

Odgojno-obrazovni postupci odgajatelja kao indikator kvalitete pedagoške prakse u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Guć, Marija

Master's thesis / Diplomski rad

2021

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Split, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split / Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:003730>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-12**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

**Odgojno-obrazovni postupci odgajatelja kao indikator kvalitete
pedagoške prakse u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju**

MARIJA GUĆ

Split, 2021.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA RANI I PRRDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE

DIPLOMSKI RAD

**Odgojno-obrazovni postupci odgajatelja kao indikator kvalitete
pedagoške prakse u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju**

Studentica: Marija Guć

Mentorica: doc.dr.sc.Ivana Visković

Split, rujan 2021.

SADRŽAJ

1. UVOD	4
2. ULOGE I ZNAČAJ RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	6
3. KRITERIJI ODREĐIVANJA KVALITETE.....	8
4. VREDNOVANJE KVALITETE	11
5. KVALITETA ODGOJNO-OBRAZOVNIH PROCESA	13
5.1. SASTAVNICE KVALITETE INSTITUCIONALNOG RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	13
5.2. POKAZATELJI KVALITETE	14
5.2.1. INTERAKCIJE ODGAJATELJA I DJECE MEĐUSOBNO	14
5.2.2. STRATEGIJE ODGOJA I OBRAZOVANJA	16
5.2.3. ZASTUPLJENOST RAZLIČITOSTI I DEMOKRATSKIH VRIJEDNOSTI U KURIKULUMU ODGOJNE SKUPINE.....	17
5.2.4. ODNOS ODGAJATELJA, DJETETA I RODITELJA KAO INDIKATOR KVALITETE PEDAGOŠKE PRAKSE.....	18
5.2.5. PROFESIONALNI RAZVOJ PRAKTIČARA	20
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	22
6.1. UZORAK	22
6.2. MJERNI INSTRUMENT	24
6.3. REZULTATI I RASPRAVA	24
LITERATURA.....	41
PRILOZI	45

SAŽETAK

Kvaliteta nije univerzalna kategorija, iako ima značajke šire prepoznatljivosti. Analizira se u kontekstu okruženja, kulture zajednice i društvenog uređenja. Ne postoji jednoznačna definicija kvalitete. U kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova kvaliteta se ogleda u ravnoteži. Kvalitetu ustanove čini okruženje, ozračje, vođenje, odnosi, komunikacija, vrijednosti, uvjerenja. Odgojno-obrazovni postupci odgajatelja predstavljaju jedan od indikatora kvalitete pedagoške prakse. Uz postupke odgajatelja, indikatori su kvalitete rituali, običaji, vrijednosti, stavovi, struktura vremena i norme. S obzirom na to da se odgajatelje smatra jednim od glavnih čimbenika kvalitete RPOO-a, značajno je istražiti njihovo poimanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. U ovom radu predstavljeni su podaci sakupljeni istraživanjem pod nazivom „Modeli odgovora na obrazovne potrebe djece u riziku socijalne isključenosti u institucijama RPOO-a“ (MORENEC), financiranom od strane Hrvatske zaklade za znanost. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati mišljenje odgajatelja o kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa te utvrditi postoje li razlike procjene s obzirom na spol i obrazovni radni status. U istraživanju je sudjelovalo 146 odgajatelja s područja Splitsko-dalmatinske županije (N=146). Mjerni instrument sadrži 8 nezavisnih varijabli i 40 čestica procjene kvalitete pedagoške prakse. Kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa razmatrana je kroz dimenzije interakcija djece i odgajatelja te djece međusobno, strategija odgoja i obrazovanja, odgojno-obrazovnih vrijednosti prepoznatljivih u odgojno-obrazovnom procesu (zastupljenost različitosti i demokratskih vrijednosti), dimenziju praćenja, procjenjivanja i planiranja aktivnosti i okruženja za učenje, dimenziju komunikacije i suradnje s roditeljima i obitelji djece uključene u RPOO te dimenziju profesionalnog razvoja odgajatelja. Procjena je bila moguća na 5-stupanjskoj skali Likertovog tipa. Rezultati su pokazali da su razina formalnog obrazovanja i učestalost stručnog usavršavanja odgajatelja značajni faktori, odnosno prediktori procjene važnosti pojedinih dimenzija odgojno-obrazovnog procesa. Primjenom Bonferroni post hoc testa utvrđeno je da pripravnici statistički smatraju važnim profesionalni razvoj odgajatelja, za razliku od ostalih ispitanika koji nisu mentori i savjetnici. Ovim empirijskim istraživanjem stekli smo uvid u neke zanimljive poveznice kvalitete odgojno-obrazovnih procesa u odnosu na različite varijable strukture uzorka: radno iskustvo, radnu spremu i stručnu spremu.

Ključne riječi: interakcije odgajatelja i djece, strategije, demokratske vrijednosti, partnerstvo, profesionalni razvoj, kompetencije

SUMMARY

Quality is not a universal category, although it has significantly wider recognition. It is analyzed in the context of the environment, community culture and social order. There is no single definition of quality. In the context of educational institutions, quality is reflected in the balance. The quality of an institution makes up the environment, the atmosphere, the leadership, the relationships, the communication, the values, the belief. Educational procedures of educators are one of the indicators of quality pedagogical practices. In addition to the actions of the educator, the indicators are quality rituals, customs, values, attitudes, time structure and norms. Given that educators are considered one of the main factors in the quality of RPOO, it is important to explore the iracceptance of the quality of the educational process. This paper presents data collected by the research entitled "Models of responding to the educational needs of children at risk of social exclusion in the institutions of the RPOO" (MORENEC), funded by the Croatian Science Foundation. The aim of this research was to examine the opinion of educators on the quality of the educational process and to determine whether there are differences in assessments with regard to gender and educational employment status. 146 educators from the Split-Dalmatia County participated in the research (N = 146). The measuring instrument contains 8 independent variables and 40 particles of assessment of quality pedagogical practice. The quality of the educational process is considered through the dimensions of interaction between children and educators and children with each other, educational strategies, educational values recognizable in the educational process (representation of diversity and democratic values), dimensions of monitoring, evaluating and planning activities and learning environment, dimensional communication and cooperation with parents and families of children involved in RPOO and dimensions of professional development of educators. Estimation was possible on a 5-point Likert-type scale. The results showed that the level of formal education and the frequency of professional development of educators are significant factors, ie predictors of assessing the importance of certain dimensions of the educational process. Using the Bonferroni post hoc test, it was found that trainees statistically consider the professional development of educators important, unlike other respondents who are not mentors and counselors. With this empirical research, we gained insight into some interesting links between the quality of educational processes in relation to different variable sample structures: work experience, education, and education.

Keywords: interactions of educators and children, strategies, democratic values, partnership, professional development, competencies

1. UVOD

Kvalitetu kao pojam (lat. *qualitas*: vrsnost, kakvoća) ne može se jednoznačno odrediti. Različiti autori u obzir uzimaju činjenicu da kvaliteta uključuje i subjektivan doživljaj pojedinca: njegovu kulturu, iskustva, interese, uvjerenja i vrijednosne sustave te da se kvaliteti može pristupiti različito.

U gospodarskim i društveno izazovnim vremenima iznimno je važno osigurati djeci čvrsta uporišta pružanjem kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (RPOO) (Eurydice, 2018). U posljednjem desetljeću porasla je potražnja za uslugom RPOO-a, upravo zbog veće participacije žena na burzi rada, ali i zbog produljenja radnog vijeka stanovništva (OECD, 2015). Podrazumijeva se da je osnovna uloga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pridonosenje cjelovitom razvoju djetetove osobnosti te u konačnici kvaliteta njegova života. Stoga se smatra da se povećanjem kvalitete sustava institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja izravno utječe na ostvarenje dobrobiti za samo dijete i njegov cjeloviti razvoj.

U kontekstu institucionalnoga ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kvaliteta ima vrlo važnu ulogu te je postala dio politike europskih zemalja. Naime, kvaliteta se pretpostavlja kao ključan čimbenik u sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te će se, s obzirom na njihove temeljne značajke poslovanja i funkcioniranja, razmatrati u ovome radu. U radu će se ponajprije razmotriti kriteriji određivanja kvalitete, načini vrednovanja, te sastavnice kvalitete institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Jedan je od glavnih ciljeva ovoga rada analizirati glavne pokazatelje kvalitete RPOO-a. Kao glavni pokazatelji kvalitete RPOO-a, u radu se navode sljedeći: interakcije odgajatelja i djece međusobno, strategije odgoja i obrazovanja, zastupljenost različitosti i demokratskih vrijednosti u kurikulumu odgojne skupine, odnos odgajatelja, djeteta i roditelja te profesionalni razvoj praktičara. Navedeni pokazatelji kvalitete i njihov značaj za pružanje usluge RPOO-a ispitani su empirijskim istraživanjem u kojem je sudjelovalo 146 odgajatelja s područja Splitsko-dalmatinske županije.

S obzirom na to da se odgajatelje smatra jednim od glavnih čimbenika kvalitete RPOO-a, značajno je bilo istražiti njihovo poimanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. U ovom diplomskom radu predstavljeni su podaci sakupljeni istraživanjem "Modeli odgovora na

obrazovne potrebe djece u riziku socijalne isključenosti u institucijama RPOO-a“ (MORENEC), financiranom od strane Hrvatske zaklade za znanost.

2. ULOGE I ZNAČAJ RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

U Republici Hrvatskoj predškolski odgoj ostvaruje se temeljem Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i obrazovanja (2008) i Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (1997). Prethodno navedenim dokumentima određeni su najvažniji kriteriji, kao i temeljne odrednice rada dječjih vrtića u Republici Hrvatskoj. Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (1997), pod pojmom predškolskog odgoja podrazumijeva se „program odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi koji se ostvaruju u dječjim vrtićima“ (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 1997., čl. 1., st. 2.). Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i obrazovanja (2008), navedeno je kako se pod pojmom dječjeg vrtića podrazumijeva „predškolska ustanova, sa ili bez podružnica, u kojoj se provode organizirani oblici izvanobiteljskog odgojno-obrazovnog rada, njege i skrbi o djeci predškolske dobi“ (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2008., čl. 2, st. 2., t. 1.). Djeca od navršениh šest mjeseci do polaska u osnovnu školu mogu pohađati dječji vrtić, u skladu s razvojnim osobinama i potrebama djece, kao i socijalnim, kulturnim, vjerskim i drugim potrebama pojedinih obitelji (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 1997., čl. 3.).

Socijalna skrb za dijete jedna je od uloga RPOO-a (Mendeš, 2015). Utjecaj ustanova socijalne skrbi i danas se osjeti na području ustanova za RPOO. Naime, s jedne strane je jasna potreba za pružanjem skrbi u odsustvu roditelja, a s druge strane i potreba za odgojno-obrazovnom zadaćom (Baran, Dobrotić i Matković, 2011).

Osnovna uloga RPOO-a je osigurati cjelovit razvoj osobnosti djeteta i kvalitetu njegova života (Eurydice, 2018). Glavno polazište u odgojno-obrazovnoj djelatnosti, što je prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje prepoznato kao dobrobit za dijete, je usmjerenost na cjelovit rast i razvoj djeteta. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, zdrav rast i razvoj djeteta podrazumijeva razvoj tjelesnoga, emocionalnoga, socijalnoga, intelektualnoga, moralnoga i duhovnoga područja, u skladu s djetetovim razvojnim mogućnostima (Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa, 2010).

U Republici Hrvatskoj Nacionalni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2015), uz kurikulum dječjeg vrtića, temeljni je dokument kojim se ostvaruju odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi. Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NKRPOO, 2015) osnažuje se razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, koje je obrazovna politika Republike Hrvatske prihvatila od Europske unije. NKRPOO ističe temeljne kompetencije sukladne klasifikacijskom okviru. Te su kompetencije: „komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje“ (NKRPOO, 2015).

Značaj i uloga RPOO-a jasno je prikazana kroz dobrobiti navedene u NKRPOO-u. Prilikom planiranja odgojno- obrazovnog procesa naglasak je stavljen na promišljanje o dobrobitima i načinima kako se one mogu ostvariti, a ne na područja i sadržaje učenja. Dobrobiti koje su navedene u NKRPOO su: osobna, emocionalna i tjelesna dobrobit, obrazovna dobrobit i socijalna dobrobit. Kurikulum vrtića izgrađuju djelatnici vrtića u skladu sa svojim profesionalnim znanjem i razumijevanjem vlastite odgojno-obrazovne prakse te osobne motiviranosti za proces njezina unaprjeđivanja (NKRPOO, 2015). Kurikulum se smatra ključnim instrumentom obrazovne politike (OECD, 2019) s obzirom na to da se njime specificiraju postupci koje je potrebno poduzeti u procesu stjecanja kompetencija pojedinca na određenoj razini obrazovanja. Cilj kurikulumu vrtića jest organizirati odgojno-obrazovni proces usmjeren na dijete kao cjelovito biće i njegovu osobnu, emocionalnu i tjelesnu, obrazovnu i socijalnu dobrobit.

Prilikom promišljanja i planiranja o odgojno-obrazovnom procesu važna je usmjerenost na ostvarivanje prethodno navedenih dobrobiti za dijete. Dobrobiti predstavljaju jedan multidimenzionalni, dinamični, kontekstualni i interaktivni proces, ostvarenjem kojih se dijete uspješno integrira u svoju socijalnu okolinu i funkcionira kao individualna jedinka. Odgajateljevo shvaćanje djeteta, djetinjstva, socijalizacije, odgoja i obrazovanja, kao i njegova znanja i očekivanja, utječu na razumijevanje i ostvarivanje dobrobiti za dijete (NKRPOO, 2015).

3. KRITERIJI ODREĐIVANJA KVALITETE

Uz pristup koji uključuje zajamčeno mjesto i financiranje, kvaliteta predstavlja jedan od ključnih izazova u donošenju politika europskih zemalja. Kvaliteta se smatra značajnim čimbenikom efikasnog RPOO-a s obzirom na to da može bitno utjecati na iskustvo i učenje djece predškolske dobi (Križman Pavlović, Bušelić i Gal, 2020). Kvaliteta je uvjetovana kulturom, što bi značilo da joj „različiti pojedinci mogu pridavati različito značenje, ovisno o njihovu iskustvu, interesima, vjerovanjima i vrijednostima“ (Stoll i Fink, 2000). Kvaliteta se razmatra unutar društveno-ekonomskoga okvira, odnosno nužno ovisi o „potrebama, stavovima, motivima i ulogama svih sudionika toga sustava, ovisno o zemlji unutar koje djeluje“ (Križman-Pavlović, Bušelić i Gal, 2020: 8).

Prema NKRPOO-u (2015: 51), kriterij kvalitete odgojno-obrazovnoga rada predstavlja „promišljenost odgojno-obrazovnih aktivnosti te osiguranje svrhovitosti i smislenosti aktivnosti za djecu“. Prema tome, definicija kvalitete uključuje sva djelovanja na podsustav kao što su komunikacija i odnosi, okruženje, vrijednosti i uvjerenja i sve ostalo što nužno dovodi do pozitivnog učinka na dijete u procesu učenja. Visoka razina kvalitete odgojno-obrazovnoga sustava naglašava se upravo u podsustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer se kao imperativ postavlja zaštita djece u najranjivijoj dobi (NKRPOO, 2015).

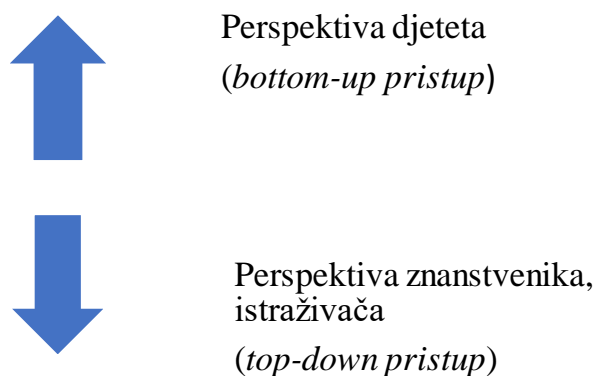
Autorice Križman Pavlović, Bušelić i Gal (2020) navode sljedeće kriterije kao temeljne značajke kvalitetne ustanove:

1. sigurno, ali poticajno okruženje;
2. osoblje koje pruža potporu i ohrabrenje;
3. mogućnosti za pojačane verbalne i socijalne interakcije;
4. odgovarajuća iskustva za promicanje kognitivnog, fizičkog, socijalnog i emocionalnog razvoja djece (obrada autorica prema EK/Eurydice, 2014).

Kako bi navedeni kriteriji kvalitetne ustanove bili ispunjeni, potrebno je uzeti u obzir različite perspektive njenih članova, kao i pristupe koji oblikuju uspješno djelovanje ustanove. Pri određivanju kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, autorice Križman Pavlović, Bušelić i Gal (2020) izdvojile su makro i mikro perspektive kojima je cilj boljitak djeteta tijekom boravka u ustanovi:

- Perspektiva znanstvenika, istraživača (*top-down* pristup): „Što omogućuje optimalni razvoj djeteta?“
- Perspektiva roditelja (*outside-in* pristup): „Što je najbolje za moje dijete? Što zadovoljava moje potrebe kao zaposlene osobe i roditelja?“
- Perspektiva socijalne politike i financiranja (*outside-in* pristup): „Kakva je uloga RPOO-a u ovome društvu? Tko treba financirati RPOO da bi on bio uspješan?“
- Perspektiva vlade, odnosno regulatorne agencije (*outside-in* pristup): „Koja vrsta sustava RPOO-a najviše odgovara potrebama države? Kako RPOO može zadovoljiti potrebe zajednice i obitelji?“
- Perspektiva odgajatelja i ravnatelja centara za RPOO (*inside-out* pristup): „Kako biti uspješan u ulozi onoga koji pruža uslugu RPOO-a?“
- Perspektiva djeteta (*bottom-up* pristup): „Kako ću se osjećati tijekom boravka u centru za RPOO? Što ću tamo naučiti?“ (prilagođeno prema Janta, van Belle i Stewart, 2016)

Navedene pristupe moguće je prikazati s obzirom na smjer njihova djelovanja. Može se primijetiti da su jedni pristupi međusobno podudarnoga smjera (perspektiva roditelja, socijalne politike i financiranja, perspektiva vlade, regulatorne agencije) dok su drugi suprotnoga smjera djelovanja (perspektiva znanstvenika, istraživača nasuprot perspektivi djeteta). Perspektivu *odozdo* nasuprot perspektivi *odozgo* moguće je prikazati kao dvije krajnje točke pri određivanju kvalitete (Slika 1).



Slika 1. Perspektiva znanstvenika (*bottom-up pristup*) i djeteta (*top-down pristup*)

Pristupi koji premošćuju jaz između dvaju udaljenih perspektiva su oni kojima je smjer djelovanja *izvana prema unutra* (perspektiva roditelja, socijalne politike i financiranja, perspektiva vlade, regulatorne agencije), odnosno *iznutra prema van* (perspektiva odgajatelja i ravnatelja centra za RPOO). Stoga je bitno uočiti da u određivanju kriterija kvalitete RPOO-

a svi članovi ustanove, tj. sudionici, imaju neizostavnu ulogu koje se nadovezuju jedna na drugu poput karika u lancu. Ljubetić (2019) opisuje ustanovu RPOO- a kao „organizaciju koja uči“ te u skladu s tim primjećuje kako je važno usklađivanje vrijednosti svih članova ustanove koji su profesionalno odgovorni za kvalitetu.

Uz perspektive koje sudjeluju u određivanju kriterija, postoje i tri glavne dimenzije koje upotpunjuju sliku određivanja kvalitete, a to su: strukturna kvaliteta (načini oblikovanja, organizacije RPOO-a), kvaliteta procesa, kvaliteta učinaka (koristi sustava RPOO-a djeci, obiteljima, zajednici i društvu) (Janta, van Belle, Stewart, 2016).

4. VREDNOVANJE KVALITETE

Kvaliteta nije jednodimenzionalna kategorija, kao što nije ni jednoznačan pojam. Naime, kvaliteta je prije svega definirana kao „razvojna, a ne kao statična kategorija“ jer „na njezinu održavanju i unaprjeđivanju treba kontinuirano raditi s obzirom na to da nema jamstva trajnosti jednom postignute kvalitete“ (Krizman-Pavlović, Bušelić i Gal, 2020: 11). Govoreći o kvaliteti sustava RPOO-a kao o kategoriji, valja napomenuti da je to proces kontinuiranoga usavršavanja, na što upućuje i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Temeljno obilježje kvalitete jest stalan rast te je zbog toga potrebno neprestano vrednovati kvalitetu svih sastavnica odgojno-obrazovne prakse radi njenoga unaprjeđenja (NKRPOO, 2015). Postignuće konačnoga zadovoljstva po pitanju kvalitete nije moguće zbog stalne želje za boljim, a kvaliteta sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pod stalnim je utjecajem subjektivnih i objektivnih čimbenika (Ljubetić, 2009).

Prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012: 23), kvaliteta rada u predškolskoj ustanovi „rezultat je promišljenoga, a ne stihijskog djelovanja“ te određuje standarde ili pokazatelje kvalitete prema kojima procjenjuje trenutnu odgojno-obrazovnu praksu. Takav način djelovanja, prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012), dovodi do stalnoga promišljanja trenutne prakse i njenoga vrednovanja, što ujedno vodi ka unaprjeđenju ustanove (NCVVO, 2012).

Vrednovanje ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja obuhvaća funkcioniranje sustava u cjelini, a područja na koja su vrednovanja usmjerena su: odgajatelj, dijete, roditelji, uprava, zajednica, kontekst odvijanja odgojno-obrazovnoga procesa ranog i predškolskog odgoja u ustanovi (Ljubetić, 2009). Zajednički rad odgajatelja i ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa neophodan je kako bi se osigurala kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove.

Prepoznatljive su dvije vrste vrednovanja, a to su interno (unutarnje ili samovrednovanje) i eksterno (vanjsko vrednovanje). Dok unutarnje vrednovanje provode osobe koje su izravno uključene u rad, vanjsko vrednovanje provode osobe, institucije, udruge izvan dječjeg vrtića (Ljubetić, 2009). Razlika navedenih dvaju vrednovanja je u subjektima koji provode vrednovanje.

Najvažniji oblik vrednovanja odgojno-obrazovanoga procesa je samovrednovanje kako bi se učinilo najbolje za dobrobit djece, oslušujući njihove potrebe i interese. U kontekstu okvira samovrednovanja ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, navode se preduvjeti za određenje kvalitete ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, a to su: „razumijevanje djeteta, djetinjstva i institucionalizacije djetinjstva te razumijevanje evolucije konceptata“ (NCVVO, 2017: 19).

Cilj je samovrednovanja „unaprjeđivanje kvalitete cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava“ koja se prije svega odnosi na institucijsku brigu u podsustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Ljubetić, 2019: 36). Rezultat samovrednovanja jest prikaz ili uvid u trenutno stanje u podsustavu, odnosno dječjem vrtiću; njegove probleme, određivanje zadaća i pronalaženje učinkovitih rješenja te utvrđivanje postignuća. Samorefleksija odgajatelja predstavlja neizostavan korak ka unaprjeđenju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa te ustanove u cijelosti (Ljubetić, 2009). Samovrednovanje kao proces završava planiranjem razvoja koji predstavlja akcijski plan za unaprjeđenje rada odgojno-obrazovne ustanove (NCVVO, 2017).

5. KVALITETA ODGOJNO-OBRAZOVNIH PROCESA

Kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa ovisi o mnogim čimbenicima. Odnos djece i praktičara moguće je tumačiti kao jedan od glavnih čimbenika kvalitete. Privrženost koju dijete ostvaruje sa svojim odgajateljima, sloboda u emocionalnoj ekspresivnosti, kao i uvažavanje različitosti, prepoznatljivi su upravo u međusobnim odnosima i interakcijama svih dionika uključenih u odgojno-obrazovni proces. Razumijevanje svakoga djeteta kao individue za sebe, poznavanje djetetovog obiteljskog kulturološkog okvira te pritom uvažavanje osobnosti djeteta, također je jedan od pokazatelja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (Višnjić Jevtić i Visković, 2018).

Promišljene strategije učenja i poučavanja, koje podrazumijevaju pristup, metode i izvore učenja, kao i dječju agentnost, predstavljaju kvalitetu rada ustanove. Kvaliteta se također očituje i kroz osmišljeno okruženje igre koja prvenstveno djeci omogućava učenje putem istraživanja i vlastitog iskustva. Suradnja svih dionika odgojno-obrazovnog procesa, čime se podrazumijeva suradnja između praktičara, djece i roditelja, ali i znanstvenika, prepoznata je kao jedan od čimbenika kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Kako bi bila omogućena i ostvarena kvaliteta, važno je razvijati, provoditi i vrednovati odgojno-obrazovni kurikulum (Višnjić Jevtić i Visković, 2018).

5.1. SASTAVNICE KVALITETE INSTITUCIONALNOG RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Kvalitetu institucionalnog RPOO-a čine struktura, odgojno-obrazovni proces i ishod (European Commission, 2014). Način na koji pojedino društvo vrednuje te dimenzije povezan je s javnim obrazovnim politikama pojedine države.

Sastavnica je kvalitete struktura. Struktura RPOO-a podrazumijeva prostorno-materijalne i odnosne dimenzije regulirane pravnom legislativom i javnom obrazovnom politikom pojedine države. U Republici Hrvatskoj pod navedenim se podrazumijeva Državni pedagoški standard (Državni pedagoški standard RPOO).

Odgojno-obrazovni procesi također predstavljaju jednu od sastavnica kvalitete ustanove. Naime, pod odgojno-obrazovnim procesom podrazumijevaju se odgojno-obrazovne strategije, odgojno-obrazovne vrijednosti kurikuluma odgojne skupine, planiranje, praćenje i vrednovanje okruženja za učenje te komunikacija i suradnja s roditeljima uključene djece. Sam odgojno-obrazovni proces, s obzirom na prethodno navedeno, podrazumijeva i profesionalni razvoj odgajatelja (European Commission, 2014).

Odgojno-obrazovne strategije odnose se na učenje i poučavanje, kao i na okruženje igre, a o samoj kvaliteti istoga uvelike utječe interakcija između djeteta i odgajatelja te djece međusobno. Treća sastavnica kulture odnosi se na ishode za djecu. Ishodi mogu biti normativni ili procesni. Ishodi podrazumijevaju afirmativne osobine ličnosti kao što je samopouzdanje, samopoštovanje, samostalnost, potom socijalizaciju i kulturalizaciju, kao i željene kompetencije: socijalno-emocionalne, spoznajne, motoričke, komunikacijske, građanske, pismenost (Visković, 2021). Ishodi se odnose i na samoregulirano učenje kroz slobodnu igru, bez prisile i rigidnosti (Visković, Sunko i Mendeš, 2019), asertivnost i agentnost (Pramling, Samuelsson, 2019, 2010).

5.2. POKAZATELJI KVALITETE

5.2.1. INTERAKCIJE ODGAJATELJA I DJECE MEĐUSOBNO

Dječji vrtić kao predškolska ustanova predstavlja za dijete početno formiranje socijalnih kontakta izvan obiteljskog okruženja te je stoga izuzetno bitna. Kontinuirano unaprjeđivanje kvalitete komunikacije treba biti prisutno među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću jer, kako Ljubetić (2009: 44) ističe, ono predstavlja „model prema kojemu djeca uče komunicirati“.

Odnosi djece i odraslih, primarno odgajatelja, jedan su od pokazatelja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (NKRPOO, 2015). Međusobni odnosi unutar ustanove RPOO-a utječu na poticajno socijalno okruženje vrtića, stoga je potrebno podići kvalitetu suradničkih i partnerskih odnosa na svim razinama ustanove (NKRPOO, 2015).

Mogućnost suodlučivanja djece u procesu učenja i odgoja u vrtiću postavlja se kao jedan od bitnih ciljeva uspostavljanja partnerskih odnosa s djecom. Kako bi se ostvarilo

okruženje koje je interakcijski poticajno za dijete, suradnja odgojitelja međusobno te s drugim stručnim djelatnicima nezaobilazna je. Suradnja odgojitelja međusobno „izravno se odražava na kvalitetu komunikacije i međusobnu suradnju djece koja je potrebna za stjecanje njihovih socijalnih, intelektualnih i drugih iskustava“ (NKRPOO, 2015: 40), a u konačnici vodi do ostvarivanja socijalne kompetencije.

Socijalna kompetencija stječe se kroz suradnju i interakciju djece koja su različitih dobi, mogućnosti i sposobnosti jer „sadrži visoki obrazovni potencijal, zbog čega se posebno potiče i podržava“ (NKRPOO, 2015: 40). Aktivnosti koje se navode kao stimulativne za suradničko učenje djece (izgrađivanje međusobnog razumijevanja i znanja) su međusobno raspravljanje, pregovaranje i dogovaranje. Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (2012) upućuje na to da treba osvijestiti kako prostorna organizacija ima izravan utjecaj na određivanje kvalitete društvenih interakcija djece međusobno te djece s odgajateljima. Naime, navodi se primjer kako pregrađivanje prostora sobe za dnevni boravak u manje cjeline predstavlja neizravan poziv djeci na grupiranje u manje skupine, što za posljedicu ima poboljšanje komunikacije među djecom, kao i s odgojiteljima (NCVVO, 2012).

Neizostavna i bitna komponenta stjecanja socijalne kompetencije je okruženje, odnosno kvaliteta govorno-komunikacijskoga konteksta, i sve socijalne interakcije. Iznimno je važna činjenica da djeca jezik stječu „aktivnim sudjelovanjem u bogatome jezično-komunikacijskom kontekstu (okruženju). Bogat jezično-komunikacijski kontekst očituje se u komunikaciji djece međusobno te s odraslima jer se učenje govora odvija njegovom uporabom, dakle aktivno (NKRPOO, 2015).

Okruženje i odgojno-obrazovni pristup odgojitelja u NKRPOO (2015) smatraju se ključnima za kvalitetu djetetovih interakcija s drugom djecom jer utječu na poticanje rasprava, razmjenu ideja i misli, kao i ispravljanje te izgrađivanje novih teorija razumijevanja. Pritom se naglašava kako je važan doprinos svakoga djeteta zajedničkom učenju i razvoju prema njegovim sposobnostima i mogućnostima, što dovodi do potvrđivanja posebnosti pojedinog djeteta. Ljubetić (2009) ističe da je za unaprjeđenje kvalitete interakcija u vrtiću važno sustavno građenje kvalitetnih odnosa i njegovanje, što uključuje i primjereno rješavanje mogućih konfliktnih situacija.

5.2.2. STRATEGIJE ODGOJA I OBRAZOVANJA

Cilj je NKRPOO-a (2015: 12) „cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj njihovih kompetencija.“ Cilj se postiže na temelju shvaćanja djeteta kao cjelovitog bića u skladu s njegovom integriranom prirodom učenja u organizaciji odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću. Učenje nedvojbeno zauzima vrlo važno mjesto. Djetetovo sustavno stjecanje znanja započinje upravo u vrtiću, stoga valja istaknuti koje su strategije odgoja i obrazovanja pokazatelji kvalitete. Način na koji dijete stječe znanje u vrtiću je „aktivno, oslanjajući se na svoj urođeni istraživački i otkrivački potencijal“ (NKRPOO, 2015: 19).

Pozitivno i poticajno okruženje važan je čimbenik u djetetovu stjecanju kompetencija i znanja (interakcija s drugom djecom, materijalima, odgojiteljima). Trebalo bi osigurati djetetu „radost otkrivanja i učenja“ kroz igru i druge zanimljive aktivnosti koje će ga motivirati (NKRPOO, 2015).

Djetetu u vrtiću trebalo bi omogućiti stjecanje osjećaja samouvjerenosti. Kvaliteta interakcije djeteta i odgojitelja u procesu učenja utječe na percepciju stvaranja „kompetentnog i uspješnog pojedinca“. Na taj način dijete bi trebalo postići, odnosno razvijati različite strategije učenja te kompetenciju „učenja učenja“ koja je osnova za koncept cjeloživotnog učenja (NKRPOO, 2015). U skladu s tim, krajnji je cilj postizanje emancipacije i autonomije djece, tj. poticanje dječjega kritičkog mišljenja i samomotivacijskoga učenja (Slunjski, 2016).

Odgajatelj se pretpostavlja kao ključan „akter“ djetetova načina učenja i stjecanja znanja. Slunjski (2016) upravo ističe važnost kvalitetno pripremljenoga odgajatelja koji se svakoj situaciji odgojno-obrazovnoga procesa učinkovito prilagođava, zavisno od djetetovih potreba. Kvalitetan odgajatelj shvaća znanje kao aktivnu, a ne statičnu kategoriju u skladu sa suvremenim shvaćanjima. Odgajatelj stvara strategiju odgoja i obrazovanja na način da se djetetu unaprijed ne odabiru sadržaji učenja ili se pretpostavlja određeno poučavanje, nego se potiče originalnost, tj. autentičnost „konstrukcije osobe koja uči“ (Slunjski, 2011: 38.).

Primjer novih strategija učenja iznijele su autorice Pergar i Bubek (2021) u svome istraživanju naglašavajući važnost razvijanja digitalne kompetencije djeteta u ranoj i predškolskoj dobi. Digitalna kompetencija jedna je od osam glavnih kompetencija djece za cjeloživotno učenje obrazovne politike RH te se s njenim stjecanjem treba početi od vrtića.

Istraživanje je pokazalo pozitivne rezultate, naime uključivanjem u *online* projekte i djeca i odgojitelji stekli su neke nove spoznaje, poglede i kompetencije u pogledu digitalizacije.

Došlo se do spoznaja, a to je da su odgojitelji unaprijedili svoje znanje i vještine te tako postali digitalno kompetentniji. Također, promijenili su vlastite poglede i stavove u vezi digitalizacije tako što su postali svjesniji njezine „neizbježnosti i prisutnosti“ (Perga i Bubek, 2021: 259).

5.2.3. ZASTUPLJENOST RAZLIČITOSTI I DEMOKRATSKIH VRIJEDNOSTI U KURIKULUMU ODGOJNE SKUPINE

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015: 26) kao važan cilj ističe „cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj njihovih kompetencija“ koje se temelji na „shvaćanju djeteta kao cjelovitog bića te prihvaćanju integrirane prirode njegova učenja u organizaciji odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću“. Uz spomenutu socijalnu, građanska kompetencija predstavlja ključnu kompetenciju za cjeloživotno učenje. Upravo se te dvije kompetencije u vrtiću razvijaju na osnovama različitih demokratskih vrijednosti. NKRPOO (2015) ističe važnost poticanja djeteta na odgovorno ponašanje, pozitivan i tolerantan odnos prema drugima kroz suradnju i uzajamno pomaganje te prihvaćanje različitosti.

Naglašava se kako se razvijanjem demokratskih vrijednosti utemeljenih na načelima „pravednosti“ i „mirotvorstva“ potiče ostvarivanje demokratskih odnosa ne samo u vrtiću, nego i u široj zajednici, društvu. Kako bi se socijalne i građanske kompetencije kvalitetno razvijale, u odgojno-obrazovnom procesu vrtića potrebno je ostvariti preduvjete poticajnog socijalnog okruženja. Ono se prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015: 29) odnosi na „poticanje djece na iznošenje i argumentiranje svojih stajališta te uključivanje djece u donošenje odluka koje se odnose na njihovo življenje u vrtiću“.

Temelj socijalnoga okruženja vrtića čine upravo demokratske vrijednosti koje se prije svega odnose na međusobno uvažavanje i poštovanje kroz komunikaciju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Upravo takav način suživota u vrtiću doprinosi „autonomiji i emancipaciji djece, odgojitelja i ostalih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa“ (NKRPOO, 2015: 39).

Konačni je ishod demokratskih odnosa u institucionalom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju učenje djeteta preuzimanju „osobne i zajedničke odgovornosti“, što je ujedno odlika građanske kompetencije. Učenje odgovornoga ponašanja u interakciji s drugima,

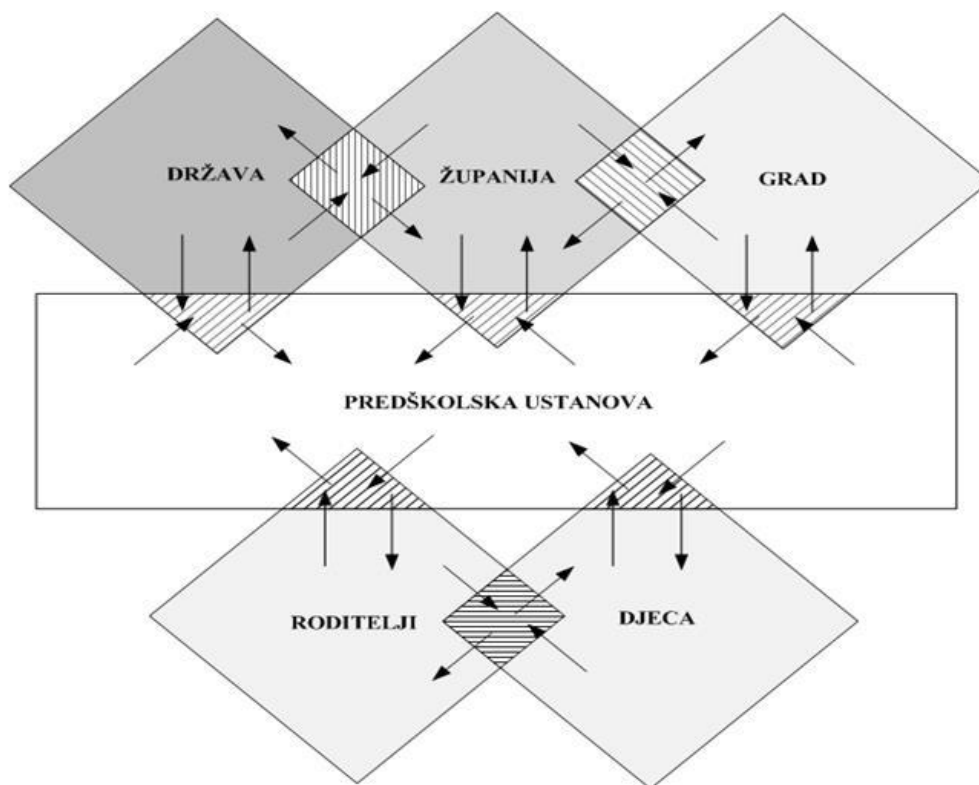
preuzimanje osobne i zajedničke odgovornosti postavlja se kao cilj institucionalnoga odgoja i obrazovanja (NKRPOO, 2015).

Poštivanje demokratičnih načela u vrtiću dovodi i do kvalitete suživota djece, ali i odgojitelja. Štoviše, ono utječe i na ravnomjernu distribucija moći u vrtiću. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015: 40) demokratična načela uključuju i „kvalitetno vođenje ustanove i kvalitetno vođenje u ustanovi“, što uključuje sve profesionalne sudionike odgojno-obrazovnoga sustava (ravnatelja, stručne suradnike, odgojitelje), kao i djecu i roditelje.

5.2.4. ODNOS ODGAJATELJA, DJETETA I RODITELJA KAO INDIKATOR KVALITETE PEDAGOŠKE PRAKSE

Jedan od pokazatelja strukturne kvalitete sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je uključenost roditelja u pedagošku praksu *odgojitelj – dijete*. Prema autoricama Križman Pavlović, Bušelić i Gal (2020), osnova za napredovanje sustava RPOO temelji se na otvorenosti i suradnji sudionika. Dionici sustava RPOO čine predškolske ustanove (dječji vrtići), djeca, roditelji i šira društvena zajednica (lokalna zajednica, županija i država)

(Slika 2).



Slika 2: Dionici RPOO-a u Republici Hrvatskoj i njihova suradnja

Preuzeto od: Križman Pavlović, D., Bušelić, M. i Gal, S. (2020: 7)

Suradnja dionika RPOO-a nužna je u ostvarivanju kvalitete po načelu otvorenosti. Prema Križman Pavlović, Bušelić i Gal (2020), načelo otvorenosti očituje se u povezivanju i suradnji odgajatelja i djece određenoga i pojedinačnoga vrtića s istim odgojno-obrazovnim skupinama drugog vrtića.

Slijedeći suvremeno shvaćanje djeteta i organizaciju odgojno-obrazovnoga procesa, vrtić treba biti mjesto kvalitetnih odnosa, suradnje i tolerancije. Neizostavnu ulogu u tome ima uspostavljanje odgojiteljeva partnerskog odnosa s roditeljima, tj. skrbnicima djece. Odgajateljeva je zadaća od prvoga susreta s roditeljima ostvarivanje kvalitetnoga odnosa u svrhu što kvalitetnijeg odgovora na individualne potrebe djeteta, što je ujedno i stalan proces istraživanja (Ivaštanin i Vrbanec, 2015). Iznimno je važno da roditelj doživljava odgajatelja kao „izvor informacija, znanja, vještina i iskustava, a ne kao autoritet“ (Tankersley i sur. 2012).

Grbin (2021) ističe kako je važno ostvariti odnos povjerenja u svim oblicima suradnje: roditeljski sastanci, informativni i komunikacijski, individualne informacije, kutić za roditelje. Pritom je potrebno da odgojitelj posjeduje profesionalne vještine komuniciranja utemeljene na

„toleranciji, uvažavanju različitosti i specifičnosti svakog pojedinog djeteta i njegovog roditelja“ (Grbin, 2021: 119).

Važnost roditelja ili skrbnika djeteta uočava se u njihovoj ulozi ravnopravnih članova vrtića, odnosno partnera koji pridonose unaprjeđenju kvalitete ustanove tako što ju obogaćuju jedinstvenom individualnošću i kulturom (NKRPOO, 2015). Iz tog razloga bitna je kontinuirana i otvorena komunikacija između roditelja ili skrbnika te odgojitelja koja osim primjerenog odgovora na potrebe djeteta za cilj ima poduprijeti i unaprijediti njegov cjeloviti razvoj (NKRPOO, 2015). Odnos odgajatelja, djeteta i roditelja kao pokazatelj kvalitete pedagoške prakse može se ostvariti samo u stalnoj komunikaciji kako bi se okruženje vrtića prilagodilo kulturi, interesima i potrebama svakog djeteta.

5.2.5. PROFESIONALNI RAZVOJ PRAKTIČARA

Kvalitetna praksa temelji se na odgojno-obrazovnom radu stručnih djelatnika. Osim kvalitetnoga obrazovanja, odgojno-obrazovni djelatnici vrtića imaju obvezu stalnoga profesionalnoga razvoja i usavršavanja u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Polazište kvalitetne odgojno-obrazovne prakse, kao i kurikuluma, stručni su djelatnici vrtića, prije svega odgojitelji koji ju zajedno „iznutra“ stvaraju i razvijaju (NKRPOO, 2015). Miljak (2009: 157) naglašava promjenu na ulogu praktičara i odgojitelja u suvremenom odgoju i obrazovanju, pri čemu oni postaju „istraživači svoje odgojne prakse i nositelji promjena u njoj“.

Jedno od načela Nacionalnoga kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) je otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost praktičara na unaprjeđivanje prakse. Navedeno se postiže:

1. kontinuiranim istraživanjem i unaprjeđivanjem kvalitete odgojno-obrazovnoga procesa od samih praktičara – odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića;
2. osposobljavanjem praktičara – odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića za istraživanje i aktivno promišljanje vlastite odgojno-obrazovne prakse (na razini inicijalnog obrazovanja i profesionalnog razvoja), u smjeru razvoja refleksivne prakse i refleksivnog profesionalizma;

3. povezivanjem svih sudionika odgojno-obrazovnoga procesa koji uče, istražuju i mijenjaju odgojnu i obrazovnu praksu i dijele to iskustvo s drugima (stručnjacima i roditeljima) u zajednice koje uče (NKRPOO, 2015: 16-17).

Otvorenost praktičara za stjecanje znanja odražava koncept cjeloživotnoga učenja. Visković (2013: 454) kao bitnu odrednicu praktičara ističe spremnost na učenje jer ono vodi ka „postupnom redefiniranju njihovih stavova i implicitnih pedagogija te predstavlja najbolji način postizanja kvalitativnih (i trajnih) promjena prakse“.

Bitno je naglasiti da se profesionalni razvoj odgajatelja ne temelji samo na usvajanju novih znanja, odnosno terenskih spoznaja u području odgojno-obrazovne prakse. Profesionalni razvoj za cilj ima promijeniti uvjerenja i djelovanja samih praktičara i odgojitelja (NKPROO 2015). Profesionalno usavršavanje odgajatelja, tj. praktičara razlikuje se od ostalih jer nije puko informacijskoga karaktera. Iz tog razloga naglašava se „transformacijski potencijal“ koji se ogleda u istraživačkim obilježjima i omogućava propitivanje uvjerenja, iskustava i svakidašnje prakse odgojitelja (NKPROO, 2015).

Profesionalni razvoj usmjeren je ka stvaranju kulture tzv. reflektivnoga praktičara. Refleksivni praktičar „promišlja o sebi i svojoj praksi iz više perspektiva, preispituje temeljne odrednice i načela djelovanja, pruža potporu“ (Bilač, 2015: 448-449). Refleksivni praktičar, razmatrajući vlastitu praksu uči, razvija znanja te unaprjeđuje praksu (Loughran, 2002 prema Bilač, 2015).

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Kako su odgajatelji jedan od glavnih čimbenika kvalitete RPOO-a, značajno je istražiti njihovo poimanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Podaci su sakupljeni kroz istraživanje „Modeli odgovora na obrazovne potrebe djece u riziku socijalne isključenosti u institucijama RPOO-a“ (MORENEC), financirano od strane Hrvatske zaklade za znanost. Prikupljeni podaci obrađeni su statističkim alatom IBM SPSS. Pri statističkoj obradi podataka korištene su metode, mjere centralne tendencije i odstupanja za opisivanje uzorka, Pearsonov koeficijent korelacije za ispitivanje povezanosti promatranih varijabli, *t-test* za nezavisne uzorke i jednosmjerna analiza varijance za ispitivanje razlika između više skupina.

Pretpostavlja se:

H_0 : Nema statistički značajne razlike procjene odgojitelja o pojedinim aspektima odgojno-obrazovne prakse RPOO-a u odnosu na njihovu životnu dob i radno iskustvo.

H_1 : Pretpostavlja se statistički značajna razlika procjene važnosti pojedinih aspekata inkluzivne odgojno-obrazovne prakse RPOO-a u odnosu na razinu profesionalnog obrazovanja i stručnog usavršavanja odgajatelja.

6.1. UZORAK

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 146 odgajatelja iz SDŽ, od kojih je samo jedan odgajatelj muškog spola pa je isključen iz daljnje analize. Životna dob odgajatelja kreće se u rasponu od 21 do 60 godina, uz prosječnu dob od 38,81 godine ($SD=10,76$) te uz najučestalije vrijednosti dobi od 22 ($N=10$; 6,8%) i 36 godina ($N=10$; 6,8%). Radni staž odgajatelja kreće se u rasponu od 0 do 39 godina, uz prosječan staž od 12,86 godina ($SD=10,55$) te uz najučestaliju vrijednost godina staža od 10 godina ($N=13$; 8,9%). Uzorak je reprezentativan prema podacima Državnog statističkog zavoda iz 2019. godine. Naime, prema podacima Državnog statističkog zavoda iz 2019. godine, u Republici Hrvatskoj zaposleno je ukupno 13219 odgajatelja, od toga je 13098 osoba ženskog spola dok je preostali broj zaposlenih odgajatelja muškog spola, točnije njih 121. Prema podacima iz 2019. godine, u Splitsko-dalmatinskoj županiji zaposleno je 1379 odgajatelja, od toga ih 1048 radi u državnim vrtićima, 280 u privatnim, a njih 51 u dječjim vrtićima čiji je osnivač vjerska zajednica (Državni zavod za statistiku-Republika Hrvatska, 2020).

Najveći broj ispitanika, njih 78% (N=114) radi u dječjim vrtićima kojima je osnivač jedinica lokalne samouprave, zatim njih 12% (N=17) u privatnim dječjim vrtićima te 0,2% (N=3) u dječjim vrtićima kojima je osnivač vjerska zajednica, dok 8% (N=12) ispitanika nije dalo odgovor na pitanje o osnivaču dječjeg vrtića u kojem su zaposleni. Prema podacima Državnog statističkog zavoda iz 2019. godine, u Republici Hrvatskoj postoji 1699 dječjih vrtića, od toga 1250 dječjih vrtića kojima je osnivač jedinica lokalne uprave i samouprave, 377 dječjih vrtića koji su pod vodstvom domaćih pravnih i fizičkih osoba (privatni dječji vrtići), te 62 dječja vrtića u vlasništvu vjerskih zajednica. U Splitsko-dalmatinskoj županiji, prema podacima Državnog statističkog zavoda iz 2019. godine, evidentirana je ukupno 241 ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Od toga je 181 dječji vrtić u vlasništvu države, 50 ih je u vlasništvu privatne osobe, a 10 ih je u vlasništvu vjerskih zajednica (Državni zavod za statistiku-Republika Hrvatska, 2020).

Tablica 1. Razina formalnog obrazovanja u odnosu na osnivača dječjeg vrtića

		Osnivač dječjeg vrtića			Ukupno
		JLS	privatna osoba	vjerska zajednica	
Razina formalnog obrazovanja	VŠS ili bacc.	82	12	2	96
	VSS ili mag.	32	5	1	38
Ukupno		114	17	3	134

Velik broj stručnjaka koji su sudjelovali u istraživanju, njih 72% (N=96), ima višu stručnu spremu (prvostupnik) dok 28% (N=38) ima visoku stručnu spremu (diplomski studij). Prema podacima Državnog statističkog zavoda iz 2019. godine struktura obrazovanja ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju odgovara strukturi zaposlenih odgajatelja u sustavu RPOO-a. Naime, prema podacima Državnog statističkog zavoda iz 2019. godine, 2784 zaposlenika u sektoru ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja posjeduje višu stručnu spremu, 12214 stručnjaka posjeduje višu stručnu spremu, a njih 5022 ima srednju, dok 1447 osoba ima osnovnu stručnu spremu (Državni zavod za statistiku-Republika Hrvatska,2020).

6.2. MJERNI INSTRUMENT

Mjerni instrument konstruiran je za potrebe istraživanja, a temelji se na analizi relevantne stručne literature. Sadrži 8 nezavisnih varijabli i 40 čestica procjene kvalitete pedagoške prakse. Mjerni instrument ima zadovoljavajuću pouzdanost ($\alpha = ,837$). Kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa / pedagoške prakse razmatrana je kroz dimenzije interakcija djece i odgajatelja te djece međusobno, strategija odgoja i obrazovanja, odgojno-obrazovnih vrijednosti prepoznatljivih u odgojno-obrazovnom procesu (zastupljenost različitosti i demokratskih vrijednosti), dimenziju praćenja, procjenjivanja i planiranja aktivnosti i okruženja za učenje, dimenziju komunikacije i suradnje s roditeljima i obitelji djece uključene u RPOO te dimenziju profesionalnog razvoja odgajatelja. Procjena je bila moguća na 5-stupanjskoj skali Likertovog tipa od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (sasvim se slažem) s nultom točkom.

6.3. REZULTATI I RASPRAVA

Za dimenziju interakcija djece i odgajatelja te djece međusobno, ispitanici najvažnijim procjenjuju poticanje djece da samostalno riješe problemske situacije ($M=4,72$; $SD=,496$) te da djetetu koje ne poštuje pravila treba objasniti neprimjerenost tog ponašanja ($M=4,72$; $SD=,546$). Ispitanici se u velikoj mjeri ne slažu s tvrdnjom da dječje sukobe treba ignorirati ($M=1,97$; $SD=,941$) te da dijete koje se ne uključuje u socijalne interakcije s vršnjacima ne treba poticati izrazima poput: „*Zašto se ne igraš?*“ ($M=2,12$; $SD=1,154$). Navedena zadnja čestica ima i najvišu vrijednost standardne devijacije ($SD=1,154$), što ukazuje na to da se stavovi ispitanika upravo na toj čestici najviše razlikuju. Sudionici istraživanja smatraju da djeci koja ne poštuje pravila treba objasniti neprimjerenost tog ponašanja ($M=4,72$; $SD=,546$). To je sukladno istraživanju autorica Dužinec i Velan (2017) koje smatraju da su djeci pravila iznimno važna jer im stvaraju osjećaj sigurnosti. Istodobno problematiziraju ograničava li se razvoj dječje samokontrole stalnim podsjećanjem djece na pravila ponašanja. Potrebno je da odgajatelj djeci osigura pažljivu i jasnu komunikaciju (Logue, 2007). Nadalje, autorice Dužinec i Velan (2017) navode kako ispitana odgajateljica smatra da odgajatelj s pohvalama treba biti oprezan te da se dijete pohvali onda kada je to uistinu zavrijedilo. Konstantno pružanje afirmativnih povratnih informacija i pohvala može negativno utjecati na djecu koja

ne savladavaju s lakoćom određene socijalne vještine, bez obzira na trud i napor koji ulažu za savladavanje istih (Logue, 2017). Navedeno je sukladno mišljenju ispitanika koji smatraju da je djeci potrebno pružati povratne informacije koje ističu njihove jake strane ($M=4,66$; $SD=,593$). Kod socijalnih interakcija djece važno je da odgajatelj omogući djeci da autonomno i odgovorno donose odluke jer se takvim postupcima djeca se uče samostalnom donošenju odluka i odgovaranju za svoje postupke (Katz, McClellan, 1999).

Tablica 2. Deskriptivna statistika dimenzije interakcija djece i odgajatelja te djece međusobno

Tijekom odgojno-obrazovnog procesa prihvatljivo je...	Raspon	M	SD
INTERAKCIJE			
Poticati djecu da samostalno riješe problemske situacije.	3-5	4,72	,496
Djetetu koje ne poštuje pravila objasniti neprimjerenost tog ponašanja.	3-5	4,72	,546
Uznemirenom djetetu ponuditi zagrljaj.	1-5	4,68	,684
Ignorirati dječje sukobe.	1-4	1,97	,941
Dijete koje se ne uključuje u socijalne interakcije s vršnjacima poticati izrazima poput: „Zašto se ne igraš?“.	1-5	2,12	1,154
Poticati suradničke igre djece.	3-5	4,66	,530
Djeci pružati afirmativne povratne informacije koje ističu njihove jake strane.	2-5	4,66	,593
Djeci pružati povratne informacije o uočenim negativnostima (primjerice neprimjerena ponašanja).	1-5	4,08	,884

Za dimenziju strategija odgoja i obrazovanja ispitanici najvažnijim procjenjuju traženje savjeta drugih stručnjaka kada postoji sumnja da dijete odstupa od tipičnog razvoja ($M=4,74$; $SD=,499$) te poticanje refleksija djece na aktivnosti u kojima su sudjelovali ($M=4,56$; $SD=,610$). Stavovi ispitanika najviše se razlikuju na čestici vezanoj uz naglašavanje normativnih postignuća djece ($SD=1,064$). Traženje savjeta drugih stručnjaka predstavlja jedan od oblika suradnje ostvarene između odgajatelja i osobe iz stručnog tima. Uloga stručnog tima očituje se u stvaranju poticajnog okruženja među odgajateljima, čime odgajatelji uče čineći i

promišljajući o vlastitoj praksi. Stručni tim treba na primjeren način odgajateljima ukazivati na pogreške, ali isto tako i poticati odgajatelja da ih sam vidi, osvijesti i promijeni. Uloga stručnog tima je između ostaloga i pomoći odgajatelju u njegovom profesionalnom rastu i razvoju upravo razgovorom i savjetima (Miljak, Vujičić, 2002). Važno je da odgajatelj zajedno sa stručnim suradnicima probleme rješava zajednički, što podrazumijeva zajedničko prikupljanje, analiziranje podataka, izmjenjivanje ideja, izradu plana akcije, djelovanje i zajedničko utvrđivanje rezultata (Resman, 2000). Istraživanje koje su provele autorice Srok i Skočić Mihić (2012) ukazuje na problem suradnje odgajatelja i stručnih suradnika. Naime, suradnja između odgajatelja i stručnih suradnika prilikom savjetovanja roditelja postoji, ali istom se ne ostvaruju očekivani rezultati. Autorice navode kako je za rješavanje ovoga problema potrebno na studiju uvesti kolegij koji će buduće kolege osposobiti za timski rad (Srok i Skočić Mihić, 2012).

Tablica 3. Deskriptivna statistika dimenzije strategija odgoja i obrazovanja

Tijekom odgojno-obrazovnog procesa prihvatljivo je...	Raspon	M	SD
STRATEGIJE			
Nenajavljenim nagradama motivirati djecu na poštivanje pravila.	1-5	3,29	1,024
Poticati refleksije djece na aktivnosti u kojima su sudjelovali.	2-5	4,56	,610
Kada posumnjamo da dijete odstupa od tipičnog razvoja, tražiti savjet drugih stručnjaka.	3-5	4,74	,499
Dječja negativna iskustva koristiti kao poticaje na učenje socioemocionalnih kompetencija.	1-5	3,89	1,022
Naglašavati normativna postignuća djece (primjerice akademska priprema djece za školu).	1-5	2,84	1,064
Poticati djecu na dokumentiranje osobnog procesa učenja.	1-5	3,98	,916

Za dimenziju odgojno-obrazovnih vrijednosti prepoznatljivih u odgojno-obrazovnom procesu (zastupljenost različitosti i demokratskih vrijednosti) ispitanici najvažnijim procjenjuju da sobu dnevnog boravka treba urediti ilustracijama koje ukazuju na različitost djece (identitet, rasa, fizički izgled i dr.) ($M=4,23$; $SD=,812$). Ispitanici se ne slažu da treba ignorirati dječje primjedbe koje sadržavaju predrasude ($M=1,97$; $SD=1,054$). Veliku ulogu u prihvaćanju različitosti među djecom ima odgajatelj. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski

odgoj i obrazovanje (2015), dječji vrtić je prvenstveno ustanova u kojoj se trebaju poštivati prava svakog pojedinca. U dječjem vrtiću treba se težiti stvaranju demokratskog društva koje obilježava jednakost, prihvaćanje različitosti i jedinstvenost svake osobe. U odgojno-obrazovnoj ustanovi odgajatelj treba stvoriti okruženje u kojem će se svako dijete osjećati slobodnim i prihvaćenim bez obzira na identitet, rasu ili fizički izgled. Od iznimne je važnosti djeci osigurati aktivno sudjelovanje u zajednici, gdje je svaka jedinka prihvaćena kao jedinstvena i neponovljiva (MZOS, 2015).

Tablica 4. Deskriptivna statistika dimenzije odgojno-obrazovnih vrijednosti prepoznatljivih u odgojno-obrazovnom procesu

Tijekom odgojno-obrazovnog procesa prihvatljivo je...	Raspon	M	SD
VRIJEDNOSTI			
Obilježavati važne datume svih religija djece u odgojnoj skupini.	1-5	3,82	1,024
Izbjegavati razgovore o različitim uvjetima odrastanja u obitelji (jednoroditeljske obitelji, siromaštvo u obitelji i slično).	1-5	2,35	1,148
Organizirati aktivnosti igranja uloga da bi djeca razumjela kako je biti član marginalizirane/manjinske skupine.	1-5	3,89	,914
Ignorirati dječje primjedbe koje sadržavaju predrasude.	1-5	1,97	1,054
Sobu dnevnog boravka urediti ilustracijama koje ukazuju na različitost djece (identitet, rasa, fizički izgled i dr.).	1-5	4,23	,812

Za dimenziju praćenja, procjenjivanja i planiranja aktivnosti i okruženja za učenje ispitanici najvažnijim procjenjuju aktivnosti prilagoditi dječjim interesima ($M=4,72$; $SD=,496$) te koristiti resurse zajednice (primjerice, posjete institucijama) ($M=4,68$; $SD=,497$). Stavovi ispitanika najviše se razlikuju na čestici vezanoj uz korištenje univerzalnog dizajna okruženja za učenje kako bi ono odgovaralo svoj djeci ($SD=1,201$). Kao jedna od čestica kvalitete pedagoške prakse navodi se provođenje akcijskih istraživanja od strane odgajatelja kako bi se provjerila usklađenost kurikuluma s potrebama djece. Upravo ovakav način praćenja problematizira autorica Visković (2013) koja u svom radu navodi kako se u formalnom obrazovanju odgajatelja, točnije na studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koncept

vezan uz akcijska istraživanja nedostavno provodi, a od odgajatelja se očekuje kompetentnost za njihovu kvalitetnu provedbu (Visković, 2013).

Tablica 5. Deskriptivna statistika dimenzije praćenja, procjenjivanja i planiranja aktivnosti i okruženja za učenje

Tijekom odgojno-obrazovnog procesa prihvatljivo je...	Raspon	M	SD
PRAĆENJE			
Akcijskim istraživanjima provjeravati usklađenost kurikuluma s potrebama djece.	3-5	4,44	,644
Planirati aktivnosti sukladno dogovorima s djecom.	2-5	4,43	,675
Aktivnosti prilagoditi dječjim interesima.	3-5	4,72	,496
Koristiti univerzalni dizajn okruženja za učenje kako bi ono odgovaralo svoj djeci.	1-5	3,32	1,201
Dokumentirati dječji individualni razvoj.	3-5	4,56	,576
Vrednovati učinak odgojno-obrazovnih postupaka na djecu iz marginaliziranih skupina.	1-5	4,07	,906
Koristiti resurse zajednice (primjerice, posjete institucijama).	3-5	4,68	,497

Za dimenziju komunikacije i suradnje s roditeljima i obitelji djece uključene u RPOO, ispitanici najvažnijim procjenjuju uključivanje roditelja u planiranje individualne potpore djeci s teškoćama ($M=4,60$; $SD=,580$) te redovito (minimalno jednom u dva mjeseca) održavanje individualnih savjetodavnih razgovora s roditeljima ($M=4,28$; $SD=,832$). Stavovi ispitanika najviše se razlikuju na čestici vezanoj uz prihvatljivost učenja roditelja primjerenim odgojnim postupcima ($SD=1,040$). S obzirom na dobivene rezultate, važno je za istaknuti kako se kontinuitet i trajnost suradnje s roditeljima prvenstveno zasniva na interaktivnom pristupu koji počiva na otvorenom dijalogu, izboru i suodlučivanju (Mohorić, Nenadić-Bilan, 2019). Partnerski odnos podrazumijeva dvosmjernan proces u kojem angažiranost odgajatelja, koji inicira uključivanje roditelja, predstavlja jedan od glavnih preduvjeta za ostvarivanje kvalitetne suradnje na relaciji odgajatelj-roditelj (Visković, 2016). Suradnja između odgajatelja i roditelja predstavlja sve oblike interaktivnih odnosa te je jedan od preduvjeta kvalitete u odgojno-obrazovnom procesu. Za razliku od suradnje, partnerstvo je shvaćeno kao viša razina

suradničkih odnosa, što podrazumijeva ravnopravan odnos u kojem je roditelj prepoznat kao primarni odgajatelj svoga djeteta (Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Janson, Van-Voorhis, 2002 prema Visković, Višnjić Jevtić, 2017). Partnerstvo se smatra idealnim oblikom odnosa između odgajatelja i roditelja. U takvom su odnosu i roditelj i odgajatelj stručnjaci, roditelj kao stručnjak u odgoju i poznavanju svog djeteta, dok se na odgajatelja gleda kao na stručnjaka u profesionalnom smislu (Hornby, 2011, prema Višnjić Jevtić, 2018).

Tablica 6. Deskriptivna statistika dimenzije komunikacije i suradnje s roditeljima i obitelji djece uključene u RPOO

Tijekom odgojno-obrazovnog procesa prihvatljivo je...	Raspon	M	SD
KOMUNIKACIJA			
Redovito informirati roditelje o dječjim postignućima (zatvorene virtualne grupe).	1-5	4,10	1,008
Informirati se o djetetovu životu u obitelji.	2-5	4,13	,781
Redovito (minimalno jednom u dva mjeseca) održati individualne savjetodavne razgovore s roditeljima.	1-5	4,28	,832
Uključivati roditelje u planiranje odgojno-obrazovnog kurikulumu.	1-5	4,14	,874
Uključivati roditelje u vrednovanje odgojno-obrazovnog kurikulumu.	1-5	4,00	,932
Uključiti roditelje u planiranje individualne potpore djetetu s teškoćama.	3-5	4,60	,580
Roditelje učiti primjerenim odgojnim postupcima.	1-5	4,09	1,040

Za dimenziju profesionalnog razvoja odgajatelja ispitanici najvažnijim procjenjuju „umrežavanje“ s drugim praktičarima radi potpore (M=4,65; SD=,585) te dodatno (ne)formalno obrazovanje u području razvojnih rizika djece (M=4,61; SD=,555). Stavovi ispitanika najviše se razlikuju na čestici vezanoj uz prihvatljivost mijenjanja profesionalne prakse prema prijedlozima u suvremenim stručnim časopisima (SD=,895).

Tablica 7. Deskriptivna statistika dimenzije profesionalnog razvoja odgajatelja

Tijekom odgojno-obrazovnog procesa prihvatljivo je...	Raspon	M	SD
PROFESIONALNI RAZVOJ			
Mijenjati profesionalnu praksu prema prijedlozima u suvremenim stručnim časopisima.	1-5	3,79	,895
Provjeravati vlastitu praksu na stručnom skupu.	1-5	4,37	,789
„Umrežavati“ se s drugim praktičarima radi potpore.	2-5	4,65	,585
Suradivati sa znanstvenicima radi provjere znanstvenih postavki u odgojno-obrazovnoj praksi.	2-5	4,46	,697
Dodatno se (ne)formalno obrazovati u području razvojnih rizika djece.	3-5	4,61	,555
Dodatno se (ne)formalno obrazovati u području socijalnih rizika djece.	2-5	4,55	,622
Redovito sudjelovati na seminarima koje organizira AZZO.	2-5	4,58	,662

Pearsonov koeficijent korelacije korišten je za provjeru povezanosti pojedinih dimenzija odgojno-obrazovnog procesa i životne dobi te radnog staža ispitanika. Statistički značajna korelacija životne dobi i radnog staža ispitanika, stručnjaka u sustavu RPOO-a, sa skorom važnosti promatranih dimenzija odgojno-obrazovnog procesa nije utvrđena čime se hipoteza H_0 odbacuje.

Utvrđena je statistički značajna korelacija ($p \leq ,00$) skora važnosti profesionalnog razvoja sa skorom socijalnih interakcija ($r = ,263$), važnosti odgojno-obrazovnih strategija ($r = ,374$), praćenja odgojno-obrazovnog procesa ($r = ,535$) te skorom komunikacije i suradnje s roditeljima djece uključene u RPOO ($r = ,585$). Dobiveni Pearsonovi koeficijenti korelacije prikazani su tablično (Tablica 8).

Tablica 8. Pearsonov koeficijent korelacije dimenzija odgojno-obrazovnog procesa

		Σinterakcije	Σstrategije	Σvrijednosti	Σpraćenje	Σkomunikacija	Σprofrazvoj
životna dob	r	-,024	-,067	,030	,069	-,021	-,028
	p	,785	,437	,724	,515	,822	,743
Σinterakcije	r	1	,514**	,139	,427**	,159	,263**
	p		,000	,117	,000	,091	,003
Σstrategije	r		1	,163	,483**	,382**	,374**
	p			,055	,000	,000	,000
Σvrijednosti	r			1	,131	,123	,060
	p				,215	,173	,487
Σpraćenje	r				1	,553**	,535**
	p					,000	,000
Σkomunikacija	r					1	,585**
	p						,000
Σprofrazvoj	r						1
	p						
**. Korelacija je značajna na nivou značajnosti 0.01 (2-strana).							
*. Korelacija je značajna na nivou značajnosti 0.05 (2-strana).							

Pri testiranju razlika u stavovima ispitanika o važnosti pojedinih dimenzija kvalitete odgojno-obrazovnog procesa korištena je jednosmjerna analiza varijance. Upotrebom jednosmjerne analize varijance (ANOVA) utvrđeno je da ispitanici koji imaju višu razinu obrazovanja statistički značajno ($p \leq ,05$) smatraju važnim odgojno-obrazovne strategije ($F_{(1)}=5,368$), kao i profesionalni razvoj stručnjaka ($F_{(1)}=6,377$), nego ispitanici srednje i niže razine obrazovanja (Tablica 9.).

Tablica 9. Jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) dimenzija odgojno-obrazovnog procesa prema razini obrazovanja ispitanika

		df	F	p*
Σstrategije	Između grupa	1	5,368	,022
	Unutar grupa	129		
Σvrijednosti	Između grupa	1	,004	,948
	Unutar grupa	132		
Σpraćenje	Između grupa	1	,291	,591
	Unutar grupa	86		
Σkomunikacija	Između grupa	1	1,565	,214
	Unutar grupa	115		
Σprofrazvoj	Između grupa	1	6,377	,013
	Unutar grupa	127		

Gotovo trećina ispitanika koji su sudjelovali u istraživanju, njih 27,7% (N=36), nikada do sada nije sudjelovala u stručnom usavršavanju dok njih 44,6% (N=58) navodi da su sudjelovali rijetko i/ili nedostatno (Tablica 10). S obzirom na rezultate dobivene ovim istraživanjem, vidljivo je da profesionalni rast i razvoj odgajatelja podrazumijeva kontinuirani rad na sebi, uzimajući u obzir kako vlastiti razvoj, tako i razvoj kolektivne zajednice (Šagud, 2011). Odgajateljeva profesionalna kompetencija ili profesionalni identitet uvelike utječe na prepoznavanje i iskorištavanje djetetovih potencijala, kao i razvijanje njegovih individualnih karakteristika (Šagud, 2006). Jedna je od glavnih uloga odgajatelja biti reflektivni istraživač koji zna kako promatrati djecu te na temelju znanja i kompetencija mijenjati svoju praksu, pripremati i oblikovati okruženje koje će biti poticajno za dijete i ostvarenje njegovih dobrobiti (Mušanović, 2002).

Profesionalno stručno usavršavanje navodi se kao jedno od triju ciklusa profesionalnog razvoja odgajatelja uz inicijalno obrazovanje i stažiranje (Mendeš, 2018). Završetkom studija ne prestaje odgajateljev rad na svojim kompetencijama, već se naprotiv kontinuirano stručno usavršava, kako radi stjecanja novih znanja i kompetencija, tako i za razvoj kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i za unaprjeđivanje vlastite prakse (Mendeš, 2018). Slunjski i sur. (2016) navode najčešće oblike profesionalnog stručnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj, a to su:

seminari i radionice, stručno-razvojni centri, razvoj pionirskih ustanova - lučonoša kvalitetne prakse, zasnivanje profesionalnih zajednica učenja (Slunjski i sur., 2016).

Yan (2015) navodi dvije vrste povezanih kontekstualnih prepreka koje često utječu na profesionalno usavršavanje odgajatelja, a to su individualni i sustavni čimbenici. Pod individualnim čimbenicima podrazumijeva se nedovoljna pedagoška kompetentnost odgajatelja, kao i sklonost zadržavanju dosadašnjih pristupa radu na koje su naviknuli. Sustavni čimbenici odnose se na nedostatak materijalnih uvjeta, prekobrojne skupine djece te nailaženje na nedovoljno podrške kako bi odgajatelji očekivane promjene razumjeli kao svrhovite i smislene za podizanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (Yan, 2015).

Prema istraživanju autorice Lisak (2019) na pitanje tko je uspješan i kompetentan odgajatelj, 93% ispitanika smatra kako je to odgajatelj koji promišlja, reflektira i raspravlja s drugima o vlastitoj praksi, onaj koji često sudjeluje na profesionalnim usavršavanjima, čita stručnu literaturu, surađuje s kolegama, dokumentira svoj odgojno-obrazovni rad te kontinuirano mijenja svoju odgojno-obrazovnu praksu ne zadržavajući zastarjele koncepte. Iz izloženih rezultata istraživanja proizlazi kako je većina odgajatelja spremna na profesionalni razvoj te redovito sudjelovanje na stručnim usavršavanjima. Ipak, odgajatelji dovode u pitanje korisnost stručnih usavršavanja jer na njima ne dobivaju konkretne odgovore za svoju praksu te im stečeno znanje na stručnim usavršavanjima nije dovoljno za rješavanje svakodnevnih profesionalnih problema (Lisak, 2019). Profesionalno usavršavanje ima najveći utjecaj na odgojno-obrazovnu praksu ako je blisko povezano s inicijativom praktičara za unaprjeđenjem. Naime, ako će praktičar dobiti mogućnost za isprobavanjem novostečenih znanja i teorija te ako će imati prilike za istraživanje i rasprave o svome radu i radu kolega, tada će profesionalno usavršavanje za njega imati pravu vrijednost i primjenjivost (Grant, et al., 2009). Profesionalni rast i razvoj praktičara prvenstveno je individualni izbor svakog odgajatelja, ali sama kvaliteta i identitet ustanove uvelike utječu na to koliko često i na koji način će se odgajatelji razviti u kompetentnog stručnjaka.

Tablica 10. Stručno usavršavanje iz područja odgojno-obrazovnog procesa s djecom koja su iznadprosječno izložena riziku u odnosu na vrstu osnivača dječjeg vrtića

		Osnivač dječjeg vrtića			Ukupno
		JLS	privatna osoba	vjerska zajednica	
Stručno usavršavanje iz područja odgojno-obrazovnog procesa s djecom koja su iznadprosječno izložena riziku	nikada do sada	32 (29,1%)	4 (23,5%)	0 (-)	36 (27,7%)
	rijetko i/ili nedostatno	51 (46,3%)	5 (29,4%)	2 (66,6%)	58 (44,6%)
	primjereno	27 (24,5%)	8 (47%)	1 (33,3%)	36 (27,7%)
	Ukupno	110	17	3	130

Primjenom jednosmjerne analize varijance (ANOVA) utvrđene su statistički značajne razlike ($p \leq ,05$) u vrednovanju važnosti pojedinih dimenzija odgojno-obrazovnog procesa s obzirom na stručno usavršavanje iz područja odgojno-obrazovnog procesa s djecom u riziku od socijalne isključenosti. Statistički značajne razlike utvrđene su za dimenzije praćenja procesa RPOO i individualnog razvoja djece ($F_{(2)}=3,671$; $p \leq ,05$), komunikacije i suradnje s roditeljima i obitelji djece uključene u RPOO ($F_{(2)}=4,545$; $p \leq ,05$) te profesionalnog razvoja odgajatelja gdje je uočena i statistički najznačajnija razlika ($F_{(2)}= 8,158$; $p \leq ,001$).

Primjenom Bonferroni post hoc testa utvrđeno je da ispitanici koji se redovito stručno usavršavaju statistički značajno smatraju važnim praćenje procesa RPOO-a i individualnog razvoja djece u usporedbi s ispitanicima koji nikada ne sudjeluju u stručnom usavršavanju. Isti ispitanici statistički značajno smatraju važnom i dimenziju komunikacije i suradnje s roditeljima i obitelji djece uključene u RPOO te dimenziju profesionalnog razvoja odgajatelja u usporedbi s ispitanicima koji nikada ne sudjeluju u stručnom usavršavanju. Nema razlike u procjeni važnosti navedenih dimenzija između ispitanika koji nikada i ispitanika koji samo povremeno sudjeluju u stručnom usavršavanju.

Tablica 11. Jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) dimenzija odgojno-obrazovnog procesa prema učestalosti stručnog usavršavanja

		df	F	p*
Σinterakcije	Između grupa	2	,510	,602
	Unutar grupa	120		
Σstrategije	Između grupa	2	2,171	,118
	Unutar grupa	129		
Σvrijednosti	Između grupa	2	,920	,401
	Unutar grupa	132		
Σpraćenje	Između grupa	2	3,671	,030
	Unutar grupa	85		
Σkomunikacija	Između grupa	2	4,545	,013
	Unutar grupa	115		
Σprofrazvoj	Između grupa	2	8,158	,000
	Unutar grupa	129		

Primjenom jednosmjerne analize varijance (ANOVA) utvrđene su statistički značajne razlike ($p \leq ,05$) u vrednovanju važnosti pojedinih postupaka odgojno-obrazovne prakse s obzirom na stručno usavršavanje iz područja odgojno-obrazovnog procesa s djecom u riziku od socijalne isključenosti. Odgajatelji koji se stručno usavršavaju pozitivnije vrednuju pružanje potpore (zagrljaj) uznemirenom djetetu ($F_{(2)}=3,444$), potiču suradničke igre djece ($F_{(2)}=5,617$) i refleksije djece na aktivnosti u kojima su sudjelovali ($F_{(2)}=6,079$) te obilježavaju važne datume svih religija djece u odgojnoj skupini ($F_{(2)}=4,698$). Zabrinjavajući su podaci dobiveni istraživanjem autorice Bouillet (2011) iz kojih je vidljivo kako tek polovina ispitanih odgajatelja prakticira kompetencije koje se odnose na suradnju s obiteljima i stručnjacima, usklađivanje kurikuluma s individualnim potrebama djece, promicanje inkluzivne kulture u vrtiću i aktivno sudjelovanje odgajatelja u procjenama posebnih potreba djece, dok njih 10% do 15% uopće nije angažirano u inkluzivnim procesima. Kako bi odgajatelji kvalitetno bili pripremljeni za izazove koje pred njih stavlja inkluzivna pedagogija, važno je ponajprije unaprijediti sustav formalnog obrazovanja odgajatelja (Bouillet, 2011).

Tablica 14. Jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) pojedinih postupaka odgojno-obrazovne prakse s obzirom na stručno usavršavanje

Tijekom odgojno-obrazovnog procesa prihvatljivo je...		df	F	p*
Poticati djecu da samostalno riješe problemske situacije.	Između grupa	2	,542	,583
	Unutar grupa	133		
Djetetu koje ne poštuje pravila objasniti neprimjerenost tog ponašanja.	Između grupa	2	,794	,454
	Unutar grupa	133		
Uznemirenom djetetu ponuditi zagrljaj.	Između grupa	2	3,444	,035
	Unutar grupa	134		
Ignorirati dječje sukobe.	Između grupa	2	2,204	,115
	Unutar grupa	130		
Dijete koje se ne uključuje u socijalne interakcije s vršnjacima poticati izrazima poput: „Zašto se ne igraš?“.	Između grupa	2	,823	,441
	Unutar grupa	131		
Poticati suradničke igre djece.	Između grupa	2	5,617	,005
	Unutar grupa	133		
Djeci pružati afirmativne povratne informacije koje ističu njihove jake strane.	Između grupa	2	1,260	,287
	Unutar grupa	131		
Djeci pružati povratne informacije o uočenim negativnostima (primjerice, neprimjerena ponašanja).	Između grupa	2	1,591	,208
	Unutar grupa	131		
Poticati refleksije djece na aktivnosti u kojima su sudjelovali.	Između grupa	2	6,079	,003
	Unutar grupa	134		

Poticati djecu na dokumentiranje osobnog procesa učenja.	Između grupa	2	2,510	,085
	Unutar grupa	133		
Obilježavati važne datume svih religija djece u odgojnoj skupini.	Između grupa	2	4,698	,011
	Unutar grupa	134		
Izbjegavati razgovore o različitim uvjetima odrastanja u obitelji (jednoroditeljske obitelji, siromaštvo u obitelji i slično).	Između grupa	2	,111	,895
	Unutar grupa	134		
Organizirati aktivnosti igranja uloga da bi djeca razumjela kako je biti član marginalizirane/manjinske skupine.	Između grupa	2	1,380	,255
	Unutar grupa	133		
Ignorirati dječje primjedbe koje sadržavaju predrasude.	Između grupa	2	1,327	,269
	Unutar grupa	133		
Sobu dnevnog boravka urediti ilustracijama koje ukazuju na različitost djece (identitet, rasa, fizički izgled i dr.).	Između grupa	2	1,041	,356
	Unutar grupa	134		

Upotrebom jednosmjerne analize varijance (ANOVA) nisu utvrđene statistički značajne razlike ($p > ,05$) u vrednovanju važnosti pojedinih dimenzija odgojno-obrazovnog procesa s obzirom na vrstu osnivača dječjeg vrtića u kojem su zaposleni.

Tablica 15. Jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) dimenzija odgojno-obrazovnog procesa s obzirom na vrstu osnivača dječjeg vrtića

		df	F	p*
Σinterakcije	Između grupa	2	,058	,943
	Unutar grupa	118		
Σstrategije	Između grupa	2	,925	,399
	Unutar grupa	128		
Σvrijednosti	Između grupa	2	,094	,911
	Unutar grupa	131		
Σpraćenje	Između grupa	2	,453	,637
	Unutar grupa	81		
Σkomunikacija	Između grupa	2	1,273	,284
	Unutar grupa	112		
Σprofrazvoj	Između grupa	2	1,151	,320
	Unutar grupa	127		

Jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) ukazuje na statistički značajne razlike u poimanju važnosti komunikacije i suradnje s roditeljima i obitelji djece uključene u RPOO s obzirom na profesionalni status ispitanika ($F_{(3)}=2,999$; $p \leq ,05$). Ipak, post hoc Bonferroni testom navedene razlike između pojedinih skupina prema profesionalnom statusu nisu pronađene ($p > ,05$). Statistički značajne razlike utvrđene su po pitanju poimanja važnosti profesionalnog razvoja odgajatelja s obzirom na profesionalni status ispitanika ($F_{(3)}=4,366$; $p \leq ,05$). Primjenom Bonferroni post hoc testa utvrđeno je da pripravnici i statistički značajno smatraju važnim profesionalni razvoj odgajatelja, za razliku od ostalih ispitanika koji nisu mentori i savjetnici ($p \leq ,05$).

Tablica 16. Jednosmjerna analiza varijance (ANOVA) dimenzija odgojno-obrazovnog procesa s obzirom na profesionalni status ispitanika

		df	F	p*
Σinterakcije	Između grupa	3	2,344	,077
	Unutar grupa	117		
Σstrategije	Između grupa	3	2,380	,073
	Unutar grupa	126		
Σvrijednosti	Između grupa	3	,335	,800
	Unutar grupa	129		
Σpraćenje	Između grupa	3	2,143	,101
	Unutar grupa	83		
Σkomunikacija	Između grupa	3	2,999	,034
	Unutar grupa	111		
Σprofrazvoj	Između grupa	3	4,366	,006
	Unutar grupa	124		

Nalazi ovog istraživanja sukladni su istraživanjima autorice Visković (2021) koja zaključuje da je kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa važan prediktor dobrobiti djece uključene u sustav institucionalnog RPOO- a. Pedagoška praksa institucionalnog RPOO-a, osim javnom obrazovnom politikom, determinirana je obrazovanjem i stavovima odgajatelja. Slijedom predstavljenih nalaza ovog istraživanja opravdano je zaključiti da je stručno usavršavanje jedan od značajnih prediktora važnosti koju odgajatelji pridaju pojedinim aspektima kvalitete pedagoške prakse. Iako se osobne vrijednosti i paradigme najteže mijenjaju, opravdano je pretpostaviti da kontinuirano stručno usavršavanje može doprinijeti kvaliteti promjena, izgrađivanju afirmativnih vrijednosti, pristupa i postupaka odgajatelja te, posljedično dobrobiti djece (Visković, 2021).

7. ZAKLJUČAK

Kriteriji određivanja kvalitete ustanova RPOO-a nužno je kulturološki te društveno-ekonomski uvjetovana zbog čega se ne može jednako vrednovati. Bitne odrednice vrednovanja kvalitete ukazuju na aktivni proces stalnoga usavršavanja te se ne može govoriti o konačnom postignuću kvalitete. Samovrednovanje je bitno jer osigurava ne samo unaprjeđivanje kvalitete ustanova PROO-a nego i cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava. Pedagoška kvaliteta, kojom se podrazumijeva suradnja, usmjerenost na dijete, jednakopravnost i stručno usavršavanje odgajatelja, značajna je jer doprinosi kvaliteti odgojno-obrazovne ustanove. Suvremeni odgajatelj unapređuje pedagošku kvalitetu upravo spremnošću na njeno preispitivanje, analiziranje i mijenjanje.

Teorijskim analiziranjem pokazatelja kvalitete PROO-a zaključuje se da niti jedan od pokazatelja ne osigurava kvalitetu u potpunosti sam za sebe, nego u suodnosu. Svaki pokazatelj kvalitete nužan je jer ukazuje na stupanj usvojenosti određenih kompetencija propisanih Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao što su: komunikacija na materinskome i stranom jeziku, socijalna, građanska i digitalna kompetencija, matematička i osnovne kompetencije u prirodoslovlju, učiti kako učiti, inicijativnost i poduzetništvo te kulturna svijest i izražavanje. Prema navedenim rezultatima istraživanja može se donijeti zaključak da su razina formalnog obrazovanja i učestalost stručnog usavršavanja odgajatelja značajni prediktori procjene važnosti pojedinih dimenzija odgojno-obrazovnog procesa.

Ograničenje ovoga istraživanja je mali uzorak od 146 ispitanih odgajatelja. Na temelju provedenog istraživanja sugerira se da se u budućim istraživanjima posveti pozornost kulturi odgojno-obrazovne ustanove, kao i međuljudskim odnosima, atmosferi i ozračju koje vlada ustanovom. Ovaj rad predstavlja dodatnu motivaciju za istraživanja na temu odgajateljevih postupaka koji predstavljaju indikator kvalitete pedagoške prakse u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

LITERATURA

1. Bakić, L. (2019). Branimir Mendeš. Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece : od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija : znanstvena monografija. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga, 2018., 304 str. *Anali za povijest odgoja*, 17 (17), 159-161. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/236534> (30.08.2021.)
2. Baran, J., Dobrotić, I. i Matković, T. (2011). Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijednom putu. *Napredak*, 152 (3- 4), 521. –539.
3. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagojska istraživanja*, 8 (2), 323-338. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/116665> (31.08.2021.)
4. Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak*, 156 (4), 447 – 460.
5. Družinec, V. i Velan, D. (2017). Strategije odgojiteljice u facilitiranju socijalnih interakcija djece u vrtiću. *Studia Polensia*, 6 (1), 4-26. <https://doi.org/10.32728/studpol/2017.06.01.01> (30.08.2021.)
6. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). *Narodne novine* 63/08.
7. Državni zavod za statistiku. (2020). Statistička izvješća. Republika Hrvatska. Preuzeto s <https://www.dzs.hr/> (20.7.2021.)
8. European Commission. (2014). *Key Data on Early Childhood and Care in Europe - Eurydice and Eurostat Report*. Preuzeto s: <https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-statistical-books/-/ec-01-14-484> (15.07.2021.)
9. Grant, M., C. Mills, V., L., Bouck, M., Davidson, E., Nelson, B., S., Benson, S. (2009). *Secondary Lenses on Learning* Corwin. London: A SAGE Company.
10. Grbin, N. (2021). Doživljaji suradnje – dobrobiti za djetetovo odrastanje u: Zajedno rastemo - suradnički odnosi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. (ur) Višnjčić Jevtić A., Galinec M., Biškup H. 116.-122. Čakovec. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Dječji vrtić „Cvrčak“ Čakovec.
11. Hornby, G. (2011). *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School Family Partnerships*. New York: Springer.

12. Janta, B., van Belle, J., Stewart, K. (2016). *Quality and Impact of Centre-based Early Childhood Education and Care*, Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care. European Commission, Bruxelles.
13. Katz, L. G., McClellan, D. E., (1999). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Educa, Zagreb.
14. Klaić, B. i Klaić, Ž. (1974). *Veliki rječnik stranih riječi, izraza i kratica*. Zagreb: Zora.
15. Križman Pavlović, D., Bušelić, M., Gal, S. (2020). Kvaliteta odgajatelja – čimbenik kvalitete hrvatskog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Oeconomica Jadertina*, 10(1), 3-30. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/240502>
16. Lisak, I. (2019). *Profesionalni razvoj odgajatelja - izazov za pedagoga*. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet. Zagreb.
17. Litjens, I., Taguma, M. (2010). *Revised literature overview for the 7th meeting for the network on early childhood education and care*, OECD, Pariz.
18. Logue, M. E., (2007). Early Childhood Learning Standards: Tools for Promoting Social and Academic Success in Kindergarten, *Children & Schools*, 29(1), 35-43.
19. Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta - Kako procjenjivati kvalitetu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ; priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine. Preuzeto s: <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/nacionalni-kurikulum/125> (15.07.2021)
20. Majcen, S. A., Pribela-Hodap, S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti. Samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje.
21. Mendeš, B. (2015). Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik*, 64 (2), 227. – 250.
22. Miljak, A., Vujičić, L. (2002).: Vrtić u skladu s dječjom prirodom ‘Dječja kuća’. Rovinj: Predškolska ustanova Dječji vrtić i jaslice ‘Neven’.
23. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: Novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM Naklada d.o.o.
24. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). Odluka o donošenju nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Narodne novine*, 05/15.
25. Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb.

26. Mohorić, M., Nenadić-Bilan, D. (2019.): Učestalost i oblici suradnje odgojitelja i roditelja u katoličkim vrtićima u odnosu na javne i privatne dječje vrtiće u Zadarskoj županiji, *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, volumen 74, broj 2, 249-260.
27. Mušanović, M., Staničić, S., Jurić, V. i Vrgoč, H. (2002). Razvojna pedagoška djelatnost. U: **urednik** *Koncepcija promjena odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj* (str. 218-225). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa RH i Prosvjetno proljeće.
28. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb. Preuzeto s: http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf (15.07.2021.)
29. Organisation for Economic Co-operation and Development (2019). *Curriculum Alignment and Progression between Early Childhood Education and Care and Primary School: A Brief Review and Case Studies. OECD Education Working Paper, No. 193.*
30. Pergar, M., Bubek, K. (2021). Nove strategije učenja. U: M. Pergar, K. Bubek (ur.), *Suradnički odnosi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. Zajedno rastemo 252.-261. Čakovec. Dječji vrtić Cvrčak.
31. Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb. Hrvatski pedagoško-književni zbor.
32. Srok, N. i Skočić Mihić, S. (2012). Odgajatelji i stručni suradnici u savjetodavnoj ulozi. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), 19-21. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123767> (30.08.2021)
33. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb. Školska knjiga.
34. Slunjski, E. (2016). Strategije učenja djece rane i predškolske dobi. U I. Visković (ur), *Strategije učenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. Makarska. Dječji vrtić „Biokovsko zvonce“.
35. Slunjski, E. i suradnici (2016). *Izvan okvira 2: Promjena*. Zagreb: Element.
36. Stoll, L., Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.

37. Samuelsson, I. P. (2010). Participation and learning in the early childhood education context. *European Early Childhood Education Research Journal*, 18(2), 121-124.
38. Šagud, M. (2011). *Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
39. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Visoka učiteljska škola. Petrinja.
40. Tankersley, D. i sur. (2012). *Teorija u praksi*. Pučko otvoreno sveučilište „Korak po korak“. Zagreb.
41. Visković, I., Sunko, E., Mendeš, B. (2012). Children's Play—The Educator's Opinion. *Education sciences*, 9 (4), 266.
42. Visković, I. (2013). Akcijska istraživanja u funkciji razvoja institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja. *Educa*, 6 (6): 67-76.
43. Visković, I. (2016). Uključivanje roditelja u učenje djece rane i predškolske dobi. U: I. Visković (ur.) *Strategije učenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. (str. 19-25). // Zbornik radova stručno-znanstvenog skupa 22. Dani predškolskog odgoja, Mirisi djetinjstva, Makarska.
44. Visković, I., Višnjić Jevtić, A. (2017). Development of professional teacher competences for cooperation with parents. *Early Child Development and Care*, DOI: 10.1080/03004430.2017.1299145. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2017.1299145> (29.08.2021)
45. Visković I., Višnjić Jevtić I. (2018). *Izazovi suradnje. Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Zagreb: Alfa.
46. Visković, I. (2021). Inclusive pedagogical practice as a predictor of quality early childhood education. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1711-1725. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.10.4.1711> (12.9.2021.)
47. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, *Narodne novine* 10/97, 107/07, 94/13 i 98/19.
48. Yan, C. (2015). We can't change much unless the exams change: Teachers' dilemmas in the curriculum reform in China. *Improving Schools*, vol. 18 (1) 5-19, SAGE Publications.

PRILOZI

Slika 1. Perspektiva znanstvenika (*bottom-up pristup*) i djeteta (*top-down pristup*)

Slika 2: Dionici RPOO-a u Republici Hrvatskoj i njihova suradnja. Preuzeto od: Križman Pavlović, D., Bušelić, M. i Gal, S. (2020: 7)

OBRAZAC I.P.

IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Marija Guć
NASLOV RADA	Odgovorno društveni postupci odnosa kao indikator kvalitete pedagoške prakse u istom u pedagoškom odgoju i etnologiji
VRSTA RADA	Diplomski rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	doc. dr. sc. Liana Visković
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. doc. dr. sc. Branimir Mendes 2. doc. dr. sc. Liana Visković 3. dr. sc. Toni Maglica

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

a.) u otvorenom pristupu

b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu

c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Split, 17. prosinca 2021.
mjesto, datum

Marija Guć
potpis studenta/ice

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O KORIŠTENJU AUTORSKOG DJELA

kojom ja MARIJA GUĆ, kao autor/ica diplomskog rada dajem suglasnost Filozofskom fakultetu u Splitu, kao nositelju prava iskorištavanja, da moj diplomski rad pod nazivom

Odgovornostima postupka odgojaka kao indikator kvalitete pedagoške prakse u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

koristi na način da ga, u svrhu stavljanja na raspolaganje javnosti, kao cjeloviti tekst ili u skraćenom obliku trajno objavi u javnoj dostupni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu, Sveučilišne knjižnice Sveučilišta u Splitu te Nacionalne i sveučilišne knjižnice, a sve u skladu sa *Zakonom o autorskom pravu i drugim srodnim pravima* i dobrom akademskom praksom.

Korištenje diplomskog rada na navedeni način ustupam bez naknade.

Split, rujan 2021

Potpis Marija Guć

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja MARIJA GUĆ, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice vanog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga diplomskoga rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, rujan 2021.

Potpis Marija Guć

IZJAVA O LEKTURI

Ja, TONI KOVAČEVIĆ, izjavljujem da je diplomski rad naslova ODGOJNO-OBRAZOVNI POSTUPCI ODGAJATELJA KAO INDIKATOR KVALITETE PEDAGOŠKE PRAKSE U RANOM I PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU autorice MARIJE GUC lektoriran u skladu s normama hrvatskog standardnog jezika.

Mjesto i datum:
SPLIT, 13.9.2021.

Potpis lektora:
Kovačević