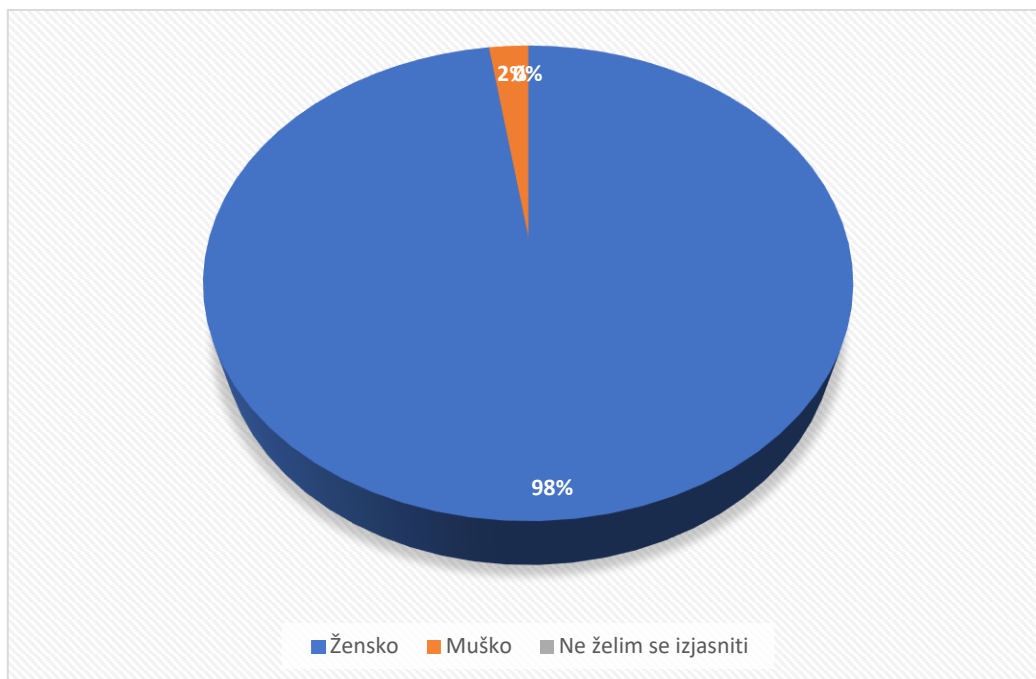
Istraživanje je provedeno na uzorku od 127 odgojitelja/ica koji su zaposleni u ustanovama za rani i predškolski odgoj na području Zadarske, Splitsko-dalmatinske, Zagrebačke te Šibensko – kninske županije.

Sudjelovanje u istraživanju za sve ispitanike je bilo anonimno i dobrovoljno.

## 6.2. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 127 ispitanika

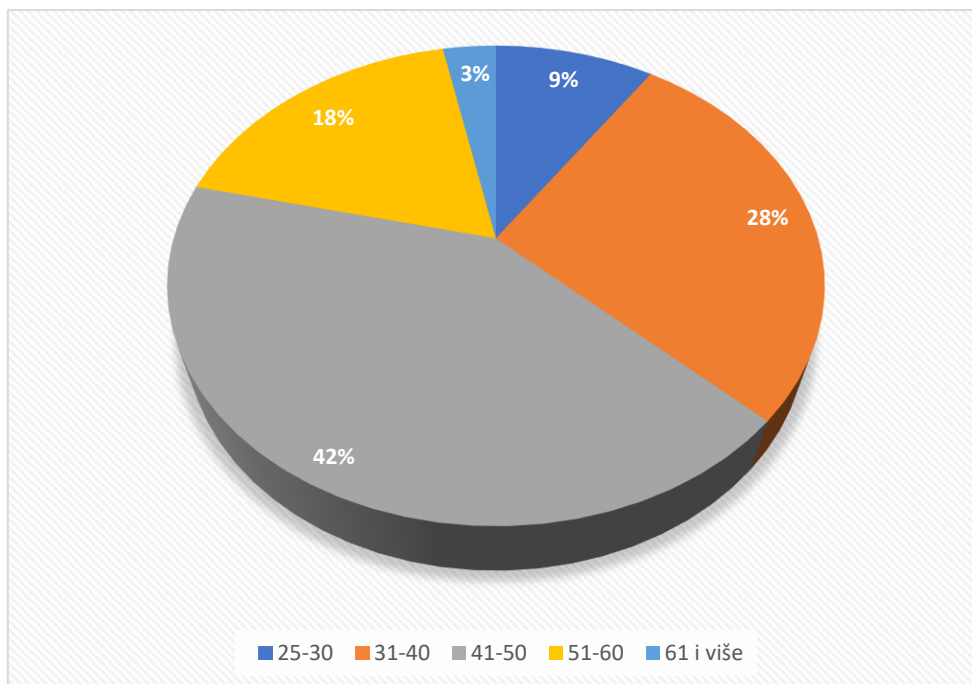
Za obradu podataka vezanih uz demografske podatke u ispitanicima korištene su frekvencije.



Grafikon 1. Ispitanici prema spolu

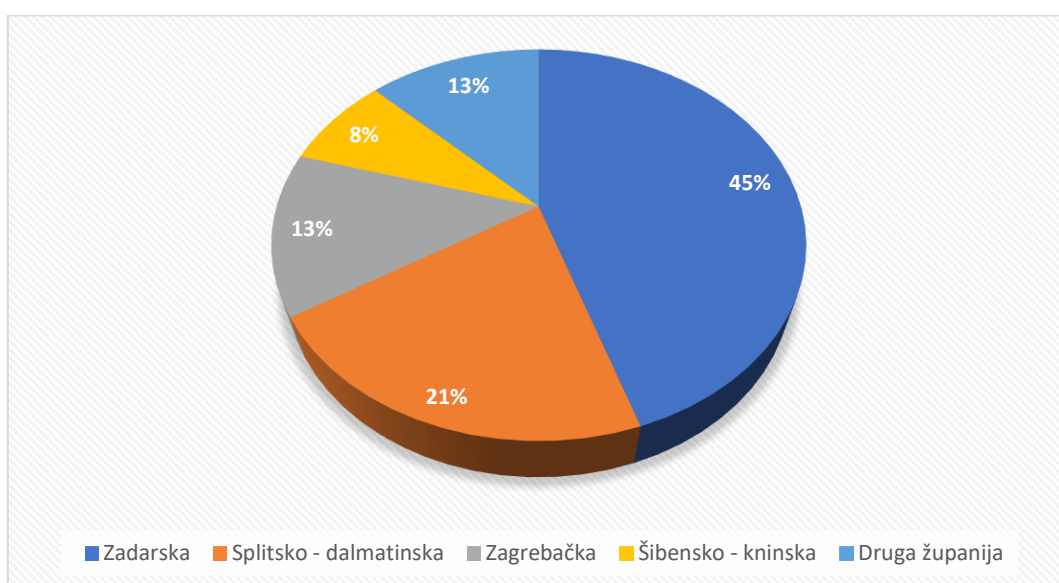
Iz Grafikona 1. vidljivo je kako je ispitanika (98% od ukupno broja ispitanika (N=127) ženskog spola, a 3 ispitanika (2%) muškog spola što potvrđuje rezultate ranije provedenih istraživanja u području pedagogije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako je većina zaposlenika u dječjim vrtićima ženskog spola.

Prema dobi ispitanici su podijeljeni u 5 skupina. Iz Grafikona 2. vidljivo je kako najveći broj ispitanika (N=53, 42%) pripada dobnoj skupini od 41 do 50 godina, dok najmanji broj ispitanika (N=4, 3 %) pripada dobnoj skupini 61 i više godina (N=4, 3%).



Grafikon 2. Ispitanici prema dobi

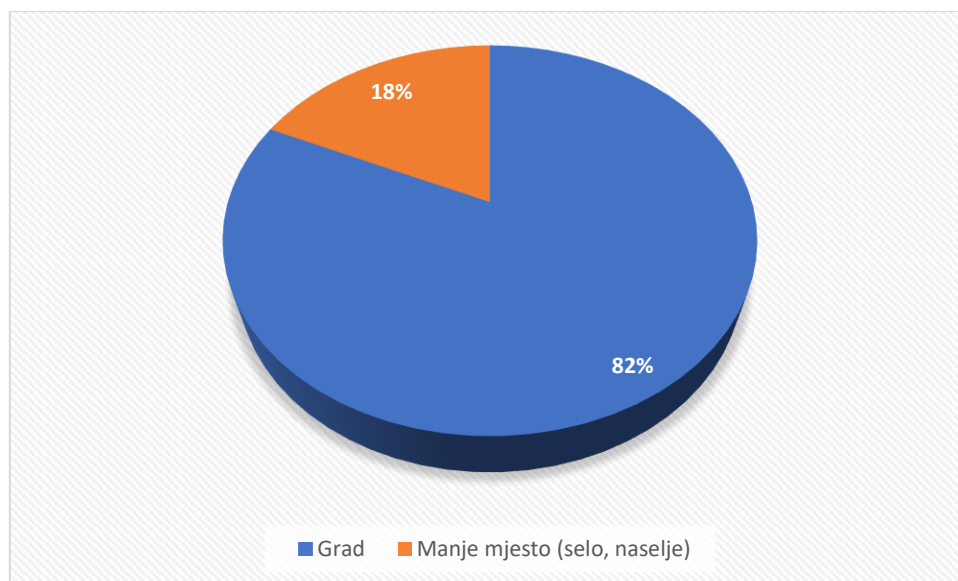
Prema podacima prikazanim u Grafikonu 3. može se vidjeti kako je najveći postotak ispitanika N=57 (45%) bio iz Zadarske županije, u Splitsko-dalmatinskoj županiji radi 27 ispitanika (21%), u Zagrebačkoj županiji radi 17 ispitanika (13%), u Šibensko – kninskoj županiji radi 10 ispitanika (8%), dok u drugim županijama radi 16 ispitanika (13%) (Grafikon 3).



Grafikon 3. Ispitanici prema županiji rada

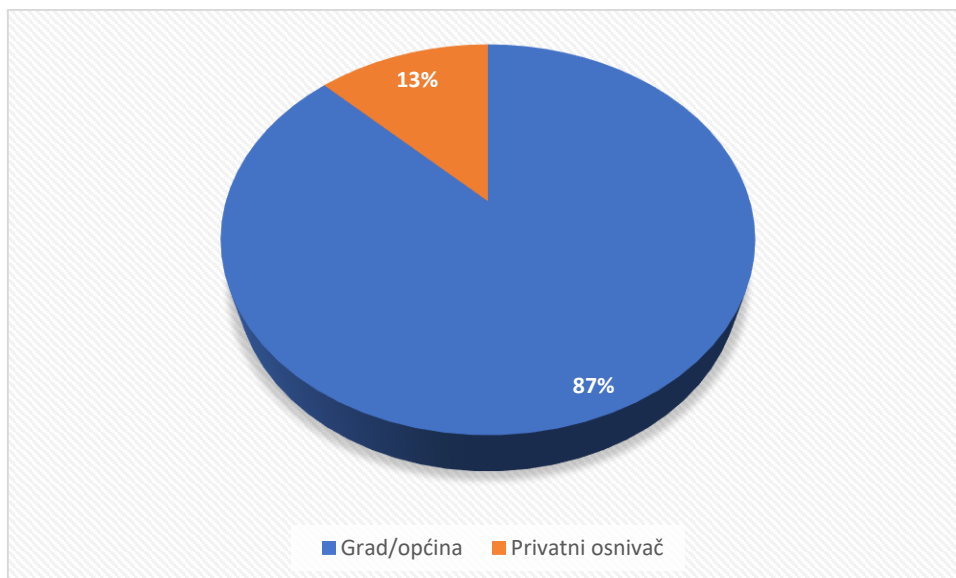


Prema lokaciji na kojoj je smješten dječji vrtić u kojemu su zaposleni, najveći broj ispitanika zaposlen je u gradu (N=104, 82%), dok je preostali broj ispitanika zaposlen u dječjem vrtiću u manjem mjestu odnosno na selu ili u naselju (N=23, 18%) (Grafikon 4).



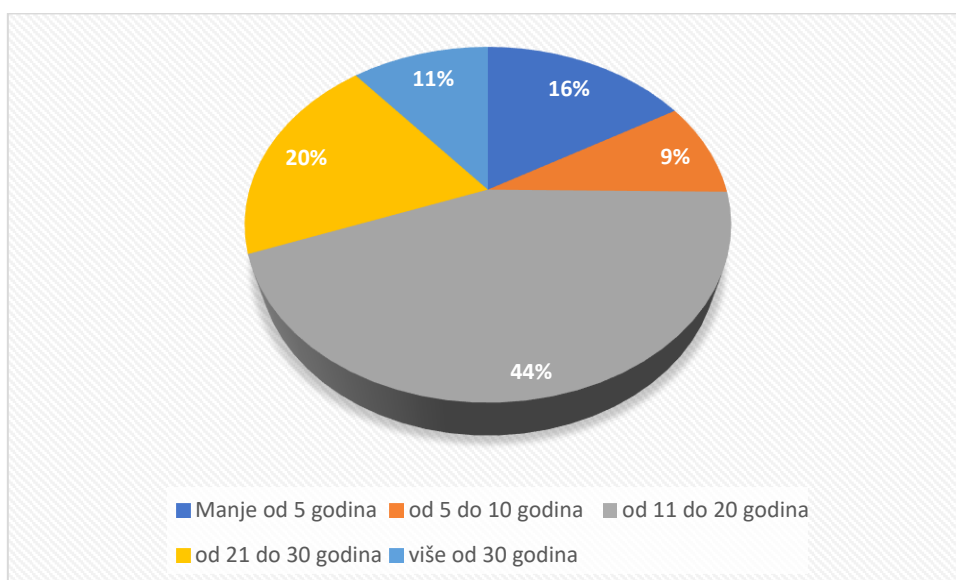
Grafikon 4. Ispitanici prema lokaciji dječjeg vrtića

U najvećem broju slučajeva osnivač vrtića u kojemu su odgojitelji zaposleni je grad ili općina (N=111, 87%), preostali odgojitelji zaposleni su u vrtićima koji imaju privatnog osnivača (N=16, 13%) (Grafikon 5).



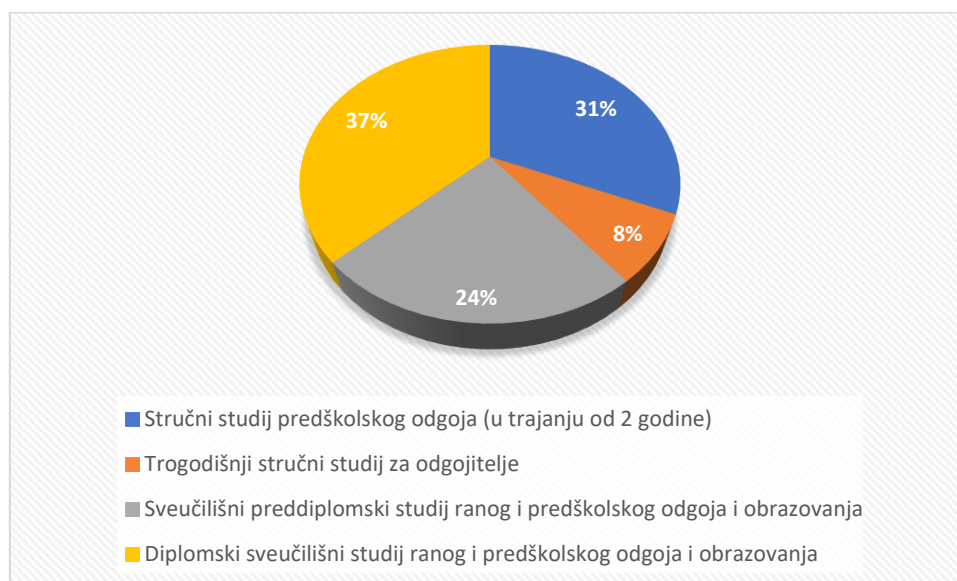
Grafikon 5. Ispitanici prema osnivaču dječjeg vrtića

Prema godinama radnog staža, ispitanici su podijeljeni u nekoliko skupina. Manje od 5 godina radnog staža ima 21 ispitanik (17%), od 5 do 10 godina ima 11 ispitanika (9%), od 11 do 20 godina radnog staža ima 56 ispitanika (44%), od 21 do 30 godina radnog staža ima 25 ispitanika (20%) dok više od 30 godina radnog staža ima 14 ispitanika (11%) (Grafikon 6).



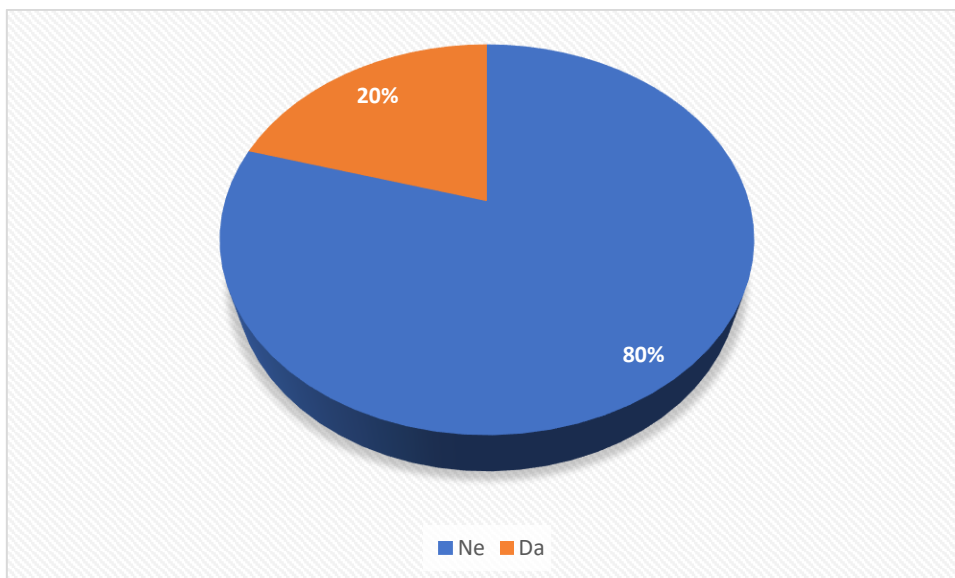
Grafikon 6. Ispitanici prema duljini radnog staža

Najveći broj ispitanika završio je diplomski sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (N=47, 37%), zatim stručni studij predškolskog odgoja (u trajanju od 2 godine) (N=40, 32%) te sveučilišni preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (N=30, 24%). Najmanji broj ispitanika završio je trogodišnji stručni studij za odgojitelje (N=10, 8%) (Grafikon 7).



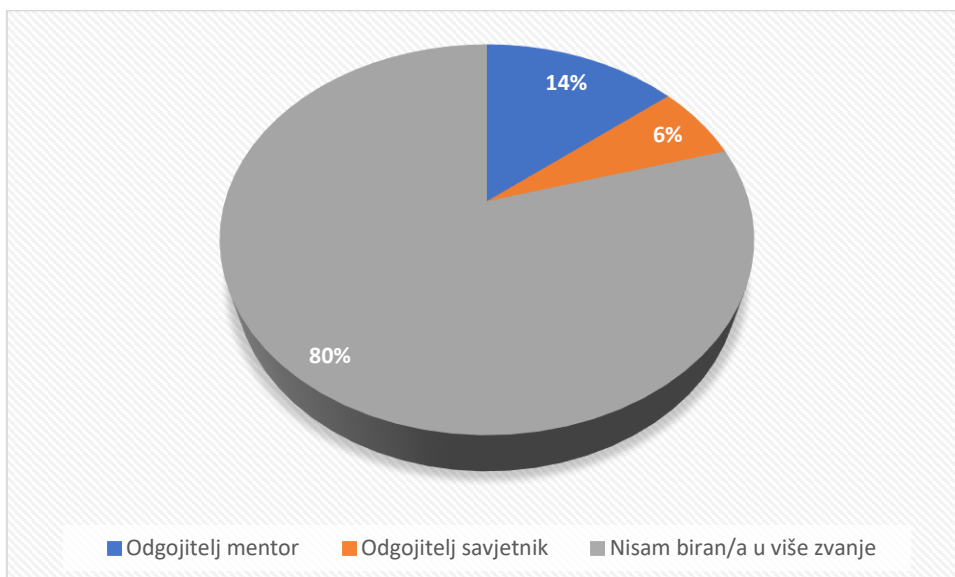
Grafikon 7. Ispitanici prema završenom studiju

Na pitanje da li su napredovali u više zvanje najveći broj ispitanika (N=101, 80%) odgovorilo je negativno, dok su preostali ispitanici napredovali u više zvanje (N=26, 20%) (Grafikon 8).



Grafikon 8. Ispitanici prema napredovanju u više zvanje

Prema izboru u više zvanje, od ukupno 26 ispitanika koji su napredovali, njih 18 (14%) su odgojitelji mentori, dok je preostalih 8 ispitanika (6%) izabrano u zvanje odgojitelja savjetnika. Preostali 101 ispitanik (80%) nije izabran u više zvanje (Grafikon 9).



Grafikon 9. Ispitanici prema izboru u više zvanje

Kao razlog pohađanja stručnih usavršavanja, najveći broj ispitanika naveo je kako je to bitno za njih i njihov osobni razvoj (N=101, 79%), potom da je važno za njihov posao (N=15, 12%) i važno za ustanovu u kojoj rade (N=6, 5%), dok je najmanji broj ispitanika istaknuo kako su ih drugi poslali na stručno usavršavanje (N=5, 4%) (Grafikon 10).



Grafikon 10. Ispitanici prema razlogu pohađanja stručnog usavršavanja

## 6.3. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

### 6.3.1. Izbor modela stručnog usavršavanja ovisno o radnom stažu odgojitelja

Kako bi se utvrdilo mišljenje odgojitelja ovisi li njihov izbor modela stručnog usavršavanja o radnom stažu, sudionicima istraživanja ponuđeno je da stupanj svojeg (ne)slaganja s ponuđenom tvrdnjom izraze tvrdnjama pomoću petostupanjske skale Likertova tipa s nultom točkom (3=niti se slažem niti se ne slažem), u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *u potpunosti se slažem* (5),

Tablica 1. Izbor modela stručnog usavršavanja ovisno o radnom stažu odgojitelja

TVRDNJE	1 – uopće se ne slažem		2 – uglavnom se ne slažem		3 – niti se slažem niti se ne slažem		4 – uglavnom se slažem		5 – u potpunosti se slažem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Odgojitelji na početku karijere imaju više motivacije za izbor u više zvanje	8	6,29%	28	22,04%	37	29,13%	33	25,98%	21	16,55%
Radni staž treba biti jedini kriterij izbora u više zvanje	53	41,73%	40	31,50%	25	19,69%	7	5,51%	2	1,57%
Samo odgojitelji s dužim radnim stažem ostvaruju mogućnost izbora u više zvanje	35	27,56%	37	29,13%	33	25,98%	18	14,17%	4	3,15%
Duljina radnog staža utječe na gubitak motivacije za profesionalnim usavršavanjem i izborom u više zvanje	32	25,20%	29	22,83%	40	31,50%	21	16,54%	5	3,94%
Odgojitelji s duljim radnim stažem kompetentniji su u obavljanju mentorskih aktivnosti i zadaća	10	7,87%	24	18,90%	41	32,28%	34	26,77%	18	14,17%
Svaki odgojitelj s radnim stažem duljim od 15 godina trebao bi biti	44	34,65%	30	23,62%	30	23,62%	15	11,81%	8	6,30%

izabran u zvanje odgojitelja mentora										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Iz dobivenih rezultata prikazanih u Tablici 1. uočava se kako odgojitelji na početku karijere imaju više motivacije za izbor u više zvanje N=54 ispitanika (42,52%), dok se s navedenom tvrdnjom ne slaže se N=36 ispitanika (28,34%). Po pitanju motivacije napredovanja neodlučno je 37 ispitanika (29,13%). Iz dobivenih rezultata vidljivo je kako radni staž odgojitelja nije jedini kriterij za odluku u izbor više zvanje ukupno N=73 (73,23%), dok se s tvrdnjom kako godine radnog staža utječu na odluku izbora u više zvanje slaže ukupno N=9 ispitanika (7,08%). Neodlučno je 25 ispitanika (19,69%). Dobiveni rezultati pokazuju kako se odgojitelji N= 72 ne slažu s tvrdnjom da dulji radni staž utječe na gubitak motivacije za stručnim usavršavanjem (56,69%), dok se s tom tvrdnjom slaže N=22 ispitanika (17,32%). 33 ispitanika su neodlučna (25,98%). Analizom rezultat utvrđeno je kako se N=52 ispitanika slažu s tvrdnjom da je duži radni staž odgojitelja povezan s većim kompetencijama za obavljanje mentorskih zadaća i aktivnosti (40,94%), dok se N=34 ispitanika ne slažu (26,77%). Neodlučan je 41 ispitanik (32,28%). Prikazani rezultati pokazuju kako se 23 ispitanika slaže da bi svi odgojitelji s radnim stažem duljim od 15 godina trebali biti izabrani u zvanje odgojitelja mentora (18,11%), N=74 ispitanika se ne slažu (58,27%)- Neodlučno je 30 ispitanika (23,62%).

### 6.3.2. Izbor modela stručnog usavršavanja ovisno o položajnom zvanju

Kako bi se utvrdilo mišljenje odgojitelja ovisi li njihov izbor modela stručnog usavršavanja o položajnom zvanju, sudionicima istraživanja ponuđeno je da stupanj svojeg (ne)slaganja s ponuđenom tvrdnjom izraze tvrdnjama pomoću petostupanjske skale Likertova tipa s nultom točkom (3= *niti se slažem niti se ne slažem*), u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *potpunosti se slažem* (5),

Tablica 2. Izbor modela stručnog usavršavanja ovisno o položajnom zvanju

TVRDNJE	1 – uopće se ne slažem		2 – uglavnom se ne slažem		3 – niti se slažem niti se ne slažem		4 – uglavnom se slažem		5 – u potpunosti se slažem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Odgojitelji izabrani u više zvanje imaju veću motivaciju za sudjelovanjem u stručnom usavršavanju	11	8,66%	19	14,96%	40	31,50%	45	35,43%	12	9,45%
Stručna usavršavanja pohađaju isključivo oni odgojitelji koji teže izboru u više zvanje	40	31,50%	29	22,83%	37	29,13%	18	14,17%	3	2,36%
Odgojitelji mentori češće sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja u odnosu na odgojitelje koji nisu izabrani u više zvanje	17	13,39%	23	18,11%	30	23,62%	41	32,28%	16	12,60%
Odgojitelji bi trebali sudjelovati u aktivnostima stručnog usavršavanja neovisno o izboru u više zvanje	1	0,79%	5	3,94%	13	10,24%	27	21,26%	81	62,78%
Stručno usavršavanje jedini je način stjecanja kompetencija za izbor u više zvanje	12	9,45%	23	18,11%	39	30,71%	35	27,56%	18	14,17%



Odgojitelji izabrani u više zvanje i sami bi trebali održavati edukacije i radionice	1	0,79%	4	3,15%	28	22,05%	52	40,94%	42	33,07%
Uloga odgojitelja mentora je poticanje suradnika na stručno usavršavanje	8	6,30%	14	11,02%	30	23,62%	38	29,92%	37	29,13%

Rezultati istraživanja prikazani u Tablici 2 prikazuju kako motivacija odgojitelja za sudjelovanje u stručnom usavršavanju ne ovisi o izboru u više zvanje N=57 (44,88%), dok se ne slaže N=30 ispitanika (23,62%). Neodlučno je 40 ispitanika (31,50%). Iz rezultata se uočava kako stručno usavršavanje ne pohađaju samo oni odgojitelji koji teže izboru u više zvanje N=69 (54,33%), dok se s tvrdnjom ne slaže N=21 ispitanik (16,54%). Neodlučno je 37 ispitanika (29,13%). Analizom rezultata uočeno je kako se N=57 ispitanika slaže da mentori češće sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja (44,88%), ne slaže se N=40 ispitanika. Naodlučno je 30 ispitanika (23,62%). Rezultati pokazuju kako se N=101 ispitanik (79,53%) slaže da bi odgojitelji trebali sudjelovati u aktivnostima stručnog usavršavanja neovisno o izboru u više zvanje. Dok ne slaže 6 ispitanika (4,72%). Također, ističe se i kako je stručno usavršavanje jedini način stjecanja kompetencija za izbor u više zvanje za N=53 (41,73%) ispitanika, dok se s tim ne slaže N=35 ispitanika (27,56%). Neodlučno je 39 ispitanika (30,71%). Iz dobivenih rezultata vidljivo je kako bi odgojitelji izabrani u više zvanje i sami trebali održavati edukacije i radionice prema N=94 ispitanika (74,02%), dok se s navedenom tvrdnjom ne slaže N=5 ispitanika (3,94%). Neodlučno je 28 ispitanika (22,05%). Rezultati pokazuju kako je uloga odgojitelja mentora poticanje suradnika na stručno usavršavanje N= 22 ispitanika (17,32%), a ne slaže se 75 ispitanika (59,01%). Neodlučno je 30 ispitanika (23,62%).

Rezultati istraživanja kojeg je provela Ambrosetti (2014) pokazali su kako se mentorstvo smatra vrlo složenim procesom, prvenstveno iz razloga što je to individualiziran posao te je ujedno vrlo ovisan i o ljudima koji sudjeluju u procesima

mentorstva dok su rezultati ovog istraživanja pokazali kako je za izbor u više zvanje odgojitelja mentora zbog svih aktivnosti i izazova potrebno sudjelovati u kontinuiranom profesionalnom usavršavanju. Također, u istraživanju Ambrosetti (2014) ispitanici su istaknuli kako je složenost mentorstva potaknuta i procesom refleksije. Osim Ambrosseti i Múñez, Bautista, Khiu, Keh i Bull (2017) proveli su istraživanje koje je imalo za cilj utvrđivanje učestalosti i korisnosti od pohađanja formalnog ili neformalnog programa profesionalnog usavršavanja. Rezultati njihova istraživanja pokazali su kako odgojitelji uglavnom sudjeluju u radionicama, predavanjima i seminarima na kojima (ovisno o obliku i formulaciji spomenutih usavršavanja) provode između dva i tri sata, a korisnost od pohađanja ovakvog oblika stručnog usavršavanja je gotovo zanemarive, prvenstveno zbog nemogućnosti primjene naučenog znanja na praktični rad. Rezultati njihova istraživanja suprotna su rezultatima provedenog istraživanje u kojem su odgojitelji mišljenja da odgojitelji mentori trebaju češće sudjelovati u aktivnostima stručnog usavršavanja te na isto poticati i druge stručne suradnike.

### 6.3.3. Izbor modela stručnog usavršavanja ovisno o organizaciji cjeloživotnog obrazovanja u županiji u kojoj rade

Kako bi se utvrdilo mišljenje odgojitelja ovisi li njihov izbor modela stručnog usavršavanja o organizaciji cjeloživotnog obrazovanja u županiji u kojoj rade sudionicima istraživanja ponuđeno je da stupanj svojeg (ne)slaganja s ponuđenom tvrdnjom izraze tvrdnjama pomoću petostupanjske skale Likertova tipa s nultom točkom (3= *niti se slažem niti se ne slažem*), u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do u *potpunosti se slažem* (5).

Tablica 3. Izbor modela stručnog usavršavanja ovisno o organizaciji cjeloživotnog obrazovanja u

županiji u kojoj rade

TVRDNJE	1 – uopće se ne slažem		2 – uglavnom se ne slažem		3 – niti se slažem niti se ne slažem		4 – uglavnom se slažem		5 – u potpunosti se slažem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Cjeloživotno obrazovanje od velike je važnosti za profesiju odgojitelja	0	0%	2	1,57%	10	7,87%	24	18,90%	91	71,65%
Odgojitelj treba biti zainteresiran za cjeloživotno učenje.	1	0,79%	2	1,57%	8	6,30%	28	22,05%	88	69,29%
Na području županije u kojoj radim organiziraju se znanstveni i stručni skupovi, edukacije, obuke i prezentacije za odgojiteljsku profesiju	12	9,45%	18	14,17%	27	21,26%	33	25,98%	37	29,13%
Na području županije u kojoj radim organizira se dovoljan broj stručnih usavršavanja za odgojitelje	23	18,11%	32	25,20%	36	28,35%	22	17,32%	14	11,02%
Predškolska ustanova u kojoj radim potiče svoje djelatnike na sudjelovanje u organiziranom profesionalnom usavršavanju na području	16	12,60%	20	15,75%	32	25,20%	30	23,62%	29	22,83%

županije										
Odgojitelji moraju biti zainteresirani za profesionalno usavršavanje kroz aktivnosti cjeloživotnog učenja na vlastitom području	2	1,57%	3	2,36%	11	8,66%	44	34,65%	67	52,76%
Sudjelovanje u stručnom usavršavanju na području županije u kojoj radim doprinos je razvoju odgojiteljske profesije tog područja	1	0,79%	6	4,72%	18	14,17%	50	39,37%	52	40,94%

Rezultati istraživanja prikazani u Tablici 3. ističu kako je cjeloživotno obrazovanje od velike važnosti za profesiju odgojitelja N=115 (90,55%), dok se ne slaže N=2 ispitanika (1,57%). Neodlučno je 10 ispitanika (7,78%). Iz rezultata je vidljivo da bi odgojitelji trebali biti zainteresirani za cjeloživotno učenje N=116 (91,34%), dok se N=3 ispitanika ne slažu s tom tvrdnjom. Neodlučno je 8 ispitanika (6,30%). Rezultati su pokazali kako se na području županije u kojoj rade organiziraju znanstveni i stručni skupovi, edukacije, obuke i prezentacije za odgojiteljsku profesiju te se s tim slaže N=70 ispitanika (55,12%), dok se ne slaže N=30 ispitanika (23,62%). Neodlučno je 27 ispitanika (21,26%). Iz rezultata je očigledno kako se na području županije u kojoj rade ne organizira dovoljan broj stručnih usavršavanja odgojitelja N=55 ispitanika (43,31%), N=36 ispitanika (28,35%) smatra kako se organizira dovoljan broj istih. Iz dobivenih rezultata vidljivo je da predškolska ustanova u kojoj rade potiče svoje djelatnike na sudjelovanje u organiziranom profesionalnom usavršavanju na području županije N=59 ispitanika (46,46%), dok se ne slaže N=36 ispitanika (28,35%). Neodlučno je 32 ispitanika (25,20%). Iz rezultata istraživanja očigledno je kako odgojitelji moraju biti

zainteresirani za profesionalno usavršavanje kroz aktivnosti cjeloživotnog učenja na vlastitom području N=111 (87,40%), ne slaže se N=5 ispitanika (3,94%). Neodlučno je 44 ispitanika (34,65%). Također, rezultati istraživanja pokazali su da je sudjelovanje u stručnom usavršavanju na području na kojemu rade doprinos razvoju odgojiteljske profesije tog područja N=102 ispitanika (80,31%), dok se ne slaže N=7 ispitanika (5,51%). Neodlučno je 18 ispitanika (14,17%).

Rezultati provedenog istraživanja ukazuju kako su ispitanici ističu da cjeloživotno obrazovanje ima veliku važnost za odgojiteljsku struku, stoga bi svi odgojitelji trebali biti zainteresirani za isto., što potvrđuje rezultate istraživanja koje je provela Višnjić Jevtić (2019). Naime, rezultati istraživanja Višnjić Jevtić kako ispitanici smatraju da je profesionalno usavršavanje razvojni proces utemeljen na cjeloživotnom učenju.

Obradom rezultata provedenog istraživanja uočeno je kako ispitanici imaju motivaciju kontinuirano pohađati stručna usavršavanja da bi doprinijeli razvoju/unaprjeđenja odgojiteljske profesije. Koliko je značajan utjecaj zajednice profesionalnog učenja kao optimalnoj potpori u profesionalnom razvoju potvrdili su rezultati istraživanja kojeg je provela Višnjić Jevtić (2019) gdje su odgojitelji istaknuli potrebu profesionalnim razvojem, navodeći cjeloživotno učenje i motivaciju kao preduvjete profesionalnog razvoja. Poseban doprinos, kako navode, u njihovom profesionalnom razvoju imaju udruge odgojitelja.

#### 6.3.4. Stručna usavršavanja odgojitelja sa svrhom napredovanja u položajno zvanje odgojitelja mentora

Kako bi se utvrdilo mišljenje odgojitelja ovisi li njihov izbor modela stručnog usavršavanja o želji za napredovanjem u položajno zvanje odgojitelja mentora, sudionicima istraživanja ponuđeno je da stupanj svojeg (ne)slaganja s ponuđenom tvrdnjom izraze tvrdnjama pomoću petostupanjske skale Likertova tipa s nultom točkom (3= *niti se slažem niti se ne slažem*), u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *u potpunosti se slažem* (5).

Tablica 4. Stručna usavršavanja odgojitelja sa svrhom napredovanja u položajno zvanje odgojitelja mentora

TVRDNJE	1 – uopće se ne slažem		2 – uglavnom se ne slažem		3 – niti se slažem niti se ne slažem		4 – uglavnom se slažem		5 – u potpunosti se slažem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Zvanje odgojitelja mentora važno je za razvoj odgojiteljske profesije	4	3,15%	10	7,87%	27	21,26%	27	21,26%	59	46,47%
Razmišljao/la sam o preuzimanju uloge odgojitelja mentora	16	12,60%	20	15,75%	21	16,56%	26	20,47%	44	34,65%
Smatram da nisam kompetentan/na za preuzimanje uloge odgojitelja mentora	51	40,16%	29	22,83%	32	25,20%	10	7,84%	5	3,94%
Zvanje odgojitelja mentora sa sobom donosi veliku odgovornost	1	0,79%	6	4,72%	8	6,30%	41	32,28%	71	55,91%
Previše je razloga za ne odlučivanje na profesionalno zvanje mentor/ica (nedostatak vremena, radne obveze, nedostatak edukacije, financijski aspekt)	14	11,02%	17	13,39%	35	27,56%	36	28,35%	25	19,67%
Imam motivaciju za preuzimanje uloge mentora (smanjenje radnih obveza,	12	9,45%	30	23,62%	32	25,20%	26	20,47%	27	21,26%

financijska kompenzacija, dodatne edukacije, bolji uvjeti rada)										
Mentorski rad je važan za profesionalni razvoj pojedince (samog mentora)	1	0,79%	6	4,72%	23	18,11%	47	37,01%	50	39,37%
Imam dovoljno znanja o kriterijima izbora u zvanje mentora	7	5,51%	21	16,54%	39	30,71%	34	26,77%	26	20,47%
Izbor u zvanje mentora treba biti cilj u profesionalnom razvoju svakog odgojitelja	15	11,81%	23	18,11%	50	39,37%	16	12,60%	23	18,11%
Odgojitelj mentor se postaje isključivo kroz cjeloživotno učenje i profesionalno usavršavanje	3	2,36%	4	3,15%	29	22,84%	40	31,50%	51	40,16%

Iz rezultata istraživanja prikazanih u Tablici 4. razvidno je kako je zvanje odgojitelja mentora važno za razvoj odgojiteljske profesije N=86 ispitanika (67,72%), dok se s tvrdnjom ne slaže N=14 ispitanika (11,02%). Neodlučno je 27 ispitanika (21,26%). Da razmišlja o preuzimanju uloge odgojitelja mentora ne slaže se 36 ispitanika (28,35%), a slaže se 70 ispitanika (55,12%). Neodlučan je 21 ispitanik (16,56%). S tvrdnjom da su kompetentni za preuzimanje uloge odgojitelja mentora ne slaže se N=80 ispitanika (62,99%), N=15 ispitanika (11,81%) se slaže s navedenom tvrdnjom. Rezultati su pokazali kako zvanje odgojitelja mentora sa sobom donosi veliku odgovornost N=112 ispitanika (88,19%), dok se sne slaže N=7 ispitanika (5,51%). Neodlučno je 8 ispitanika. Iz rezultata proizlazi da je previše razloga za ne odlučivanje na profesionalno zvanje mentora/ice (nedostatak vremena, radne obveze, nedostatak edukacije,

financijski aspekt) slaže se N=61 ispitanik (48,03%), dok se N=31 ispitanik (24,41%) ne slaže. Neodlučno je 35 ispitanika (27,56%) je neodlučno. Rezultati pokazuju da N=53 ispitanika (41,73%) ima dovoljno motivacije za preuzimanje uloge mentora/ice (smanjenje radnih obveza, financijska kompenzacija, dodatne edukacije, bolji uvjeti rada), dok se N=42 ispitanika ne slažu (33,07%) s navedenom tvrdnjom. Neodlučno je 32 ispitanika (25,20%). Iz rezultata istraživanja očigledno je i da je mentorski rad važan za profesionalni razvoj pojedinca (samog mentora), slaže se slaže N=97 ispitanika (76,38%), dok se ne slaže se N=7 ispitanika (5,51%). Neodlučno je 23 ispitanika (18,11%). Rezultati pokazuju kako N=60 ispitanika (47,24%) smatra da ima dovoljno znanja o kriterijima izbora u zvanje mentora, dok se ne slaže N=28 ispitanika (22,05%). Neodlučno je 39 ispitanika (30,71%). Analiza dobivenih podataka pokazala je kako izbor u zvanje mentora treba biti cilj u profesionalnom razvoju svakog odgojitelja N=39 ispitanika (30,71%), dok se ne slaže N=38 ispitanika (29,92%). Neodlučno je 50 ispitanika (39,37%). Rezultati su također pokazali da se odgojitelj mentor postaje isključivo kroz cjeloživotno učenje i profesionalno usavršavanje N=91 ispitanik (71,65%), dok se ne slaže 7 ispitanika (5,51%). Neodlučno je 29 ispitanika (22,84%).

#### 6.3.5. Modeli stručnog usavršavanja koji omogućuju profesionalno usavršavanje sukladno potrebama vlastite odgojno-obrazovne prakse

Kako bi se utvrdilo mišljenje odgojitelja ovisi li njihov izbor modela stručnog usavršavanja o potrebama vlastite odgojno – obrazovne prakse, sudionicima istraživanja ponuđeno je da stupanj svojeg (ne)slaganja s ponuđenom tvrdnjom izraze tvrdnjama pomoću petostupanjske skale Likertova tipa s nultom točkom (3= *niti se slažem niti se ne slažem*), u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *potpunosti se slažem* (5).



Tablica 5. Modeli stručnog usavršavanja koji omogućuju profesionalno usavršavanje sukladno potrebama vlastite odgojno-obrazovne prakse

TVRDNJE	1 – uopće se ne slažem		2 – uglavnom se ne slažem		3 – niti se slažem niti se ne slažem		4 – uglavnom se slažem		5 – u potpunosti se slažem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Stručna usavršavanja planiram sam/sama.	6	4,72%	11	8,66%	18	14,17%	62	48,82%	30	23,62%
Stručna usavršavanja planiram u suradnji sa svojim kolegama/kolegicama	12	9,45%	21	16,54%	24	18,90%	61	48,03%	9	7,09%
Stručna usavršavanja planiram sa stručnom pedagoškom službom.	26	20,47%	27	21,26%	28	22,05%	34	26,77%	12	9,45%
Koristim se uputama Agencije za odgoj i obrazovanje pri planiranju stručnog usavršavanja.	11	8,66%	18	14,17%	39	30,71%	38	29,92%	21	16,54%
Dječji vrtić u kojem radim potiče stručna usavršavanja.	9	7,09%	18	14,17%	27	21,26%	37	29,13%	36	28,35%
Odgojitelj mentor s kojim surađujem potiče me na stručno usavršavanje	18	14,17%	16	12,60%	47	37,01%	21	16,54%	25	19,67%
Mogućnost izbora u više zvanje smatram motivacijom za sudjelovanjem na	11	8,66%	21	16,54%	37	29,13%	30	23,62%	28	22,05%

stručnim usavršavanjima										
Odgojiteljima izabranima u više zvanje potrebno je češće pohađanje stručnog usavršavanja nego odgojiteljima koji nisu izabrani u više zvanje	16	12,60%	14	11,02%	41	32,28%	31	24,41%	25	19,69%

Iz rezultata istraživanja prikazanih u Tablici 5. proizlazi da N=92 ispitanika (72,44%) samostalno planira stručno usavršavanje, dok se N=17 ispitanika (13,39%) ne slaže s navedenom tvrdnjom. Neodlučno je 18 ispitanika (14,17%). Također, rezultati su pokazali kako N=70 ispitanika (55,12%) stručno usavršavanje planira zajedno s kolegama/kolegicama, dok se ne slaže N=33 ispitanika (25,98%). Neodlučno je 24 ispitanika (18,90%). Iz rezultata istraživanja razvidno je kako N=46 ispitanika (36,22%) planira zajedno sa stručnom pedagoškom službom. Dok se N=53 ispitanika se ne slažu (41,73%). Neodlučno je 28 ispitanika (22,05%). Upute Agencije za odgoj i obrazovanje pri planiranju stručnog usavršavanja koristi N=59 ispitanika (46,46%), dok iste ne koristi N=29 ispitanika (22,83%). Neodlučno je 39 ispitanika (30,71%). Rezultati pokazuju da dječji vrtić u kojemu rade potiče stručna usavršavanja N=71 ispitanik (55,91%), dok se ne slaže N=27 ispitanika (21,26%). Neodlučno je 37 ispitanika (29,13%). Da odgojitelj mentor s kojim surađuju potiče na stručno usavršavanje ne slaže se N=34 ispitanika (26,77%), a slaže se 46 ispitanika (36,22%). Neodlučno je 47 ispitanika (37,01%). Rezultati istraživanja pokazuju da mogućnost izbora u više zvanje mentora N=58 ispitanika (45,67%) smatraju motivacijom za sudjelovanje na stručnim usavršavanjima dok se ne slažu se 33 ispitanika (25,98%). Neodlučno je 37 ispitanika (29,13%). Iz rezultata je razvidno i kako je odgojiteljima izabranima u više zvanje potrebno češće pohađanje stručnog usavršavanja nego odgojiteljima koji nisu izabrani u više zvanje N=56 ispitanika (44,09%), dok se ne slaže N=30 ispitanika (23,26%). Neodlučan je 41 ispitanik (32,28%).

Obrada rezultata istraživanja pokazala je kako postoji značajan broj odgojitelja koji prilikom planiranja vlastitog stručnog usavršavanja koriste upute Agencije za odgoj i obrazovanje. U svojem istraživanju Fatović (2016) također je istaknula djelovanje Agencije u pogledu promicanja i organizacije programa stručnog usavršavanja, ali i u kontekstu cjeloživotnog učenja. Ispitanici u ovom istraživanju istaknuli su upravo i cjeloživotno obrazovanje kao vrlo važan proces u profesionalnom usavršavanju odgojitelja u kojemu trebaju sudjelovati sudionici sa svih hijerarhijskih razina pa tako i Agencije.

Vujičić i Čamber Tambolaš (2017a, 2017b) rezultatima svog istraživanja istaknule su kako po pitanju stručnog usavršavanja odgojitelji ističu zadovoljavajuće razine pomoći i podrške od tima u koji su uključeni ravnatelji ustanova te kolege/kolegice odgojitelji. Na jednak način dobiveni rezultati potvrđeni su ovim istraživanjem u kontekstu ostvarenja podrške odgojiteljima od strane ustanove u kojoj su zaposleni, odgojitelja mentora s kojim surađuju te kolega/ica i pedagoške službe.

Nadalje, u istraživanju koje su proveli Čepić, Tatalović Vorkapić i Šimunić (2018) ističe se kako postoji značajna povezanost između razine autonomije i profesionalnog razvoja, odnosno veće razine autonomije kod odgojitelja rezultirale su većom spremnosti na uključivanje u stručna usavršavanja i razvoj. Dobiveni su potvrđeni i rezultatima ovog istraživanja odnosno činjenicom kako većina odgojitelja samostalno planira pohađanje stručnih usavršavanja.

#### 6.3.6. Podrška ravnatelja pri odabiru modela stručnog usavršavanja

Kako bi se utvrdilo mišljenje odgojitelja ovisi li njihov izbor modela stručnog usavršavanja o podršci ravnatelja pri odabiru modela stručnog usavršavanja, sudionicima istraživanja ponuđeno je da stupanj svojeg (ne)slaganja s ponuđenom tvrdnjom izraze tvrdnjama pomoću petostupanjske skale Likertova tipa s nultom točkom (3= *niti se slažem niti se ne slažem*), u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *potpunosti se slažem* (5).

Tablica 6. Podrška ravnatelja pri odabiru modela stručnog usavršavanja

TVRDNJE	1 – uopće se ne slažem		2 – uglavnom se ne slažem		3 – niti se slažem niti se ne slažem		4 – uglavnom se slažem		5 – u potpunosti se slažem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Naša ustanova surađuje s drugim institucijama u području odgoja i obrazovanja (fakultet, agencije, udruge..)	7	5,51%	23	18,11%	18	14,17%	35	27,56%	44	34,65%
Ravnatelj ustanove nadležan je za biranje područja stručnog usavršavanja pojedinog djelatnika.	18	14,17%	21	16,54%	36	28,35%	30	23,62%	22	17,32%
Ravnatelj i odgojitelj u suradnji odabiru odgovarajući oblik stručnog usavršavanja	15	11,81%	30	23,62%	24	18,90%	30	23,62%	28	22,05%
Ravnatelj ustanove ohrabruje odgojitelje u procesu iskušavanja novih ideja, odgojno – obrazovnih metoda i pristupa proizašlih iz profesionalnog usavršavanja	12	9,45%	14	11,02%	21	16,54%	38	29,92%	42	33,07%
Ravnatelj je član tima, aktivni sudionik i ravnopravni partner u	15	11,81%	25	19,68%	22	17,32%	20	15,75%	45	35,43%

radu										
Ravnatelj ustanove u kojoj radim potiče primjenu inovacija u odgojno obrazovnom procesu ustanove	14	11,02%	16	12,60%	21	16,54%	34	26,77%	42	33,07%
Ravnatelj ustanove ima ulogu motivatora odgojitelja u procesu izbora u više zvanje	13	10,24%	14	11,02%	24	18,90%	31	24,41%	45	35,43%

Iz rezultata istraživanja prikazanih u Tablici 6. proizlazi da ustanove u kojima odgojitelji rade surađuju s drugim institucijama u području odgoja i obrazovanja (fakulteti, agencije, udruge...) N=75 ispitanika (59,06%), dok se s tom tvrdnjom ne slaže N=30 ispitanika. Neodlučno je 18 ispitanika (14,17%). Rezultati pokazuju kako su ravnatelji ustanova nadležni za odabir stručnog usavršavanja pojedinog djelatnika N=52 ispitanika (40,94%), dok se N=39 ispitanika (30,71%) ne slaže s navedenom tvrdnjom. Neodlučno je 36 ispitanika (28,35%). Također, sukladno rezultatima istraživanja ravnatelji i odgojitelji u suradnji odabiru odgovarajući oblik stručnog usavršavanja slaže se N=58 ispitanika (45,67%), dok se N=45 ispitanika (35,43%) ne slaže s navedenom tvrdnjom. Neodlučno je 24 ispitanika (18,90%). Da ravnatelji ustanove ohrabruju odgojitelje u procesu iskušavanja novih ideja, odgojno – obrazovnih metoda i pristupa proizašlih iz profesionalnog usavršavanja slaže se N=80 ispitanika (62,99%), dok se ne slaže n=26 ispitanika. Neodlučan je 21 ispitanik (16,54%). Rezultati istraživanja su pokazali da su ravnatelji članovi tima, aktivni sudionici i ravnopravni partneri u radu slaže se N=65 ispitanika (51,18%), dok se ne slaže 40 ispitanika (31,50%). Neodlučno je 22 ispitanika (17,32%). Iz navedenih rezultata istraživanja proizlazi da ravnatelj ustanove u kojoj odgojitelji rade potiču primjenu inovacija u odgojno obrazovnom procesu ustanove slaže se N=79 ispitanika (62,20%), dok se ne slaže N=30 ispitanika (23,62%). Neodlučan je 21 ispitanik (16,54%). Također, rezultati istraživanja pokazuju

kako ravnatelji ustanova imaju ulogu motivatora odgojitelja u procesu izbora u više zvanje slaže se N=76 ispitanika (59,84%), dok se N=27 ispitanika (21,26%) ne slaže s navedenom tvrdnjom. Neodlučno je 24 ispitanika (18,90%).

Istraživanje Wong i Waniganayake (2013) rezultiralo je činjenicom da postoji opasnosti od zlouporabe moći i položaja od strane ravnatelja ustanova za rani i predškolski odgoj. Međutim, rezultati ovog istraživanja opovrgavaju tu činjenicu i ističu kako se ravnatelji smatraju punopravnim članovima tima te kako je uloga ravnatelja u poticanju stručnog usavršavanja i izbora u više zvanje izrazito pozitivna.

### 6.3.7. Podrška stručnih suradnika pri odabiru modela stručnog usavršavanja

Kako bi se utvrdilo mišljenje odgojitelja ovisi li njihov izbor modela stručnog usavršavanja o podršci stručnih suradnika pri odabiru modela stručnog usavršavanja, sudionicima istraživanja ponuđeno je da stupanj svojeg (ne)slaganja s ponuđenom tvrdnjom izraze tvrdnjama pomoću petostupanjske skale Likertova tipa s nultom točkom (3=niti se slažem niti se ne slažem), u rasponu od *uopće se ne slažem* (1) do *potpunosti se slažem* (5).

Tablica 7. Podrška stručnih suradnika pri odabiru modela stručnog usavršavanja

TVRDNJE	1 – uopće se ne slažem		2 – uglavnom se ne slažem		3 – niti se slažem niti se ne slažem		4 – uglavnom se slažem		5 – u potpunosti se slažem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Odgojitelj treba samostalno birati programe u koje će se uključiti u svrhu stručnog usavršavanja.	2	1,57%	4	3,14%	19	14,96%	58	45,67%	44	34,35%
Odabir oblika stručnog usavršavanja odgojitelja	8	6,30%	13	10,24%	34	26,77%	48	37,80%	24	18,90%

provodi se zajednički, unutar stručnog tima										
Jako je važno da odgojitelj ima potporu stručnog tima u profesionalnom razvoju.	1	0,79%	2	1,57%	8	6,30%	41	32,28%	75	59,06%
Svoje ideje o poboljšanju rada s djecom glasno izražavam i diskutiram s kolegama/icama.	1	0,79%	7	5,51%	13	10,24%	60	47,24%	46	36,22%
Imam podršku stručnog tima u odgojnom procesu.	8	6,30%	16	12,60%	37	29,13%	33	25,98%	33	25,98%
Odgojitelji koji imaju potporu stručnog tima češće se odlučuju/motivirani su za izbor u više zvanje	1	0,79%	4	3,14%	16	12,60%	38	29,92%	68	53,54%
Odgojitelji s potporom stručnog tima jednostavnije dolaze do izbora u više zvanje	2	1,57%	9	7,07%	19	14,96%	35	27,56%	62	48,82%

Rezultati istraživanja prikazani u Tablici 7. prikazuju kako odgojitelji trebaju samostalno birati programe u koje će se uključivati u svrhu stručnog usavršavanja slaže se N=104 ispitanika (81,89%), dok se ne slaže N=6 ispitanika (4,72%). Neodlučno je 19 ispitanika (14,96%). Također, rezultati pokazuju da se odabir stručnog usavršavanja odgojitelja provodi zajednički, unutar stručnog tima slaže se N=62 ispitanika (48,82%), dok se N=21 ispitanik ne slaže (16,54%). Neodlučno je 34 ispitanika (26,77%). Da je jako važno da odgojitelj ima potporu stručnog tima u profesionalnom razvoju ne slaže

se N=3 ispitanika (2,36%), a slaže se N=116 ispitanika (91,34%). Neodlučno je 8 ispitanika (6,30%). Iz rezultata istraživanja očigledno je da odgojitelji svoje ideje o poboljšanju rada s djecom glasno izražavaju i diskutiraju s kolegama/icama slaže se N=106 ispitanika (83,46%), dok se ne slaže N=8 ispitanika (6,30%). Neodlučno je 13 ispitanika (10,24%). Da ima podršku stručnog tima u odgojnom procesu ne slaže se N=24 ispitanika (18,90%), dok se N=66 ispitanika (51,97%) slaže. Neodlučno je 37 ispitanika (29,13%). Iz rezultata istraživanja vidljivo je kako se odgojitelji koji imaju potporu stručnog tima češće odlučuju /motiviraniji su za izbor u više zvanje, slaže se N=106 ispitanika (83,46%), ne slaže se N=5 ispitanika (3,94%). Neodlučno je 16 ispitanika (12,60%). Rezultati istraživanja pokazuju kako odgojitelji s potporom stručnog tima jednostavnije dolaze do izbora u više zvanje, slaže se N=97 ispitanika (76,38%), dok se ne slaže N=11 ispitanika (8,66%). Neodlučno je 19 ispitanika (14,96%).

#### 6.3.8. Pitanje otvorenog tipa

Obrada podataka dobivenih analizom pitanja otvorenog tipa koje glasi: koja bi poboljšanja trebalo implementirati u sustav cjeloživotnog obrazovanja, a koja bi doprinijela većem uključivanju odgojitelja u stručna usavršavanja, provedena je kroz analizu sadržaja, odnosno njegovu podjelu u kategorijama, sukladno sličnostima u odgovorima ispitanika. Kodiranje odgovora na pitanja provedeno je prema kriteriju učestalosti pojavljivanja u analiziranom obrascu. Odgovori ispitanika svrstani su u slijedeće kategorije:

##### Kategorija 1: Dostupnost i organizacija edukacija

Ispitanici ističu dostupnost edukacije, kojih trenutno po njihovom mišljenju ima premalo, a kotizacije za sudjelovanje su previsoke i odgojitelji ih često snose sami. Također, ispitanici ističu organizaciju samih edukacija i organizaciju unutar predškolske ustanove te ističu kako postoji značajan broj odgojitelja koji nisu u mogućnosti prisustvovati stručnim usavršavanjima i edukacijama za vrijeme svog radnog vremena, što je posljedica unutarnje (ne)organizacije same ustanove. U tom kontekstu poboljšanje



uvjeta rada odgojitelja, uvođenje više odgojitelja u skupine ili smanjenje broja djece u skupinama doprinijeli bi većoj motivaciji odgojitelja za sudjelovanjem u stručnim usavršavanjima. Također, u ovom slučaju predlaže se i poticanje razvoja zajedničke online platforme na kojoj bi se održavale (ili naknadno pregledavale) edukacije koje bi bile dostupne svim odgojiteljima, neovisno o području ili županiji u kojoj rade. Ovakve platforme sadržavale bi značajno veći izbor područja stručnog usavršavanja za odgojitelje te bi se na takav način riješio i „problem raznovrsnosti“, ali i specifičnih interesa odgojitelja (primjerice edukacije u području rada s djecom s poteškoćama u razvoju) i dostupnosti edukacija po županijama, koje su ispitanici također naveli kao demotivirajuće čimbenike.

#### Kategorija 2: Financijska naknada nakon izbora u više zvanje

Neizostavan je i financijski aspekt problema uključivanja u dodatna stručna usavršavanja, odnosno prikupljeni podaci ističu kako odgojitelji koji su izabrani u više zvanje i češće sudjeluju u stručnim usavršavanjima trebaju ostvariti veću materijalnu odnosno financijsku korist od svog poziva, ako i činjenica da je vrlo demotivirajuće vlastito financiranje stručnog usavršavanja i edukacije po trenutnim vrijednostima. Ispitanici tako ističu kako bi veću razinu motivacije potakle besplatne edukacije ili pak sudjelovanje ustanove za predškolski odgoj i obrazovanje u troškovima stručnog usavršavanja.

#### Kategorija 3: Veće razine suradnje na svim razinama

U kontekstu implementacije poboljšanja u sustav cjeloživotnog obrazovanja sa svrhom motivacije odgojitelja na sudjelovanje u stručnim usavršavanjima ističe se i povećanje suradnje na razini ustanove za odgoj i obrazovanje veća uključenost ravnatelja, stručnog osoblja i drugih kolega u obliku podrške za sudjelovanjem, ali i za napredovanjem u zvanje odgojitelja mentora. Naime, pojedini ispitanici istaknuli su nepravedne sustave, koji umjesto motivacije, iz različitih (prvenstveno financijskih) razloga sprječavaju svoje djelatnike za izborom u više zvanje te pohađanje stručnog usavršavanja te tako stvaraju nepravedan, loše organiziran sustav koji ima manjak mogućnosti umjesto nužno potrebne reforme koja bi, prema navodima ispitanika donijela veću motivaciju za radom, bolje uvijete rada i obrazovanja i za odgojitelje i za djecu te potaknula veće razine suradnje na svim razinama.

Određeni broj ispitanika na postavljeno pitanje nije želio dati odgovor (N=11, 8,66%), na postavljeno pitanje.

U pogledu radnog staža odgojitelja, iako su isti svjesni da duljina radnog staža predstavlja jedan od kriterija za izbor u više zvanje, odgojitelji podržavaju činjenicu kako duljina radnog staža ne smije ni biti jedini kriterij izbora. Odgojitelji se većinom slažu kako na početku karijere imaju znatno više motivacije za izbor u više zvanje, pa samim time i pohađanje stručnog usavršavanja s ciljem napredovanja, međutim s porastom duljine radnog staža ne dolazi do opadanja motivacije za istim te tijekom vremena stječu i dodatne kompetencije za obavljanje mentorskih zadaća i aktivnosti. Sukladno navedenom može se istaknuti kako se hipoteza H1 koja glasi: Izbor modela stručnog usavršavanja ovisi o radnom stažu odgojitelja nije potvrđena.

Kada je u pitanju položajno zvanje odgojitelji ističu kako odgojitelji izabrani u više zvanje imaju veće razine motivacije i češće sudjeluju u stručnim usavršavanjima, iako u aktivnostima stručnog usavršavanja. Također, odgojitelji koji su izabrani u više zvanje i samu bi trebali održavati radionice i edukacije, prvenstveno iz razloga što je stručno usavršavanje upravo jedan od načina stjecanja kompetencija za izbor u više zvanje. Sukladno navedenom hipoteza H2 koja glasi: Izbor modela stručnog usavršavanja ovisi o položajnom zvanju je potvrđena.

Očigledna je činjenica da je cjeloživotno obrazovanje značajno za odgojiteljsku profesiju te da svaki odgojitelj treba biti zainteresiran za ovakav oblik obrazovanja. Odgojitelji ističu kako se na području njihove županije organiziraju znanstveni i stručni skupovi, edukacije, obuke i prezentacije za odgojiteljsku profesiju međutim smatraju kako to nije u dovoljnoj mjeri. Većina ustanova u kojima su odgojitelji zaposleni potiče svoje djelatnike na sudjelovanje u stručnim usavršavanjima na području županije u kojoj rade, što se smatra i pozitivnim utjecajem na razvoj odgojiteljske profesije na predmetnom području. Prema navedenom, hipoteza H3 koja glasi Izbor modela stručnog usavršavanja ovisi o organizaciji cjeloživotnog obrazovanja u županiji u kojoj rade je potvrđena.

Prikupljeni podaci pokazuju kako odgojitelji smatraju da je zvanje odgojitelja mentora važno za razvoj odgojiteljske profesije te veći dio odgojitelja razmišlja o preuzimanju uloge odgojitelja mentora i smatraju se kompetentnima iako takvo zvanje sa sobom nosi veliku odgovornost. Za postizanje zvanja odgojitelja mentora ispitanici smatraju kako je nužno odlaziti na profesionalna usavršavanja te prihvaćati proces cjeloživotnog učenja. U pogledu motivacije za izborom u više zvanje te razloga koji utječu na ne odlučivanje odgojitelji smatraju kako je potrebno dodatno promišljati o donošenju odluke o izboru u više zvanje, čemu pripada i nedostatak edukacija u odnosu na benefite koje izbor u više zvanje donosi. Sukladno tomu, hipoteza H4 koja glasi: Odgojitelji prvenstveno odlaze na stručna usavršavanja kako bi napredovali u položajno zvanje odgojitelja mentora je potvrđena.

Većina odgojitelja samostalno te u suradnji s kolegama/kolegicama planira svoje stručno usavršavanje, dok stručna pedagoška služba u manjoj mjeri sudjeluje u planiranju stručnog usavršavanja. Odgojitelji su, pritom, potaknuti od strane same ustanove te odgojitelja mentora s kojima surađuju na pohađanje stručnih usavršavanja, dok izbor u više zvanje smatraju motivacijom za češće pohađanje stručnih usavršavanja. Navedeni podaci upućuju da se hipoteza H5 koja glasi: Odgojitelji biraju modele stručnog usavršavanja koji će im omogućiti profesionalno usavršavanje sukladno potrebama vlastite odgojno-obrazovne prakse je potvrđena.

U suradnji s ravnateljima ustanova u kojima su zaposleni odgojitelji odabiru područje stručnog usavršavanja. Osim toga, ravnatelji ohrabruju procese iskušavanja novih ideja, odgojno – obrazovnih metoda i pristupa proizašlih iz profesionalnog usavršavanja. Također, ravnatelji se percipiraju kao članovi tima, aktivni sudionici i ravnopravni partneri u radu, ali i motivatori u procesu izbora odgojitelja u više zvanje. Navedeni podaci potvrđuju hipotezu H6 koja glasi: Odgojitelji imaju podršku ravnatelja svoje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pri odabiru modela stručnog usavršavanja s ciljem daljnjeg profesionalnog napredovanja, a koja je potvrđena.

Potpora koju odgojitelji ostvaruju od strane stručnog tima od velike je važnosti za njihov razvoj, smatraju ispitanici. Upravo iz tog razloga u procesu odabira oblika stručnog usavršavanja sudjeluje, uz samog odgojitelja, i stručni tim. Odgojitelji ističu i kako je ostvarenje ovog oblika potpore ujedno i dodatna motivacija za izbor u više

zvanje. Stoga, hipoteza H7 koja glasi: Odgojitelji imaju podršku stručnih suradnika svoje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pri odabiru modela stručnog usavršavanja s ciljem daljnjeg profesionalnog napredovanja je potvrđena.

Također, napredovanjem odnosno izborom u više zvanje odgojitelji utječu na unaprjeđenje odgojiteljske profesije, ali i vlastitom profesionalnom razvoju koji je obilježen benefitima koji iz njega proizlazi. Svakako potrebno je istaknuti i važnost suradnje na svim razinama, između odgojitelja, ravnatelja i stručnog tima, čija sinergija u radu rezultira isključivo pozitivnim pomacima u motivaciji i napredovanju odgojitelja, a samim time i jednostavnijim izborom u više zvanje.

## 7. ZAKLJUČAK

Da bi odgojitelj stekao status i zvanje odgojitelja mentora treba se kontinuirano profesionalno razvijati te stjecati specifične mentorske kompetencije. Ulogom mentora, osim što svojim teoretskim i praktičnim znanjem djeluju na profesionalni razvoj studenata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i odgojitelja pripravnika, doprinose i unaprjeđenju obrazovnog iskustva djece rane i predškolske dobi te doprinose razvoju odgojiteljske struke i vrtićke zajednice u predškolskoj ustanovi u kojoj rade.

Poticanje profesionalnog razvoja odgojitelja u zvanje odgojitelja mentora doprinosi dugoročnoj dobrobiti odgojno-obrazovnom sustavu, ali i društvu u cjelini. Odgojitelj mentor ima ključnu ulogu u osiguravanju kvalitete i kontinuiteta u odgojno-obrazovnom procesu. Kroz mentorstvo, podršku i stručno usavršavanje, odgojitelji mentori pomažu u profesionalnom razvoju svojih kolega, unapređuju rad vrtića i pozitivno utječu na razvoj djece. Uvođenjem strukturiranih mentorskih programa i kontinuiranim ulaganjem u profesionalni razvoj, moguće je dodatno ojačati ovu važnu ulogu u hrvatskom sustavu ranog i predškolskog odgoja.

Provedeno istraživanje rezultiralo je vrijednim zaključcima u pogledu odgojiteljske prakse te motivacije za pohađanjem stručnih usavršavanja i izborom u više zvanje, također istaknut je doprinos kvaliteti odgojno obrazovnog procesa, te potrebi izgradnje zajednica koje uče i daljnjeg umrežavanja sa svrhom profesionalnog napredovanja. Naime, rezultati istraživanja pokazali su kako odgojitelji koji dulje rade imaju veću želju i potrebu za usavršavanjem jer smatraju da kontinuiranim usavršavanjem i cjeloživotnim obrazovanjem doprinose kvaliteti odvijanja odgojno-obratovnog procesa. Također, napredovanjem odnosno izborom u više zvanje odgojitelji utječu na unaprjeđenje odgojiteljske profesije, ali i vlastitom profesionlanom razvoju koji je obilježen benefitima koji iz njega proizlazi. Svakako potrebno je istaknuti i važnost suradnje na svim razinama, između dogojitelja, ravnatelja i stručnog tima, čija sinergija u radu rezultira isključivo pozitivnim pomacima u motivaciji i napredovanju odgojitelja, a samim time i jednostvanijim izborom u više zvanje.

Doprinos ovog istraživanja teoriji i praksi predškolskog odgoja kao i odgojiteljskoj profesiji očituje se u činjenici da obogaćuje portfelj istraživanja koja se odnose na stručno usavršavanje odgojitelja u kontekstu izbora u više zvanje, odgojitelja mentora.

Dosadašnja istraživanja se u tom kontekstu uglavnom bave drugim područjima stručnog usavršavanja odgojitelja u smislu vrsta i oblika seminara koje odgojitelji pohađaju te na uključenost odgojitelja u procese cjeloživotnog obrazovanja.

## LITERATURA

1. Aderibigbe, S., Gray, D.S. and Colucci-Gray, L. (2018). Understanding the nature of mentoring experiences between teachers and student teachers, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 7(1), 54-71,
2. Ambrosetti, A. (2014). Are You Ready to be a Mentor? Preparing Teachers for Mentoring Pre-service Teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(6), 30-42.
3. Arnesson, K., Albinsson, G. (2017). Mentorship—a pedagogical method for integration of theory and practice in higher education. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 3(3), 202-217.
4. Bagarić, N., Lasić, F., Matović, E., (2021). *Profesionalni razvoj i profesionalizam odgojitelja kroz razvoj kompetencija*. Zagreb: Zajedno rastemo.
5. Brooks, J. Brooks, M. (1993). *The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Va.: ASCD
6. Bleach, J. (2020), *Mentoring and coaching and their relationship to management and leadership in early education*, London: Bloomsbury Academic
7. Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Šimunić, Ž. (2018). Autonomy and readiness for professional development: How do preschool teachers perceive them?. *10th Annual International Conference of Education and New Learning Technologies*. Palma de Mallorca: IATED Academy.
8. Elliott, A. (2008). Mentoring for professional growth. *Every Child*, 14(3), 1- 7.
9. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Journal for Pedagogical & Educational Matters*, 65(4), 11-25.
10. Gasper, M. (2020), “Theory of mentoring and coaching in early childhood”, in Gasper, M. and Walker, R. (Eds), *Mentoring and Coaching in Early Childhood Education*, Bloomsbury Academic, London, New York, pp. 7-16.
11. Goldhaber, D., Krieg, J., Naito, N., Theobald, R. (2022), Making the most of student teaching: the importance of mentors and scope for change, *Education Finance and Policy*, 15(3), 581-591.

12. Gunc, Z. (2011). Stažiranje–korak do stručnosti. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17(64), 11-13.
13. Hughes, J. E. (2003). A reflection on the art and practice of mentorship. *The Journal of Wealth Management*, 5(4), 8-11.
14. Jurčević Lozančić, A., Rogulj, E. (2018). The Role of a Kindergarten Teacher Mentor from the Students' Perspective. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 20(3), 311-319.
15. Jevtic, A. V., Rogulj, E. (2022). Should we get support or just guidelines?“(self) assessment on mentoring of early childhood education students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 11(3), 262-273.
16. 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.
17. Kupila, P., Ukkonen-Mikkola, T., Rantala, K. (2017), Interpretations of mentoring during early childhood education mentor training, *Australian Journal of Teacher Education*, 42(10), 19-35.
18. Lučić, K., (2007) Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojnoobrazovnoj ustanovi, *Odgojne znanosti* (1), 135-150.
19. Lasater, K., Smith, C., Pijanowski, J., Brady, K.P. (2021), Redefining mentorship in an era of crisis: responding to COVID-19 through compassionate relationships, *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10(2), 158-172.
20. McMahon, S., Dyer, M., Barker, C. (2016), *Mentoring, Coaching and Supervision*, London: Routledge.
21. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica (Zagreb): Persona s p.o.
22. Mlinarević, V. (2003). Uvođenje odgojitelja pripravnika u sustav predškolskoga odgoja. *Dijete i djetinjstvo: teorija i praksa predškolskog odgoja: zbornik radova*, Osijek: Visoka učiteljska škola.



23. Mendeš, B. (2015). Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 64 (2), 227-250.
24. Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece: Od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija: znanstvena monografija*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga
25. Múñez, D., Bautista, A., Khiu, E., Keh, J. S., Bull, R. (2017). Preschool Teachers' Engagement in Professional Development: Frequency, Perceived Usefulness, and Relationship with Self-Efficacy Beliefs. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 181-199.
26. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske (2010). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.
27. Petrović – Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor
28. Pavlić, K. (2015). Kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj vrtićkog kurikuluma. *Dijete, vrtić i obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*. 21 (79), 12-13.
29. Platz, J., Hyman, N. (2013). Mentorship. *Clinics in colon surgery*, 26(04), 218-223.
30. Phongploenpis, S. (2013). *Narrative Approach to Explore Mentees' Perceptions*. London: Routhledge.
31. Purgar, M., Bek, N. (2014). Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje. *Pravni vjesnik: časopis za pravne i društvene znanosti Pravnog fakulteta Sveučilišta JJ Strossmayera u Osijeku*, 30(2), 345-353.
32. Rodd, J. (2013). *Leadership in early childhood: "e pathway to professionalism* (4th ed.). Crows Nest..
33. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u vrtiću–organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor i Čakovec: Visoka učiteljska škola.

34. Slunjski, E. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Agencija za komercijalnu djelatnost d.o.o.
35. Slunjski, E. (2015). Multidisciplinary Approach to Designing Space of Early Childhood Education Institutions as a Condition for High-Quality Education Process. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17(1), 253-264.
36. Slunjski, E., Šagud, M., Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57.
37. Šagud, M. (2005). *Odgajatelj – reflektivni praktičar*, Zagreb: visoka učiteljska škola
38. Tatalović Vorkapić, S., Vujičić, L., Boneta, Ž. (2015). Contemporary challenges and preschool teachers' education in Croatia: The evaluation of new study program Early and Preschool Care and Education at Faculty of Teacher Education in Rijeka, *New Voices in Higher Education Research and Scholarship* 1(1), 292-309.
39. Uzelac, V., Lepičak-Vodopivec, J., Anđić, D. (2014). *Djeca – odgoj i obrazovanje – održivi razvoj*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga
40. Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A. (2017a). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1-13.
41. Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2017b). Profesionalni razvoj odgajatelja – izazov za pedagoga. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga – Zbornik u čast Stjepana Staničića*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
42. Visnjic Jevtic, A. (2019). Professional associations as contributors to the professional development of ECE teachers (Case from Croatia). *Asociaciones profesionales como contribuyentes al desarrollo profesional de los*.
43. Vizek Vidović, V., Domović, V., Marušić I. (2014). *Praćenje i vrednovanje profesionalnoga razvoja učitelja – kompetencijski pristup*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

44. Wong, D., Waniganayake, M. (2013). Mentoring as a leadership development strategy in early childhood education. *Researching leadership in early childhood education*, 11(2), 163-180.
45. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 10/97, 107/07, 94/13.

## POPIS TABLICA

Tablica 1. Izbor modela stručnog usavršavanja ovisno o radnom stažu odgojitelja .....	37
Tablica 2. Izbor modela stručnog usavršavanja ovisno o položajnom zvanju .....	39
Tablica 3. Izbor modela stručnog usavršavanja ovisno o organizaciji cjeloživotnog obrazovanja u.....	42
Tablica 4. Stručna usavršavanja odgojitelja sa svrhom napredovanja u položajno zvanje odgojitelja mentora.....	45
Tablica 5. Modeli stručnog usavršavanja koji omogućuju profesionalno usavršavanje sukladno potrebama vlastite odgojno-obrazovne prakse.....	48
Tablica 6. Podrška ravnatelja pri odabiru modela stručnog usavršavanja.....	51
Tablica 7. Podrška stručnih suradnika pri odabiru modela stručnog usavršavanja.....	53

## POPIS ILUSTRACIJA

### Popis grafikona

Grafikon 1. Ispitanici prema spolu .....	30
Grafikon 2. Ispitanici prema dobi.....	31
Grafikon 3. Ispitanici prema županiji rada .....	31
Grafikon 4. Ispitanici prema lokaciji dječjeg vrtića .....	32
Grafikon 5. Ispitanici prema osnivaču dječjeg vrtića .....	33
Grafikon 6. Ispitanici prema duljini radnog staža .....	33
Grafikon 7. Ispitanici prema završenom studiju.....	34
Grafikon 8. Ispitanici prema napredovanju u više zvanje .....	35
Grafikon 9. Ispitanici prema izboru u više zvanje.....	35
Grafikon 10. Ispitanici prema razlogu pohađanja stručnog usavršavanja .....	36

## **PRILOZI**

### **Anketni upitnik**

Poštovani,

molim Vas da popunite Upitnik kreiran za potrebe provedbe istraživanja u svrhu pisanja diplomskog rada studentice druge godine diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Sveučilišta u Zadru, Indire Barišić. Upitnik je namijenjen odgojiteljima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj te je sudjelovanje u potpunosti dobrovoljno i anonimno. Molim Vas, odgovorite na svako pitanje. Pri obradi i objavljivanju rezultata poštivat će se Zakon o zaštiti osobnih podataka (ankete su anonimne, a rezultati istraživanja bit će grupno prikazani).

Cilj istraživanja je ispitati koje modele stručnog usavršavanja izabiru odgojitelji tijekom svoje profesionalne karijere te jeli izbor tema i modela usavršavanja ovisan o želji (potrebi) napredovanja odgojitelja u položajno zvanje odgojitelja mentora.

Ispunjavanje upitnika trajat će 15 minuta.

Unaprijed se zahvaljujem na izdvojenom vremenu za ispunjavanje ovog anketnog upitnika.

#### **I**

#### **OPĆI PODACI O ISPITANIKU**

**Molim Vas, na sljedeća pitanja odgovoriti zaokruživanjem odgovora (koji Vam najbolje odgovara) ili osobnim unošenjem podataka.**

Vaš spol je:

- a) Žensko
- b) Muško
- c) Ne želim se izjasniti

2. Vaša dob je:

- a) 25-30
- b) 31-40
- c) 41-50

- d) 51-60
- e) 61 i više

3. Županija u kojoj radite je

- a) Zadarska
- b) Splitsko-dalmatinska
- c) Zagrebačka
- d) Šibensko-kninska
- e) druga županija

4. Moj dječji vrtić je u:

- a) gradu
- b) manjem mjestu (u selu, u naselju)

5. Osnivač mog dječjeg vrtića je:

- a) grad / općina
- b) privatni osnivač

6. U dječjem vrtiću radim:

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

7. Koji studij ste završili?

- a) Stručni studij predškolskog odgoja (u trajanju od 2 godine)
- b) Trogodišnji stručni studij za odgojitelje
- c) Sveučilišni preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- d) Diplomski sveučilišni studij ranog predškolskog odgoja i obrazovanja

8. Jeste li napredovali u više zvanje?

- a) Da
- b) Ne

9. U koje zvanje ste izabrani?

- a) Odgojitelj mentor
- b) Odgojitelj savjetnik
- c) Nisam biran/a u više zvanje

## II

Molim Vas, na sljedeća pitanja odgovoriti zaokruživanjem odgovora (koji Vam najbolje odgovara).

10. Razlozi pohađanja stručnog usavršavanja:

- a) Važno je za moj posao
- b) Važno je za ustanovu u kojoj radim
- c) Važno je za mene i moj osobni razvoj i napredovanje
- d) Drugi su me poslali na stručno usavršavanje

11. U stručnim usavršavanjima sudjelujem:

- a) Jednom mjesečno
- b) Jednom do dva puta u polugodištu
- c) Jednom do dva puta tijekom pedagoške godine

## III

Molim Vas, na ponuđene tvrdnje u slijedećim skalama Likertovog tipa odaberite vaš stupanj slaganja s ponuđenom tvrdnjom.

12. Pred Vama se nalaze tvrdnje o izboru u više zvanje povezane s radnim stažem.

Molimo odaberite Vaš stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.

RB	Tvrdnje	Uopće se ne	Uglavnom se ne	Niti se slažem,	Uglavnom se slažem	U potpunosti



		slažem	slažem	nit se ne slažem		se slažem
1.	Odgojitelji na početku karijere imaju više motivacije za izbor u više zvanje	1	2	3	4	5
2	Radni staž treba biti jedini kriterij izbora u više zvanje	1	2	3	4	5
3	Samo odgojitelji s dužim radnim stažem ostvaruju mogućnost izbora u više zvanje	1	2	3	4	5
4	Duljina radnog staža utječe na gubitak motivacije za profesionalnim usavršavanjem i izborom u više zvanje	1	2	3	4	5
5	Odgojitelji s duljim radnim stažem kompetentniji su u obavljanju mentorskih	1	2	3	4	5

	aktivnosti i zadaca					
6	Svaki odgojitelj s radnim stažem duljim od 15 godina trebao bi biti izabran u zvanje odgojitelja mentora	1	2	3	4	5

13. Pred Vama se nalaze tvrdnje povezane s izborom modela stručnog usavršavanja u odnosu na položajno zvanje. Molimo odaberite Vaš stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.

RB	Tvrdnje	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
1	Odgojitelji izabrani u više zvanje imaju veću motivaciju za sudjelovanjem u stručnom usavršavanju	1	2	3	4	5
2	Stručna usavršavanja pohađaju isključivo oni odgojitelji koji teže izboru u više zvanje	1	2	3	4	5
3	Odgojitelji mentori	1	2	3	4	5

	češće sudjeluju u aktivnostima stručnog usavršavanja u odnosu na odgojitelje koji nisu izabrani u više zvanje					
4	Odgojitelji bi trebali sudjelovati u aktivnostima stručnog usavršavanja neovisno o izboru u više zvanje	1	2	3	4	5
5	Stručno usavršavanje jedini je način stjecanja kompetencija za izbor u više zvanje	1	2	3	4	5
6	Odgojitelji izabrani u više zvanje i sami bi trebali održavati edukacije i radionice	1	2	3	4	5
7	Uloga odgojitelja mentora je poticanje suradnika na stručno usavršavanje	1	2	3	4	5

14. Pred Vama se nalaze tvrdnje povezane s organizacijom cjeloživotnog učenja u županiji u kojoj radite. Molimo odaberite Vaš stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.

RB	Tvrdnje	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
1.	Cjeloživotno obrazovanje od velike je važnosti za profesiju odgojitelja	1	2	3	4	5
2	Odgojitelj treba biti zainteresiran za cjeloživotno učenje.	1	2	3	4	5
3	Na području županije u kojoj radim organiziraju se znanstveni i stručni skupovi, edukacije, obuke i prezentacije za odgojiteljsku profesiju	1	2	3	4	5
4	Na području županije u kojoj radim organizira se dovoljan broj stručnih usavršavanja za odgojitelje	1	2	3	4	5
5	Predškolska	1	2	3	4	5

	ustanova u kojoj radim potiče svoje djelatnike na sudjelovanje u organiziranom profesionalnom usavršavanju na području županije					
6	Odgojitelji moraju biti zainteresirani za profesionalno usavršavanje kroz aktivnosti cjeloživotnog učenja na vlastitom području	1	2	3	4	5
7	Sudjelovanje u stručnom usavršavanju na području županije u kojoj radim doprinos je razvoju odgojiteljske profesije tog područja	1	2	3	4	5

15. Pred Vama se nalaze tvrdnje povezane s izborom u položajno zvanje mentora.

Molimo odaberite Vaš stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.

RB	Tvrdnje	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

				ne slažem		
1	Zvanje odgojitelja mentora važno je za razvoj odgojiteljske profesije	1	2	3	4	5
2	Razmišljao/la sam o preuzimanju uloge odgojitelja mentora	1	2	3	4	5
3	Smatram da nisam kompetentan/na za preuzimanje uloge odgojitelja mentora	1	2	3	4	5
4	Zvanje odgojitelja mentora sa sobom donosi veliku odgovornost	1	2	3	4	5
5	Previše je razloga za ne odlučivanje na profesionalno zvanje mentor/ica (nedostatak vremena, radne obveze, nedostatak edukacije, financijski aspekt)	1	2	3	4	5
6	Imam motivaciju za preuzimanje uloge mentora (smanjenje radnih obveza, financijska kompenzacija,	1	2	3	4	5

	dodatne edukacije, bolji uvjeti rada)					
7	Mentorski rad je važan za profesionalni razvoj pojedinca (samog mentora)	1	2	3	4	5
8	Imam dovoljno znanja o kriterijima izbora u zvanje mentora	1	2	3	4	5
9	Izbor u zvanje mentora treba biti cilj u profesionalnom razvoju svakog odgojitelja	1	2	3	4	5
10	Odgojitelj mentor se postaje isključivo kroz cjeloživotno učenje i profesionalno usavršavanje	1	2	3	4	5

16. Pred Vama se nalaze tvrdnje povezane sa stručnim usavršavanjem sukladno potrebama vlastite odgojno obrazovne prakse. Molimo odaberite Vaš stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.

RB	Tvrdnje	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem

				ne slažem		
1.	Stručna usavršavanja planiram sam/sama.	1	2	3	4	5
2	Stručna usavršavanja planiram u suradnji sa svojim kolegama/kolegicama.	1	2	3	4	5
3	Stručna usavršavanja planiram sa stručno pedagoškom službom.	1	2	3	4	5
4	Koristim se uputama Agencije za odgoj i obrazovanje pri planiranju stručnog usavršavanja.	1	2	3	4	5
5	Dječji vrtić u kojem radim potiče stručna usavršavanja.	1	2	3	4	5
6	Odgojitelj mentor s kojim surađujem potiče me na stručno usavršavanje	1	2	3	4	5
7	Mogućnost izbora u više zvanje smatram motivacijom za sudjelovanjem na stručnim usavršavanjima	1	2	3	4	5
8	Odgojiteljima izabranima u više zvanje potrebno je	1	2	3	4	5



češće pohađanje stručnog usavršavanja nego odgojiteljima koji nisu izabrani u više zvanje						
---	--	--	--	--	--	--

17. Pred Vama se nalaze tvrdnje povezane s podrškom ravnatelja svoje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pri odabiru modela stručnog usavršavanja s ciljem daljnjeg profesionalnog napredovanja. Molimo odaberite Vaš stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.

RB	Tvrdnje	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
1.	Naša ustanova surađuje s drugim institucijama u području odgoja i obrazovanja (fakultet, agencije, udruge..)	1	2	3	4	5
2	Ravnatelj ustanove nadležan je za biranje područja stručnog usavršavanja pojedinog djelatnika.	1	2	3	4	5
3	Ravnatelj i odgojitelj u suradnji	1	2	3	4	5

	odabiru odgovarajući oblik stručnog usavršavanja					
4	Ravnatelj ustanove охрабрује odgojitelje u procesu iskušavanja novih ideja, odgojno – obrazovnih metoda i pristupa proizašlih iz profesionalnog usavršavanja	1	2	3	4	5
5	Ravnatelj je član tima, aktivni sudionik i ravnopravni partner u radu	1	2	3	4	5
6	Ravnatelj ustanove u kojoj radim potiče primjenu inovacija u odgojno obrazovnom procesu ustanove	1	2	3	4	5
7	Ravnatelj ustanove ima ulogu motivatora odgojitelja u procesu izbora u više zvanje	1	2	3	4	5

18. Pred Vama se nalaze tvrdnje povezane s podrškom stručnih suradnika svoje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pri odabiru modela stručnog usavršavanja s ciljem daljnjeg profesionalnog napredovanja. Molimo odaberite Vaš stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom.

RB	Tvrdnje	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem
1	Odgajatelj treba samostalno birati programe u koje će se uključiti u svrhu stručnog usavršavanja.	1	2	3	4	5
2	Odabir oblika stručnog usavršavanja odgojitelja provodi se zajednički, unutar stručnog tima	1	2	3	4	5
3	Jako je važno da odgajatelj ima potporu stručnog tima u profesionalnom razvoju.	1	2	3	4	5
4	Svoje ideje o poboljšanju rada s djecom glasno izražavam i diskutiram s	1	2	3	4	5

	kolegama/icama.					
5	Imam podršku stručnog tima u odgojnom procesu.	1	2	3	4	5
6	Odgojitelji koji imaju potporu stručnog tima češće se odlučuju/motiviraniji su za izbor u više zvanje	1	2	3	4	5
7	Odgojitelji s potporom stručnog tima jednostavnije dolaze do izbora u više zvanje	1	2	3	4	5

19. Prema Vašem mišljenju, koja bi poboljšanja sugerirali u sustavu cjeloživotnog obrazovanja, a koja bi doprinijela većem uključivanju odgojitelja u stručna usavršavanja?

---



---



---



---

## ŽIVOTOPIS

Ime i prezime: Indira Barišić

Datum rođenja: 02.07.1974.

Adresa: Kožinski prilaz 6, Zadar

E-mail: [indira.barisic@gmail.com](mailto:indira.barisic@gmail.com)

Broj telefona: 095/910-4320

Obrazovanje:

Osnovna škola Šimuna Kozičića Benje

Ekonomsko – birotehnička škola Zadar, smjer: ekonomist

Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojtelja

Radno iskustvo:

Dječji vrtić Radost, Zadar

Dodatne vještine:

Vozačka dozvola B kategorije

Poznavanje rada na računalu (MS Office)