

UTJECAJ OBRAZOVNIH POLITIKA NA RAD ODGOJITELJA

Rupanović, Ana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:172:826418>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-02-20**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET SPLITU

UTJECAJ OBRAZOVNIH POLITIKA NA RAD ODGOJITELJA

DIPLOMSKI RAD

ANA RUPANOVIĆ

Split, 2020.

Odsjek za pedagogiju
Studij: Filozofski fakultet Split

DIPLOMSKI RAD

UTJECAJ OBRAZOVNIH POLITIKA NA RAD ODGOJITELJA

Studentica:

Ana Rupanović

Mentor:

prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja ANA RUPANOVIĆ, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra/magistrice PEDAGOGIJE I ANGLISTIKE, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što ti pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio diplomskog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranog 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, 28.1.2020.

Potpis

Ana Rupanović

Obrazac I.P.

Izjava o pohrani završnog/diplomskog rada (podcrtajte odgovarajuće) u Digitalni repozitorij Filozofskog fakulteta u Splitu

Student/ica: ANA RUPANOVIĆ
Naslov rada: UTJECAJ OBRAZOVNIH POLITIKA NA
RAD ODGOJITEĀA
Vrsta rada: DIPLOMSKI RAD
Mentor/ica rada: prof. dr. sc. IVANA BATARELO KOKIĆ
Komentor/ica rada: doc. dr. sc. INES BLAŽEVIĆ, dr. sc. ANITA HANĐARIĆ
VUKUŠIĆ

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružite 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 Filozofskoga fakulteta 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, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

- a) rad u otvorenom pristupu
b) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu
c) široj javnosti, ali nakon proteka 6 / 12 / 24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).
(zaokružite odgovarajuće)

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

Split, 28.1.2020.

Potpis studenta/studentice: Ana Rupanović

Sadržaj

Tablice.....	6
Sažetak.....	8
Abstract	8
1. Uvod.....	9
2. Teorijski okvir	10
2.1. Obrazovne politike.....	10
2.2. Odgojitelji.....	12
2.2.1. Povijest razvoja odgojiteljske struke	17
2.2.2. Autonomija odgojitelja	21
2.2.3. Zakonska regulativa vezana uz rad odgojitelja.....	24
2.3. Istraživanja uloge odgojitelja u formiranju i provedbi obrazovnih politika.....	26
3. Empirijsko istraživanje	33
3.1. Cilj i problem istraživanja	33
3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja	33
3.2.1. Hipoteze istraživanja	33
3.2.2. Zadaci istraživanja	35
3.2.3. Varijable istraživanja	35
3.3. Metodologija istraživanja.....	35
3.3.1. Instrument istraživanja.....	35
3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka	37
3.4. Analiza i interpretacija podataka	37
3.4.1. Deskriptivna analiza	37
3.4.2. Deskriptivna obrada skala	38
3.4.3. Faktorska analiza.....	42
3.6. Testiranje hipoteza	44
4. Zaključak	64
5. Literatura.....	67

Tablice

Tablica 1. Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli	37
Tablica 2. Deskriptivni podaci za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica	38
Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu obrazovnih politika i promjena u radu	39
Tablica 4. Deskriptivni podaci za skalu samoprocjene autonomije odgojitelja	40
Tablica 5. Faktorska analiza skale samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica	42
Tablica 6. Faktorska analiza skale obrazovnih politika i promjena u radu	42
Tablica 7. Faktorska analiza skale samoprocjene autonomije odgojitelja	43
Tablica 8. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na stručnu spremu	44
Tablica 9. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na vrstu vrtića	46
Tablica 10. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na vrstu skupine	47
Tablica 11. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na godine	48
Tablica 12. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na radni staž	49
Tablica 13. Vrijednosti t- testa za skalu stavova o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na stručnu spremu	50
Tablica 14. Vrijednosti t- testa za skalu stavova o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na vrstu vrtića	51
Tablica 15. Vrijednosti t- testa za skalu stavova o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na vrstu skupine	53
Tablica 16. Vrijednosti ANOVE za skalu stavova o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na godine	54
Tablica 17. Vrijednosti ANOVE za skalu stavova o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na radni staž	55
Tablica 18. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na stručnu spremu	57
Tablica 19. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića	58
Tablica 20. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu skupine	59
Tablica 21. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na godine	60
Tablica 22. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na radni staž	62

Slike

Slika 1. Razlika u stavovima samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na stručnu spremu	45
Slika 2. Razlika u stavovima samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na vrstu vrtića	46
Slika 3. Razlika u stavovima samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na vrstu skupine.....	47
Slika 4. Razlika u stavovima samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na godine.....	48
Slika 5. Razlika u stavovima samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na radni staž	49
Slika 6. Razlika u stavovima o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na stručnu spremu	50
Slika 7. Razlika u stavovima o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na vrstu vrtića	52
Slika 8. Razlika u stavovima o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na vrstu skupine	53
Slika 9. Razlika u stavovima o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na godine	54
Slika 10. Razlika u stavovima o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na radni staž.....	56
Slika 11. Razlika u stavovima samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na stručnu spremu...	57
Slika 12. Razlika u stavovima samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića	58
Slika 13. Razlika u stavovima samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu skupine	59
Slika 14. Razlika u stavovima samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na godine	61
Slika 15. Razlika u stavovima samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na radni staž	62

Sažetak

Obrazovne politike teško je jedinstveno definirati, češće se opisuju čimbenici i sudionici koji utječu na stvaranje politika, sam proces stvaranja te stavke u kojima se politike očituju. Obrazovne politike imaju za cilj rast i razvoj odgojno-obrazovnog sustava. Odgojitelji su važni sudionici u procesu implementacije politika, a u zadnje vrijeme ističe se važnost njihove uloge sukreatora politika. Stvaralaštvo i razvoj odgojno-obrazovnog procesa povezani su s autonomijom učitelja/odgojitelja. Istraživanjem se htjelo ispitati koliko odgojitelji poznaju zakonske odrednice, kakvi su njihovi stavovi o ulozi obrazovnih politika na promjene u radu te samoprocjenu razine autonomije. Istraživanje je pokazalo da se ne razlikuju navedene stavke s obzirom na radni staž, stručnu spremu odgojitelja, vrstu odgojne skupine i vrstu vrtića.

Ključne riječi: obrazovne politike, odgojitelji, zakonske odrednice, autonomija, rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Abstract

It is difficult to provide a single definition for the term of educational policies. More commonly, factors and participants that affect the process of creation of policies are described, together with the process of creation itself and the items that reflect the policies implemented. Educational policies serve to establish growth and development for educational systems. Preschool teachers are important participants in the process of policy implementation. Lately, the role of preschool teachers as co-creators of educational policies has been gaining in importance. Creation and development of educational process positively relate to teacher autonomy. This research was dedicated to discovering how well preschool teachers are familiar with education-related laws, what their attitudes toward the role of educational policies and changes in their work are, and what their self-perceived level of autonomy is. The research has shown that there is no statistically significant difference in the items described, between preschool teachers based on their work experience, level of degree, types of preschool classes they teach in and types of preschools they work in based on funding.

Key words: educational policies, preschool teachers, laws, autonomy, preschool education

1. Uvod

U obrazovnim politikama ogleda se i dio sveopće politike jedne države. U konačnosti i pojednostavljeno, postavkama obrazovnih politika projiciraju se ciljevi aktera vlade. Europeizacijom i osuvremenjivanjem, širi se opseg sudionika koji utječu na stvaranje politika. Prepoznaje se sve veća uloga pojedinaca koji su u neposrednoj odgojno-obrazovnoj praksi. Odgojiteljima je „na teret“ stavljen rad, njega i skrb o onima najmanjima, djeci rane i predškolske dobi. Visoko obrazovani i stručni, a od njih se u najmanju ruku očekuju odgovornost, motiviranost, profesionalni razvoj, partnerstvo, humanost i tolerancija. Suvremeni pristupi u odgojno-obrazovnoj praksi između ostalog zagovaraju individualizaciju u odnosu s djecom, djecu stavljaju u središte procesa, a na učitelju/odgojitelju je da stvori poticajno i prikladno okruženje s obzirom na dob, kako bi se djeca razvijala i učila prema vlastitim mogućnostima i potrebama. U moru konkretnih svakodnevnih aktivnosti u praksi, odgojitelji bi trebali biti ukorak s vremenom, aktualnim obrazovnim politikama, primjenjivati iste u svom radu te aktivno sudjelovati u poboljšanju istih. Postavlja se pitanje njihovog viđenja svog položaja i uloge.

U ovom radu prikazana su suvremena tumačenja pojma obrazovnih politika, procesa stvaranja politika, trenda globalizacije te same uloge politika. Razjašnjavaju se pojam i uloga odgojitelja iz pravne i znanstvene pozicije te se daje prikaz povijesnog razvoja odgojiteljske struke u Republici Hrvatskoj. Navodi se zakonska regulativa vezana za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u RH. Problematizira se pitanje autonomije odgojitelja te uloga odgojitelja u formiranju i provedbi obrazovnih politika kroz prikaz teorija suvremenih autora te rezultata različitih istraživanja. U drugom dijelu rada, prikazano je istraživanje s uzorkom kojeg su činili splitski odgojitelji, a koje je željelo ispitati razinu njihove samoprocjene poznavanja zakonskih odrednica, njihove stavove o ulozi obrazovnih politika na promjene u radu te samoprocijenjenu razinu autonomije odgojitelja.

2. Teorijski okvir

2.1. Obrazovne politike

Kako bi pojasnio pojam obrazovnih politika, UNESCO (2013) u svom dokumentu pod nazivom „UNESCO handbook on educational policy analysis and programming” raščlanjuje tri termina: politika, strategija i plan. Politika postavlja glavne vladine ciljeve i prioritete vezane za obrazovanje, strategija postavlja smjernice za ostvarenje ciljeva i prioriteta iz politike, a plan definira aktivnosti, uloge i resurse za provedbu strategije i politike. Usmjeravajući se поблиže na samu politiku u odgojno-obrazovnom kontekstu, u UNESCO-vom dokumentu stoji kako ona uključuje opće postavke, u skladu je s ustavom, a može se odnositi na šira ili uža područja odgojno-obrazovnog sustava ili na određeni problem u sustavu. Naposljetku, navode se i obilježja učinkovitih politika, a ona uključuju potrebu da politike budu utemeljene na činjenicama, politički i financijski ostvarive te međusobno dogovorene između vlade i važnih sudionika, u ovom slučaju sudionika vezanih za odgojno-obrazovni sustav (UNESCO, 2013).

Legrand daje pojmovno objašnjenje obrazovanja prema kojem on obrazovanje svrstava u političko područje: „To je institucionalni realitet utoliko što se izražava kao kolektivan oblik školskih ustanova, programa i kodificiranih uputa, stručnih zadataka koji se određuju pravilnicima, kao kolektivan oblik sustava, zakonskih odnosa između različitih sudionika, odnosa između škole i njezina društvenog i gospodarskog okruženja“ (1990, str. 7). Autor objašnjava kako se obrazovna politika ostvaruje čim dođe do pokretanja kolektivne organizacije, pa tako: „(...) svaka škola može imati svoju politiku. No, u užem se smislu o obrazovnoj politici govori na razini velikih institucionalnih cjelina, općina i regija, a u izrazito centraliziranim zemljama (...) na razini države“ (str. 8-9). Svakako, autor konkretizira stavke u kojima se očituje obrazovna politika, a one uključuju: zakone, uredbe, propise, programe i upute. Obrazovna politika potiče se i nadzire hijerarhijom, a primjena politike podrazumijeva poštivanje zakona i propisa od strane građana, učitelja i ostalih prosvjetnih djelatnika (Legrand, 1990).

Ipak, nije jednostavno staviti točku na jednu ili dvije definicije obrazovnih politika. Kovač (2007) u svom radu pod naslovom „Pristupi analizi obrazovne politike“ navodi kako je teško definirati obrazovne politike jer teorijski okvir nije određen, a to potvrđuje navođenjem

referenci iz uglednih „(...) časopisa poput Educational Policy (Corwin Press, Inc.), Education Administration Quarterly (The University Council for Educational Administration) (...)“ (str. 257), u kojima se termini kao što su „(...) obrazovna politika kao zbrka (messy center), isticanje potrebe za davanjem smisla obrazovnoj politici (making sense of education policy) ili pokušaj da se ona razumije (understanding education policy)“ (str. 257) i u posljednje vrijeme koriste za opisivanje obrazovnih politika.

Pri pokušaju definiranja obrazovnih politika, autori često ističu brojnost čimbenika i sudionika koji utječu na stvaranje i razvoj istih. Bell i suradnici (2009) ističu kako je stvaranje obrazovne politike proces u kojem se nadmeću različite vrijednosti i različiti predstavnici vlasti kako bi oblikovali politiku koja će odražavati njihove interese, uglavnom političke. Međutim, u okviru obrazovanja, ističu kako se politike trebaju voditi određenim vrijednostima koje se u najužem smislu odnose na akademske slobode, jednakost i ravnopravnost, ekonomsku održivost i napredak, suradnički pristup rješavanju problem te decentralizaciju. Kovač (2007) objašnjava (stvaranje) obrazovne politike kroz tzv. „trokut obrazovne politike“ kritizirajući pritom neravnopravan odnos sudionika koji stvaraju obrazovne politike, a sudionike čine: politika na državnoj razini (najčešće nadležno ministarstvo), obrazovna praksa (obrazovne institucije, djelatnici, sindikati) i istraživanje (sveučilišni i drugi istraživački centri). Prema autorici, prevelika uloga pri donošenju odluka u procesu stvaranja politika dodjeljuje se vladajućim tijelima. Također, u svom radu „Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika“ iz 2014. godine, autorica Kovač i sur. ističu i problem koji se krije iza trendova globalne obrazovne politike, a to je veliko nastojanje vladajućih iz zasebnih zemalja da se implementira ono što predlažu dokumenti od strane organizacija kao što su OECD, Svjetska banka, UNESCO i EU kako bi se stvorio zajednički europski (ekonomsko-obrazovni) prostor, pri čemu zanemaruju stavove ostalih sudionika obrazovnog sustava u svojim državama.

Čimbenici koji utječu na politike, a nisu eksplicitni (poput vlade i stručnjaka s područja obrazovanja) uključuju socijalne, ekonomske i kulturne aspekte društva (Kovač, 2007). Osobito se nameće i karakteristika neodvojivosti ekonomske politike od obrazovne pa tako Anyon (2006) navodi da je podjela između ekonomske i obrazovne politike samo prividna te da se na obrazovanje utječe isključivo kroz promišljanje o ekonomskim potrebama onih koji se obrazuju.

„Također je važno razlučiti da obrazovna politika funkcionira kao ciklus koji se sastoji od nekoliko faza koje valja zasebno promatrati i interpretirati: faza određivanja ciljeva i prioriteta, faza odlučivanja, faza implementacije, faza evaluacije i faza revizije (Kovač, 2007, str. 257).

Nužno je pobliže se osvrnuti na spomenute trendove globalizacije obrazovne politike koji se konkretno tiču i odgojno-obrazovnog sustava RH. Europski kvalifikacijski okvir (EKO) je važan instrument usklađivanja obrazovnih politika kako bi se stvorio jedinstveni europski obrazovni prostor (Žiljak, 2007). Autor navodi da se EKO temelji na otvorenoj metodi koordinacije i zadržavanju autonomije zemalja članica pri usklađivanju pojedinih obrazovnih sustava i nacionalnih kurikuluma s prijedlozima EKO-a, a započeo je inicijalnom raspravom zemalja članica o prijedlogu prihvatljivih rješenja. Zaključno o EKO i oblikovanju Hrvatskog kvalifikacijskog okvira te europeizaciji hrvatskog obrazovnog sustava i obrazovne politike, Žiljak navodi: „Kvalitetnije stvaranje vlastitih obrazovnih prijedloga, uz prihvaćanje ekspertnih prijedloga, upotrebljivih savjeta i tuđih iskustava, moguće je na temelju jačanja institucionalne osnove, analize i afirmiranja vlastite tradicije i iskustva, adaptiranja i primjene zajedničkih načela uz artikuliranu vlastitu poziciju u procjeni europskih obrazovnih načela, njihovu nadogradnju i implementaciju“ (2014, str. 276).

Na kraju, neminovno je istaknuti ulogu obrazovnih politika, jer su one zapravo vladino sredstvo za postavljanje glavnih ciljeva i prioriteta u obrazovanju, s ciljem rasta i razvoja odgojno-obrazovnog sustava (UNESCO, 2013). U vidu obrazovnih politika u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, jako je važno neprestano istraživati i poboljšavati politike, jer odgoj i obrazovanje u ranoj dobi mogu imati iznimno pozitivan utjecaj na djetetovo daljnje razvijanje (Bertram i Pascal i sur., 2016).

2.2. Odgojitelji

Prije definiranja pojma i uloge odgojitelja, važno je prikazati definicije najvažnijih pojmova u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanje. Na početku se najvažnije osvrnuti na Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao „službeni dokument propisan u Republici Hrvatskoj koji sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi“ (MZOS, 2014, str. 4). U njemu pronalazimo sljedeće: „Rani i predškolski odgoj i obrazovanje te skrb o djeci dio su sustava odgoja i obrazovanja Republike

Hrvatske, namijenjenoga djeci u dobi od navršenih šest mjeseci do polaska u osnovnu školu. Godina prije polaska u školu je obvezna godina predškolskog odgoja i obrazovanja za svu djecu u Republici Hrvatskoj“ (MZOS, 2014, str. 6).

Zakonski, Državni pedagoški standard za rani i predškolski odgoj i naobrazbu iz 2010. u čl. 2. st 1 definira „(1) Dječji vrtić – predškolska ustanova (sa ili bez podružnica) u kojoj se provode organizirani oblici izvanobiteljskog odgojno-obrazovnog rada, njege i skrbi o djeci predškolske dobi“. Članak 2. st. 2 također daje definiciju djeteta, pri čemu je „(3) Dijete – osoba u dobi od šest mjeseci do polaska u školu koja polazi organizirani oblik predškolskog odgoja i naobrazbe i aktivni je sudionik odgojno-obrazovnog procesa koji se ostvaruje u dječjem vrtiću“.

Najvažnije, Državni pedagoški standard za rani i predškolski odgoj i naobrazbu iz 2010., u čl. 2., st. 2 definira sljedeće: „(5) Odgojitelj – stručno osposobljena osoba za odgojno-obrazovni rad s djecom u dječjem vrtiću ili drugoj pravnoj osobi koja obavlja djelatnost predškolskog odgoja i naobrazbe“.

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 2013., poglavlje IV. Radnici dječjeg vrtića, Čl. 24., st. 1 predviđa da „(4) Poslove odgojitelja djece od navršenih šest mjeseci života do polaska u osnovnu školu može obavljati osoba koja je završila preddiplomski sveučilišni studij ili stručni studij odgovarajuće vrste, odnosno studij odgovarajuće vrste kojim je stečena viša stručna sprema u skladu s ranijim propisima, kao i osoba koja je završila sveučilišni diplomski studij ili specijalistički studij odgovarajuće vrste. (5) Poslove odgojitelja koji ostvaruju program predškole pri osnovnim školama, uz osobe iz stavka 4. ovoga članka, mogu obavljati i osobe koje ispunjavaju uvjete za obavljanje poslova učitelja razredne nastave u osnovnoj školi u skladu s propisom“.

Prema već navedenom Nacionalnom okvirnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (u daljnjem tekstu „Nacionalni kurikulum“) (2014), odgojitelji (zajedno s ostalim djelatnicima vrtića) izgrađuju kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu i kurikulum vrtića. Zato su im potrebne njihova vlastita motivacija, profesionalno znanje i razumijevanje odgojno-obrazovne prakse. Odgojiteljima pritom treba biti osiguran kontinuirani profesionalni razvoj. U skladu s načelima i vrijednostima koje definira Nacionalni kurikulum, odgojitelji bi trebali biti: fleksibilni u odgojno-obrazovnom radu, partnerski orijentirani prema drugim djelatnicima, roditeljima i zajednici, biti otvoreni za kontinuirano učenje, biti humani i tolerantni, osnaživati identitet djece individualno i vrtića kao ustanove u cjelini, biti

odgovorni i kreativni, poticati autonomiju djece, itd. Možemo tako reći da se odgojitelji trebaju voditi i ciljevima Nacionalnog kurikulumu, a oni uključuju sljedeće: osobnu, emocionalnu, tjelesnu, obrazovnu i socijalnu dobrobit djece te cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece (MZOS, 2014).

Kada govorimo o ulozi i opisu posla odgojitelja u zakonskim okvirima, možemo se ponovno osvrnuti na Državni pedagoški standard za rani i predškolski odgoj i naobrazbu iz 2010. u kojem je Člankom 26. određeno da odgojitelj: „(2) (...) pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Surađuje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu“.

Kada se odmaknemo malo od zakonskih postavki i proučimo suvremene autore u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, možemo se osvrnuti na autoricu Fatović (2016) koja u svom članku „Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja“ svrstava pojam „odgojitelj“ u zajedničku skupinu s pojmom „učitelj“, navodeći kako su učitelji osobe koje „rade u odgoju i obrazovanju na svim razinama – od ranog i predškolskog odgoja, preko osnovnoškolske razine do srednjoškolskih nastavnika“ (str. 625). Kako bi specificirala odgojitelja kao zasebnu skupinu, ističe kako su oni zaduženi za rani i predškolski odgoj, s naglaskom na socijalizaciju (odgojni dio) u odnosu na obrazovni dio.

Možemo se, također, zapitati koje su to onda kompetencije odgojitelja koje zagovaraju suvremeni stručnjaci ovog područja vezano za odgojitelje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Slunjski (2006) kaže da se pri definiranju profesionalne kompetencije učitelja/odgojitelja često „(...) koristimo procjenama akademske zajednice koja u sklopu svoje profesionalne pripreme definira očekivane ishode učenja i potrebne vještine“ (str. 46). Autorica ističe da odgojitelji trebaju imati određena znanja, ali i znati kako ih primijeniti u praksi pa kaže da se većina autora „(...) slaže da osnovu znanja budućeg odgojitelja trebaju činiti teorije djetetova razvoja i učenja (poznavanje psihologije) i predškolskog kurikulumu,

organizacija okruženja, sposobnosti pravilne procjene djetetovih potreba i umijeća dobre komunikacije“ (Slunjski, 2006, str. 46).

Autorica Fatović tako govori kako je Europska komisija razvila dokument koji je postavio opći okvir s kompetencijama koje su potrebne svim profesionalcima koji rade u području odgoja i obrazovanja (2016). Navodi kako iste uključuju: „kompetencije za rad s ljudima, kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem te kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu“ (Fatović, 2016, str. 630). Iz navedenog je proizašlo i osam temeljnih kompetencija, koje su navedene i u Nacionalnom okvirnom kurikulumu: 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 te kulturna svijest i izražavanje (MZOS, 2014).

U suvremenoj praksi odgajatelj svojim stavovima, vrijednostima i ponašanjem daje primjer djeci i kolegama (Slunjski, 2006). Autorica Slunjski opisuje kako uspješan odgojitelj promatranjem i dokumentacijom prepoznaje individualne potrebe i sposobnosti djece te organizira poticajno i sigurno okruženje za dječju igru i učenje. Navodi kako se uspješnost odgojitelja očituje se i u njegovoj sposobnosti za refleksiju i samorefleksiju, kontinuirano učenje, razmjenu prakse, dijalog i timski rad. Također, Slunjski ističe važnost okruženja za odgojitelje te naglašava da i sama ustanova mora biti nastrojena u smjeru „organizacije koja uči“, poticati individualnu i kolektivno razvijanje na temelju ujednačenih vrijednosti, razmjene stavova, mišljenja, otvorene komunikacije i rasprava, fleksibilnosti i istraživanja i osvještavanja (Slunjski, 2006).

Prema Vujičić i Tambolaš (2017), na odgojiteljima je s jedne strane da stvore poticajno okruženje za učenike, a s druge strane, na stručnom timu je da poticajno okruženje stvori samim odgojiteljima, ističući pritom i ono što se može povezati s sugestijama autorice Fatović (2016), a to je širenje odgovornosti za uspješnu odgojno-obrazovnu praksu.

Također, Vujičić i Tambolaš ističu određene neminovne karakteristike suvremenih odgojitelja, a to su sposobnost samorefleksije i kritičkog promišljanja u procesu cjeloživotnog obrazovanja, a naglasak je autora na sljedećem: „Ključ je promjene u odgajateljima koji su spremni na neprekidni rast i razvoj, istraživanje i učenje, kao i na umrežavanje i dijeljenje znanja s ostalima radi postizanja kvalitetne prakse. Uspostavljanjem dijaloga među odgajateljima moguće je postići razmjenu i stvaranje zajedničkoga znanja (2017, str. 137).

Slijedom gore navedenog, može se ponuditi zaključak kako zakonske postavke ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj u velikoj mjeri odgovaraju suvremenim trendovima ranog i predškolskog odgoja koje zagovaraju citirani stručnjaci.

Međutim, Fatović naglašava određenu marginaliziranost odgojitelja u smislu profesije, jer u usporedbi s profesijama kao što je npr. pravnik, odgojitelji nemaju jasno definiranu bazu znanja ili, primjerice, autonomiju „donošenju odluka važnih za profesiju bez uplitanja ljudi koji nisu članovi profesije“ (2016, str. 624), itd. Profesiju možemo definirati kao „posao koji netko obavlja“ (Mendeš, 2018, str. 17). Međutim, Mendeš ističe kako je predškolski odgojatelj dakako profesija jer ima strukturalne elemente prema teoriji profesije, a isti, ukratko, uključuju sljedeće: pedagoška znanja vještine i kompetencije imaju svoje zaokružene osnove i tehnike potrebne za djelovanje u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, za obavljanje djelatnosti potrebno je završiti odgojiteljsko učilište, odgojitelj je prepoznatljiva profesija od strane javnosti, a učilišta za odgojitelje, organizacije koje zapošljavaju odgojitelje te udruge odgojitelja imaju potreban stupanj organiziranosti (Mendeš, 2018).

U cilju profesionalizacije i demarginalizacije odgojitelja, Fatović (2016) odobrava i podržava otvaranje diplomskih studija za odgojitelje, ali iznosi i važnost svakog odgojitelja ponaosob u razvoju profesije. Prema tome, ističe važnost stvaranja profesionalnog identiteta kroz neprestanu težnju za osobnim razvojem, a profesionalni identitet odnosi se na „sliku samih odgojitelja o sebi i svojoj profesiji“ (Fatović, 2016, str. 627), a uključuje „vlastite ciljeve, odgovornost, stil rada, učinkovitost, stupanj zadovoljstva te planiranje razvoja karijere“ (Fatović, 2016, str. 627). Nadalje, zagovara tzv. „aktivistički identitet“ kroz zajedništvo, suradnju i odgovornost od odgojitelja kao pojedinaca, preko cjelokupnog sustava i zajednice (Fatović, 2016). Slično zastupaju Vujičić i Tambolaš kada govore o učiteljima koji imaju „individualnu i kolektivnu odgovornost“ da primjenjuju u svojim razredima ono što su naučili jedni od drugih, ističući važnost cjeloživotnog obrazovanja za odgojiteljsku struku, govoreći kako je ono „obaveza i odgovornost, a ne mogući izbor ambicioznih pojedinaca“ (Vujičić i Tambolaš, 2017, str. 135).

2.2.1. Povijest razvoja odgojiteljske struke

Kada govorimo o odgojiteljskoj struci, to ćemo u ovom dijelu vezati uz početke i razvoj institucija ranog i predškolskog odgoja, iako „Konstituiranje odgojiteljske profesije vezano je za otvaranje odgojnih ustanova za djecu predškolske dobi tijekom druge polovice 19. stoljeća“ (Mendeš, 2018, str. 18).

Prema tome, važno je kazati kako se institucionalni predškolski odgoj i u svijetu i u Hrvatskoj prvo vezao uz ustanove socijalne skrbi, kao što su domovi za nezbrinutu djecu i slično (Mendeš, 2010). Razvojem znanosti kao što su pedagogija i psihologija, pojavila se potreba i potencijal za otvaranjem prvih „(...) ustanova za zbrinjavanje i odgoj predškolske djece (čuvališta, pjestovališta, dječja skloništa i dr.)“ (Mendeš, 2010, str. 203), koje spadaju u odgojno-obrazovni sustav zemlje.

Mendeš (2010) u svom radu „Povijesni razvoj sustava obrazovanja odgojitelja djece predškolske dobi u Hrvatskoj“ daje temeljit povijesni prikaz razvoja izobrazbe za odgojitelje u RH do početka osamdesetih godina 20. stoljeća. Ovdje ćemo izdvojiti najvažnije dijelove vezane za razvoj odgojiteljske struke.

Od otvaranja prve predškolske ustanove u Republici Hrvatskoj (Dubrovnik, „Dom milosrđa“ za izvanbračnu i napuštenu djecu, 1432. god.) sve do osamdesetih godina 19. stoljeća, u ustanovama rade izričito žene, koje nisu posebno stručno-pedagoški kvalificirane (Mendeš, 2010). 1880. godine otvoren je prvi „tečaj za izobrazbu zabavišnih učiteljica“ (Mendeš, 2010, str. 204) pri Učiteljskoj školi, koji je trajao godinu dana i kojim su „učiteljice“ dobivale osnovna pedagoška znanja, kao što su teorija rada, crtanje, pjevanje, sviranje i sl. Tečaj prerasta u školu 1883. godine (Mendeš, 2010). Do 30-ih godina 20. stoljeća, šire se ustanove za odgoj i zbrinjavanje djece pa se na radna mjesta zabavišnih učiteljica zapošljavaju i diplomirane učiteljice sa završenom učiteljskom školom, kako bi se popunio i zadovoljio stručni kadar (Mendeš, 2010). Tridesetih godina 20. stoljeća ustanove dobivaju naziv „dječja skloništa“, s kojima rastu pedagoška shvaćanja i odgojiteljska struka. Tako, 1934. osniva se Udruženje učiteljica dječjih skloništa grada Zagreba, u kojem se organiziraju seminari, predavanja i sl. u cilju razvijanja struke i pedagoške prakse (Mendeš, 2010). Širenjem ideje, 1939. otvara se Škola za učiteljice dječjih skloništa (Rude, Samobor), traje dvije godine i ima predviđeni sistem dopunskog usavršavanja. Škola je posjedovala dom za učenice i vježbaonicu „mala škola“ koju pohađaju djeca od 2 do 6 godina. Nastavnici su istaknuti

stručnjaci: pedagozi, psiholozi, liječnici i učiteljice, a velik naglasak je na psihologiji djeteta, suvremenim oblicima rada i organizacijom prostora ustanova (Mendeš, 2010). Da bi dobili sliku o ozbiljnijem pristupu, možemo samo reći kako je kroz dvije školske godine i ukupno polugodišta obuhvaćen ukupno 21 nastavni predmet, općeobrazovnog, stručno-pedagoškog te praktičnog karaktera (Mendeš, 2018).

Razdoblje nakon Drugog svjetskog rata zahvatio je problem nedostatka stručnog kadra uslijed sve većeg broja djece upisanih u predškolske ustanove (Mendeš, 2010). 1945. otvara se Socijalno-pedagoška škola u Zagrebu, koja je pružala i razne tečajeve doškolovanja već zaposlenog nestručnog osoblja u ustanovama kako bi proizveli prve stručne predškolske kadrove. Uvjet je bio završena četverogodišnja srednja škola. Naglasak je bio na teorijskom pedagoško-psihološkom obrazovanju, a novina je sve veći naglasak na metodičkom osposobljavanju za praktičan rad. Tečajevi su trajali prvo 3, zatim 5 i 6 mjeseci, a počinje se razmišljati o produženju naobrazbe koja bi trajala četiri godine (Mendeš, 2010). 1946. škola mijenja ime u Škola za odgajatelje Ministarstva socijalne politike NR Hrvatske, nudi različite tečajeve u trajanju od 3 mjeseca do 10 mjeseci (Mendeš, 2018).

Od 1949. počinje srednjoškolska izobrazba odgojitelja, kada se otvara (srednja) Škola za odgajatelje predškolske djece u Zagrebu (Mendeš, 2010). Trajala je četiri godine, a po završetku iste, dobivalo se zvanje odgajatelja predškolske djece. Nastavni plan se s godinama mijenjao, ali kako bi dobili uvid u širenje područja izobrazbe za odgojiteljsku struku, možemo za primjer dati prikaz nastavnoga plana iz 1964. god., kada su se poučavali sljedeći predmeti: Predškolska pedagogija s osnovama opće pedagogije, Psihologija, Metodika odgojnog rada, Hrvatskosrpski jezik i književnost, Strani jezik, Historija, Društveno i političko uređenje SFRJ, Geografija, Biologija, Matematika, Fizika, Kemija, Filozofija sa sociologijom, Muzički odgoj, Likovni odgoj, Tehnički odgoj, Fizički odgoj, Higijena, Predvojnička obuka (Mendeš, 2010, str. 209). Pula, Kastav i Rijeka slijede primjer i otvaraju svoje škole (Mendeš, 2010).

Već pedesetih godina 20. stoljeća javlja se ideja i „(...) potreba za izobrazbom odgojitelja predškolske djece na višoj razini“ (Mendeš, 2010, str. 210). 1969. je na Pedagoškoj akademiji u Zagrebu osnovana Katedra za predškolski odgoj i otvoren studij predškolskog odgoja u trajanju od dvije godine, a mogli su ga upisati maturantice škole za odgojitelje ili gimnazija (Mendeš, 2010). Na akademiji su se školovali isključivo osnovnoškolski nastavnici, po završetku se dobivao naziv nastavnika predškolskog odgoja, a naziv je promijenjen u

„odgajatelj predškolske djece“ 1978., što je na snazi i danas (Mendeš, 2018) Predmeti su se dijelili u skupinu zajedničkog i posebnog studija, a za primjer možemo uzeti nastavni plan iz 1969. koji je uključivao sljedeće: Filozofiju, Sociologiju, Pedagogiju, Didaktiku, Psihologiju djetinjstva i mladosti, Pedagošku psihologiju, Fizički odgoj, Predvojničku obuku, Predškolsku pedagogiju, Psihologiju ranog djetinjstva, Metodiku odgojno-obrazovnog rada, Kulturu usmenog izraza, Scenski izraz i lutkarstvo, Filmsku i RTV kulturu, Dječju književnost, Likovni odgoj s metodikom, Muzički odgoj s metodikom, Gitaru, Fizički odgoj s metodikom, Higijenu predškolskog djeteta te Tehničke vježbe (Mendeš, 2010, str. 213). Osim satnica, kolegiji se s godinama nisu značajno mijenjali (Mendeš, 2010).

Međutim, reformom srednjeg obrazovanja druge polovice osamdesetih, redefinira se i visokoškolsko obrazovanje odgojitelja predškolske djece, te tada traje 6 godina (4+2), pri čemu se prve četiri ostvaruju u centrima srednjeg usmjerenog obrazovanja, a posljednje dvije godine u sklopu visokoškolskih institucija, i to pedagoškom ili filozofskom fakultetu (Mendeš, 2010). Ovakav oblik se zadržao do devedesetih godina. U prve dvije godine uvodi se u struku, prilikom čega su zastupljeni zajednički programi za sve srednje škole. Druge dvije godine sadrže dio predmeta za zanimanje odgajatelja, a posljednje dvije zaokružuju strukovne osnove kako bi svaki polaznik dobio: „teorijska i praktična znanja koja su mu potrebna za samostalno i kreativno planiranje, programiranje i izvođenje svih oblika njege i odgojno-obrazovnog rada s djecom predškolske dobi“ (Mendeš, 2010, str. 211).

2.2.1.1. Povijest razvoja odgojiteljske struke od devedesetih do danas

Od devedesetih, naglasak je na okretanju europskim trendovima u obrazovnom sustavu (Žiljak, 2013). Prema tome, u ovom dijelu će se detaljnije iznijeti odgojno-obrazovni, politički i društveni konteksti koji su oblikovali struku odgojitelja u RH do danas. Žiljak (2013) u svom radu „Dvije faze obrazovne politike u Hrvatskoj nakon 1990. godine“ razrađuje „(1) fazu razgradnje naslijeđenog sustava i nesustavnih promjena u 1990-tim godina te (2) fazu rasprava, izrade i implementacije strategije u procesu europeizacije nakon 2000-te godine“ (str. 7). U suštini rada je promjena iz socijalističkih vrijednosti i ciljeva u obrazovanju prema europskim, modernim vrijednostima i modelima obrazovanja. Danas, na djelu su „dva oblika djelovanja u procesu europeizacije: mijenjanje pod pritiskom politike uvjetovanja i transnacionalnih poticaja i predpristupnih programa te, drugi oblik, nastojanje

da se djeluje prikladno (europski i moderno) uz učinke socijalizacije, imitiranje, korištenje tuđih iskustava (Žiljak, 2013, str. 7).

Prvu fazu obilježavaju ratni sukobi do 1995. i reintegracija teritorija Republike Hrvatske do 1999., a glavne promjene uključuju raskid sa socijalističkim sustavom, povratak domaćoj obrazovnoj tradiciji i okret prema europeizaciji (Žiljak, 2013). Vezano za rani i predškolski odgoj, Žiljak ne navodi konkretne promjene u sustavu, jer razdoblje naglašava promjene u strukturi srednjih škola, korigiranje sadržaja u školama kako bi se ukinuli predmeti kao što je Marksizam, uvođenje vjerskog odgoja, čišćenje hrvatskog jezika od tuđica, itd. Vrijedio je Opći zakon o školstvu sa strukturom školstva kojeg čine: *predškolske ustanove*, osmogodišnje osnovne škole, gimnazije, stručne i više stručne škole te visoke škole, fakulteti i umjetničke akademije, ustanove za obrazovanje odraslih i stručno usavršavanje. Sustavne promjene ne provode se u ovom razdoblju, dominacija je državnih aktera u obrazovanju, a ključne odluke vezane za obrazovni sustav vezane su za konačnu odluku vladajućih aktera (Žiljak, 2013).

U drugoj fazi, naglasak je na europeizaciji, pri čemu su, također naglašene promjene u višim sferama obrazovanja, ali možemo reći da su bitne odrednice izrada strateških dokumenata i pojava diskursa cjeloživotnog učenja u društvu znanja (Žiljak, 2013). Značajno je i pristupanje RH Europskoj uniji, jer faza je obilježena dominantnim utjecajem vanjskih politika na obrazovni sustav Hrvatske, prihvaćanjem Europskog kvalifikacijskog okvira i prihvaćanjem aktualnih europskih obrazovnih ciljeva, transformacijom obrazovnih modela i sl. Europeizacijom, konačne odluke nisu više samo na vladajućim akterima, bilo stranim ili domaćim, utjecaj dobivaju i nevladine i akademske organizacije, učenici i studenti (Žiljak, 2013).

Devedesete nose obilježje pluralizma u pedagoškom pristupu i koncepcijama u predškolskom odgoju i obrazovanju, otvaraju se vrtići od strane privatnih osoba, oni alternativnih pedagoških orijentacija, a ozakonjuju se i vjerski vrtići (Mendeš, 2018). Novim Zakonom o visokim učilištima iz 1993., izvode se stručni studiji predškolskog odgoja u trajanju od dvije godine, a u Osijeku i Rijeci uvode novinu, studij traje tri godine (Mendeš, 2018). Koncepcije se vode idejom da kompetentan odgojitelj zna prepoznati djetetove potrebe i interese (Mendeš, 2018). Također, od '91., prepoznaje se uloga odgojitelja kao promatrača, dijagnostičara, dizajnera kurikuluma, organizatora okruženja i učenja, modela, partnera (Mendeš, 2018). Odgojitelj je sada reflektivni praktičar, što zahtijeva interaktivni pristup u

obrazovanju odgojitelja, nekonvencionalne tehnike i akcijska istraživanja te konstruktivistički pristup, odgojitelj samostalno uči i primjenjuje naučeno u praksi (Mendeš, 2018).

Razvojem ideja o humanističko-razvojnem pristupu, razvija se i ideja da nije dostatno obrazovati se na studiju u trajanju od dvije godine (Mendeš, 2018). Ipak, reforma obrazovanja uslijedila je tek nakon potpisivanja Bolonjske deklaracije 19. svibnja 2001. godine. Zakonom o znanosti i visokom obrazovanju iz 2003., studijski programi (uključujući predškolske) dijele se na stručne i sveučilišne. Glavna promjena je trogodišnji studijski program za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, nakon kojeg se stječe naziv „stručni prvostupnik predškolskog odgoja“ (Mendeš, 2018, str. 243), svaki studij izrađuje svoj elaborat koji treba biti u skladu sa suvremenim spoznajama, nacionalnim interesima, potrebama tržišta rada te usporediv s ekvivalentnim programima u članicama Europske unije (Mendeš, 2018).

Nakon sastanka predstavnika visokih učiteljskih učilišta i razmatranjem nove koncepcije studija 2009., redom se redefinišu stručni studiji koji postaju preddiplomski studiji Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, jedino u Puli ostaje stručni studijski program koji se izvodi i danas (Mendeš, 2018). Prelazi se i na izvedbu diplomskih studija, čije su prve diplome magistri stekli 2012. (Mendeš, 2018). Ovime se završava pregled razvoja odgojiteljske struke.

2.2.2. Autonomija odgojitelja

Autonomija odgojitelja može se podijeliti na dvije sfere: opću i kurikularnu (McDonald, 2018). Sukladno tome, opća je povezana s ozračjem na radnom mjestu odgojitelja, kreativnošću odgojitelja i upravljanjem odgojnom skupinom. Kurikularna predstavlja slobodu koju učitelj ima pri izboru pristupa za poučavanje djece (McDonald, 2018).

U odgojno-obrazovnom sustavu općenito, Tischler navodi kako “Povezanost autonomije učitelja i njihova profesionalnog razvoja s odgojnim stvaralaštvom u nastavi činjenica je koju uvjerljivo potvrđuje pedagoška teorija i praksa“ (2007, str. 4). Dodaje kako, „Autonoman učitelj, koji djeluje s pozitivnim stajalištem prema cjeloživotnom obrazovanju, zainteresiran je i angažiran za sveukupne okolnosti odgajanja te je spreman argumentirano obraniti interese odgoja za stvaralaštvo, što je rezultat razumijevanja kulturalne važnosti odgoja. Očekivati da

će učitelji u suvremenoj školi iz zavisne pozicije izvršitelja gotovih i polugotovih uputa odgajati s radosti proturječno je i nerealno“ (Tischler, 2007, str. 4). U cilju bolje odgojno-obrazovne prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odgojitelji trebaju imati mogućnost djelovati prema vlastitom nahođenju (McDonald, 2018).

McDonald (2018) navodi da pritom ravnatelj ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju veliku ulogu pri donošenju odluka o oblikovanju prostora za djecu te načinu na koji će se djeca poučavati, a socio-ekonomska pozadina vrtića također može imati veliki utjecaj na razinu autonomije odgojitelja. Istraživanje koje je McDonald (2018) provela u SAD-u pokazalo je kako odgojitelji u „ imućnijim“ vrtićima imaju veći osjećaj autonomije od odgojitelja u „siromašnijim“ vrtićima, a rezultati su podjednaki kada se usporede opća i kurikularna autonomija. Razloge za ovakve rezultate autorica potkrepljuje idejom da odgojitelji u školama nižeg prihoda osjećaju razliku između kasnijeg školskog uspjeha djece koja pohađaju njihovu ustanovu i uspjeha djece koji su u bogatijim ustanovama ili dolaze iz obitelji s boljom socio-ekonomskom pozadinom. Naime, ističe kako djeca bogatijih vrtića/iz bogatijih obitelji imaju u pravilu bolje rezultate u kasnijem školovanju. Iz tog razloga, u „siromašnijim“ vrtićima više se forsiraju tradicionalne metode poučavanja, manje je učenja kroz slobodnu igru, sve kako bi se djeca „prisilno“ i ubrzano pripremila za nadolazeće školske obveze. U skladu s tim, dakle, manja je autonomija odgojitelja od kojih se očekuje da strogo prate napatke za rad kako bi se ostvarili ishodi nametnuti s vrha te da bi se zadovoljili standardi. Također, u takvim vrtićima obično ima više djece po odgojnoj skupini, objekti su slabije opremljeni, djeca mogu imati traume kao posljedice siromaštva, manje su uključeni roditelji i volonteri u svakodnevne aktivnosti s djecom, a sve navedeno ostavlja malo mjesta za slobodniji i raznolikiji rad s djecom (McDonald, 2018).

Ukratko, odgojitelji u vrtićima s nižim prihodima imaju manju autonomiju, zbog čega češće koriste tradicionalne metode te unaprijed pripremljene i strogo definirane kurikulume i materijale, a imućniji vrtići imaju pristup standardiziranim testovima, dok autonomiju odgojitelja štite utjecajni i dobrostojeći rukovoditelji (McDonald, 2018). Ipak, odgojitelji vrtića sa slabijim imovinskim statusom prednjače u jednom kada govorimo o autonomiji, a to je u osjećaju autonomije pri rješavanju većih problema (McDonald, 2018).

Ako i dalje govorimo u ekonomskom smislu, OECD daje smjernice za izradu i razvoj obrazovnih politika svojim zemljama članicama (uključujući i Republiku Hrvatsku), a one se temelje na odgovornosti, *autonomiji* i mogućnosti izbora, potičući privatizaciju u kojoj

država i dalje ima udio u troškovima. Naravno, različite zemlje različito reagiraju na smjernice (Haugen, 2013). Svakako, važno je istaknuti nekoliko činjenica vezanih za autonomiju. U vidu obrazovanja studenata, budućih odgojitelja, u izvješću iz 2005. pod nazivom „Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“, OECD promovira visoku standardiziranost u smjeru znanja koja odgojitelji trebaju posjedovati i kriterija koje trebaju zadovoljiti (Haugen, 2013). Haugen analizira izvješće te ističe mišljenje kako se u navodima OECD-a nazire i određena razina nelogičnosti jer se uz visoku standardiziranost znanja potiče samostalan, nestandardiziran osobni razvoj odgojitelja kada dođu na radna mjesta. Upute vezane za pitanje centralizacije i decentralizacije još su više nejasne, kako ističe autor. Naime, s jedne strane potiče se centralizacija u vidu evaluacije odgojitelja kroz njihov radni vijek i mehanizama kontrole financija. U tom smjeru predlaže se novčano nagrađivati odgojitelje koji su pozitivnije evaluirani, a dokument savjetuje određivanje jasnih očekivanja od odgojitelja na koji način se razvijati, da se koriste provjerenim primjerima iz prakse, a ne isključivo vlastitih nahođenja. S druge strane, potiče se veća autonomija ustanova u odnosu prema odgojiteljima i „rukovođenju“ istima, autonomija profesionalnog rada odgojitelja, naglasak na odgovornosti pojedinca prema društvu te potreba da odgojitelji sudjeluju u formiranju obrazovnih politika kako bi ih uspješno implementirali, što je samo po sebi nerazmjerno, kako navodi Haugen (2013).

Brojni autori bave se i pitanjem odgojitelja koji u odgojnim skupinama integriraju djecu s posebnim potrebama. Kada se govori o djeci s teškoćama, odgojiteljima je nužna stručna, didaktičko-metodička i rehabilitacijska potpora (Belan, 2015). U posljednje vrijeme, naglašava se vrijednost i važnost individualiziranih programa (Cameron i Tveit, 2011). Skupine koje integriraju djecu s posebnim potrebama su posebno ranjive za odgojitelje jer oni snose dio tereta za prilagođavanje individualnim potrebama djece na temelju njima prilagođenim programa (Cameron i Tveit, 2011). Samim time, teško je odrediti razinu autonomije odgojitelja u integriranim skupinama jer je na odgojitelju da nadiđe teškoće vezane za suradnju s roditeljima, stručnjacima nadležnima za određivanje posebnih potreba, pronalasku zajedničkih vrijednosti, normi, vlastite motivacije, stručnosti, razumijevanju standarda u praksi i načine poučavanja djece s posebnim potrebama (Cameron i Tveit, 2011). U Republici Hrvatskoj, Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe iz 2010. u Članku 26. definira sljedeće: „(3) Predškolske programe za djecu s teškoćama u dječjim vrtićima i u posebnim ustanovama ostvaruju odgojitelji i stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila raznih usmjerenja u suradnji s drugim članovima stručnog tima“. Za

djecu s teškoćama, u Članku 30. može se iščitati kako stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila u suradnji s roditeljima, odgojiteljima i stručnim timom pronalaze najbolje metode rada, a psiholog prati psihofizički razvoj darovite djece ili djece s teškoćama te postavlja razvojne zadaće u smjeru njihovog napredovanja. Iz ovoga je vidljiva nužnost suradnje odgojitelja s navedenim osobama, u cilju dobrobiti svakog djeteta ponaosob.

Naposlijetku, autonomija odgojitelja u odnosu na njihove autoritete često stvara poteškoće kada se interesi odgojitelja razlikuju od interesa na nivou organizacije/ustanove za odgoj i obrazovanje, pri čemu odgojitelji mogu pronaći način da se odupru naputcima i zadacima koje ne podupiru, npr. zauzimanjem negativnih stavova i ne odrađivanjem onog što im se postavilo na zadatak (Cameron i Tveit, 2011).

2.2.3. Zakonska regulativa vezana uz rad odgojitelja

Na stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske nalazi se popis s ukupno 41-om stavkom koje prikazuju naslove svih dokumenata, zakonskih i podzakonskih akti koji se vezuju uz rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj (MZO, 2019). Na navedeni datum pristupanja stranici MZO-a, popis je uključivao sljedeće dokumente, zakonske i podzakonske akte:

1. Ustav Republike Hrvatske (Narodne novine br.: 1990, 135/1997, 8/1998 - pročišćeni tekst, 113/2000, 124/2000 - pročišćeni tekst, 28/2001, 41/2001- pročišćeni tekst, 55/2001 -ispr., 76/2010, 85/2010-pročišćeni tekst i 05/2014)
2. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (Narodne novine br.: 10/1997, 107/2007, 94/2013)
3. Zakon o ustanovama (Narodne novine br.: 76/1993, 29/1997, 47/1999 i 35/2008)
4. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (Narodne novine br.: 22/2013, U-I-351/2016 i 64/2018)
5. Zakon o općem upravnom postupku (Narodne novine, br.: 47/2009)
6. Zakon o upravnim pristojbama (Narodne novine, br.: 115/2016)
7. Zakon o reguliranim profesijama i priznavanju inozemnih stručnih kvalifikacija (Narodne novine, br.: 82/2015)
8. Zakon o stručno-pedagoškom nadzoru (Narodne novine br.: 73/1997)

9. Zakon o Nacionalnom centru za vanjsko vrednovanje obrazovanja (Narodne novine br.: 151/2004)
10. Zakon o prosvjetnoj inspekciji (Narodne novine br.: 61/2011 i 16/2012)
11. Obiteljski zakon (Narodne novine br.: 103/2015)
12. Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje (Narodne novine br.: 85/2006)
13. Zakon o »Nagradi Ivan Filipović« (Narodne novine br.: 61/1991 i 149/2009)
14. Zakon o provedbi Opće uredbe o zaštiti podataka (Narodne novine br.: 42/2018)
15. Pravilnik o sadržaju i trajanju programa predškole (Narodne novine br.: 107/2014)
16. Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja (Narodne novine br.: 133/1997)
17. Pravilnik o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću (Narodne novine br.: 133/1997)
18. Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (Narodne novine br.: 133/1997 i 4/1998)
19. Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručni suradnika u dječjim vrtićima (Narodne novine br.: 133/1997 i 20/2005)
20. Pravilnik o vježbaonicama i pokusnim programima u dječjim vrtićima te o dječjim vrtićima kao stručno-razvojnim centrima (Narodne novine br.: 46/2004 i 49/2004)
21. Pravilnik o načinu raspolaganja sredstvima državnog proračuna i mjerilima sufinanciranja programa predškolskog odgoja (Narodne novine br.: 134/1997)
22. Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću (Narodne novine br.: 83/2001)
23. Pravilnik o obrascima zdravstvene dokumentacije djece predškolske dobi i evidencije u dječjem vrtiću (Narodne novine br.: 114/2002)
24. Pravilnik o sigurnosti igraćaka (Narodne novine br.: 83/2014)
25. Pravilnik o registru Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (Narodne novine br.: 62/2014)
26. Pravilnik o uvjetima koje moraju ispunjavati vozila kojima se prevoze djeca (Narodne novine br.: 8/2006)
27. Pravilnik o načinu provođenja programa i provjeri znanja tražitelja azila, azilanata i stranaca pod privremenom zaštitom i stranaca pod supsidijarnom zaštitom, radi pristupa obrazovnom sustavu Republike Hrvatske (Narodne novine br.: 89/2008)
28. Protokol o postupanju u slučaju nasilja u obitelji (Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku)

29. Protokol o postupanju u slučaju nasilja među djecom i mladima (Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku)
30. Protokol o postupanju u slučaju seksualnog nasilja (Narodne novine br.: 70/2018)
31. Uredba o tarifi upravnih pristojbi (Narodne novine, br.: 8/2017)
32. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (Narodne novine br.: 63/08 i 90/2010)
33. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete RH 7-8/1991)
34. Predškolski odgoj s programskim usmjerenjima njege, odgoja, zaštite i rehabilitacije djece predškolske dobi s poteškoćama u razvoju (Ministarstvo kulture i prosvjete, Zavod za školstvo RH, 1993)
35. Program zdravstvene zaštite djece, higijene i pravilne prehrane djece u dječjim vrtićima (Narodne novine br.: 105/2002, 55/2006 i 121/2007)
36. Odluka o programu polaganja stručnog ispita za pripravnike u predškolskom odgoju i izobrazbi (Prosvjetni vjesnik, godina II. broj 2., Zagreb, 17.4.2000.)
37. Poslovnik o radu povjerenstva za polaganje stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (Prosvjetni vjesnik, godina II. broj 2., Zagreb, 17.4.2000)
38. Poslovnik o radu povjerenstva za stažiranje odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (Prosvjetni vjesnik, godina II. broj 2., Zagreb, 17.4.2000)
39. Odluka o broju i sjedištima povjerenstava za polaganje stručnih ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (Prosvjetni vjesnik, godina II., broj 2., Zagreb 17.4.2000.)
40. Program polaganja stručnog ispita defektologa u radu s djecom predškolske dobi s teškoćama u razvoju (Vjesnik Ministarstva prosvjete i športa 4/1998)
41. Okvirni program pripravničkog staža defektologa (predškolski odgoj i naobrazba) (Vjesnik Ministarstva prosvjete i športa 4/1998)

2.3. Istraživanja uloge odgojitelja u formiranju i provedbi obrazovnih politika

Uloga odgojitelja projicirana je karakteristikama obrazovne politike koja je na snazi. No, prije nego li se uhvatimo važnosti odgojitelja u procesu stvaranja obrazovnih politika i implementaciji istih, važno je istaknuti kako su istraživanja pokazala da kvalitetne obrazovne politike i intervencije mogu povoljno utjecati na rast i razvoj djece predškolske dobi (Bertram

i Pascal i sur., 2016). Također, kvalitetni programi za djecu rane i predškolske dobi mogu značajno poboljšati zdravlje i ishode učenja za djecu s teškoćama u razvoju, kako u kognitivnim, tako i u drugim domenama (Bertram i Pascal i sur., 2016). Naposljetku, kvalitetnim obrazovnim politikama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, smanjuju se razlike od djeteta do djeteta u spremnosti na prelazak u školu, a na duže staze, socioekonomske razlike djece gube važnost (Bertram i Pascal i sur., 2016)

Hinnant-Crawford (2016) ističe kako su kroz povijest uvijek postojale dvije vrste učitelja (odgojitelja), s obzirom na to što određena vlast želi postići, drugim riječima, u vrsti učitelja ogledale su se karakteristike obrazovnih politika. Prema tome, postoje *moralni* („*moral*“) i *mehanički* („*technical*“) učitelj, čija uloga se znatno razlikuje. Mehanički je karakterističan za centralizirane sustave u kojima obrazovni sustav „proizvodi“ učenike sa znanjima i vještinama koje diktiraju važne institucije u državi, a promjene u sustavu nastupaju od vrha prema nižim strukturama obrazovanja. Pritom je učitelj ima ulogu provoditi ono što su propisali pojedinci ili skupine na visokim položajima. S druge strane, uloga moralnog učitelja je u osiguravanju adekvatnog okruženja za učenje, na temelju mogućnosti svakog učenika individualno, za što je potrebna autonomija učitelja, njegova sposobnost kritičkog promišljanja i sl. (Hinnant-Crawford, 2016). Dakle, u decentraliziranim sustavima naglasak je na učitelju kao pojedincu i njegovoj autonomiji, a promjene se vrše suprotno od prethodno navedenog, od pojedinca (učitelja) prema višim strukturama obrazovanja. Autorica kaže kako se u ovome ogleda važna uloga učitelja, samim time i odgojitelja, a to je oblikovanje obrazovnih politika. Osim toga, učitelji usmjeravaju pojedince da razviju svoje potencijale kako bi naposljetku bili kompetitivni na tržištu rada. No, Hinnant-Crawford naglašava kako to nije uvijek primarna uloga, već je očitija ona u pomaganju učenicima da se razviju kao osobe, potičući tolerantnost, kreativnost, marljivost, odgovornost, empatičnost, itd. (2016).

U vidu navedenog, Slunjski u svom radu „Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja“ kaže kako je sve manje prisutna tradicionalna uloga odgojitelja u kojoj on poučava djecu kao jedini izvor znanja, a sve više je zastupljena odgojiteljeva uloga organizacije okruženja, izbora materijala i prijedloga aktivnosti koji potiču djecu na razmišljanje i aktivno učenje (Slunjski, 1996). Autorica ističe složenost uloge odgojitelja jer je njegov zadatak oblikovati cjelokupni način življenja djece u vrtićima; postavlja pravila ponašanja i organizira aktivnosti, pri čemu mora biti dosljedan i ponašati se u skladu s onim „(...) što govori i očekuje i traži od djece. Osobna dosljednost je jedna od osnovnih pretpostavki pravog autoriteta odgojitelja“ (Slunjski, 1996, str. 47).

Previšić piše kako „Odgajatelj ima ključnu ulogu u razvoju teorije i prakse te razvoju kurikulumu“ (2007, str. 214). Autor objašnjava kako odgojitelji mijenjaju svoju ulogu ukorak s mijenjanjem uvjeta, djece i roditelja. Odgojitelji se konstantno razvijaju aktivnom primjenom znanja i kompetencija kroz stalnu interakciju s djecom, te „odgajatelj više nije onaj koji izvršava tuđe naloge ili programe, nego bi trebao postati istraživač realnih procesa učenja i stvaranja znanja, autor novih pedagoških putova i procesa kojima se prevladava podijeljenost između teorije i prakse, kulture i praktičnog područja rada“ (Previšić, 2007, str. 214).

S jedne strane, učitelji (odgojitelji) su u takvom položaju da imaju mogućnost prividno prihvatiti politike naređene s vrha jer „iza zatvorenih vrata“ učionice imaju kontrolu nad organizacijom odgojno-obrazovnog procesa (Hinnant-Crawford, 2016). S druge strane, često se zanemare pojedinci, učitelji (odgojitelji), kao vrijedni resursi i sudionici odgojno-obrazovnog sustava u procesu stvaranja obrazovnih politika i uvođenju promjena (Hinnant-Crawford, 2016). Hinnant-Crawford (2016) navodi da je studija u sklopu „No Child Left Behind“ zakonskog akta kojeg je donio američki Kongres 2001. (na snazi do 2015.) pokazala da se smanjenjem učiteljeve autonomije putem jasno određenih smjernica za organizaciju nastave, standardizacijom testova (i evaluacije) na razini države i strogo propisanog kurikulumu, dolazi do „demoralizacije“ moralnog učitelja. Zanemaruje se učiteljeva kreativnost, kritičko promišljanje, (samo)refleksija te njegove vještine i razina znanja (Hinnant-Crawford, 2016).

S obzirom na ulogu učitelja/odgojitelja u odnosu na stvaranje obrazovnih politika, važna je i njegova (samo)učinkovitost (self-efficacy), tj. poimanje razine vlastitih sposobnosti za organizacijom i izvršenjem koraka koji su potrebni da izvrši ono što se od njega traži (Hinnant-Crawford, 2016). Autorica navodi nekoliko istraživanja koja su koristila skale za procjenu (samo)učinkovitosti, a bitno je istaknuti da su rezultati pokazali kako oni učitelji koji se percipiraju politički kompetentnima su u pravilu i uključeni u stvaranje politika; štoviše, oni koji su se obrazovali u okviru obrazovnih politika su i više angažirani od ostalih (Hinnant-Crawford, 2016). Također, znanje u području politike i obrazovanje učitelja/odgojitelja koje obuhvaća područje obrazovnih politika usko je povezano sa (samo)učinkovitošću u stvaranju politika (Hinnant-Crawford, 2016).

Autorica Hinnant-Crawford provela je istraživanje u kojem je jedan od ciljeva bio uvidjeti kako učitelji (odgojitelji) gledaju na sebe kao aktere obrazovnih politika, s obzirom da je,

kako kaže autorica, američka obrazovna politika usmjerena na davanje konkretnih uputa („instructional policy“) na koji način postići strogo propisane ciljeve i ishode, potkopavajući („undermining“) pritom autonomiju i stručnost učitelja (Hinnant-Crawford, 2016, str. 1). Naglasak je stavila na razlike u poimanju i djelovanju učitelja u području obrazovne politike na mikro razini (u učionici npr.) i obrazovne politike kao šire, javne sfere. Prvo što je važno iznijeti iz cjelokupnog istraživanja je to da se pokazalo kako učitelji često imaju previsoko mišljenje o sebi u vidu svojih mogućnosti vezanih za političku samoučinkovitost, a malo zapravo sudjeluju u stvaranju politika. Na kvantitativnoj razini istraživanja, promatrajući pojedinačne varijable, oni koji imaju veće znanje o politici, više su samoučinkoviti u javnoj politici (šira razina), ali ne i na mikro razini. Što su učitelji dobno stariji, snižava se samoučinkovitost i djelovanje na mikro razini. Znanje i samoeфикаsnost na široj i mikro razini pozitivno koreliraju, a politička samoučinkovitost je veća što su znanje u području politike i stupanj obrazovanja viši. Oni s najvišim stupnjevima obrazovanja najčešće imaju prosječnu razinu znanja o politici. Konstantno usavršavanje i učenje u profesiji povezano je s većim znanjem i samoučinkovitošću u obrazovnoj politici. Veću sposobnost izražavanja misli i argumentiranja stavova imaju oni koji su izloženi manjoj količini stresa na radnom mjestu (Hinnant-Crawford, 2016, str. 14).

Kroz kvalitativni dio istraživanja (polustrukturirani intervjui i fokus grupa) tražio se odgovor na pitanja: (1) Kada biste promijenili jednu obrazovnu politiku, koja bi to bila i zašto?, (2) Kako inicirate promjene u obrazovnim politikama? i (3) Koja je Vaša uloga u procesu stvaranja i implementacije obrazovnih politika? (Hinnant-Crawford, 2016, str. 15). Grupiranjem četiriju najčešćih odgovora, autorica otkriva kako su imaju zabrinjavajuća mišljenja da je (1) teško ili nemoguće utjecati na promjene, (2) da učitelji imaju ulogu implementacije obrazovnih politika, (3) da se ne može vjerovati stvarateljima politika te su isti slabo informirani, (4) a društvo Sjedinjenih Američkih Država ne cijeni ili ne poštuje učitelje (str.15). Koristeći primjere pojašnjenja odgovora od strane pojedinih ispitanika, autorica kaže kako je većina iz iskustva naučila da stvaratelji politika ne slušaju njihova mišljenja i ne cijene trud pa kažu da je, zapravo, svejedno hoće li se angažirati u proces stvaranja obrazovnih politika ili ne, bez obzira na njihove individualne navike i vještine. Također, učitelji manje znaju o procesu stvaranja politika i tko su pojedinci koji stvaraju politike, ali su većeg znanja o tome kako raspoznati dobru ili lošu implementaciju iste. Svoju ulogu učitelji vide upravo u implementaciji. Vezano za to, ne vjeruju u dobrobit namjera stvaratelja politika niti da je dječja dobrobit na prvom mjestu. Naposljetku, smatraju da

stvaratelji trebaju ući u učionice kako bi kvalitetno i na temelju iskustva oblikovali politike, za razliku od njihove trenutne prakse, što znači da su učitelji zapravo mišljenja kako su iskustvo i rad učitelja vrlo važni za kreiranje obrazovnih politika (Hinnant-Crawford, 2016).

Kovač i sur. (2014) su proveli istraživanje opisano u radu pod nazivom „Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika“. Kako smo prije naglasili povezanost pojmova učitelj-odgojitelj, iznijet ćemo zapažanja i ovog istraživanja. Jedan od ciljeva istraživanja kojeg bio je ispitati percepcije učitelja osnovnih i nastavnika srednjih škola u RH o „njihovoj ulozi u kreiranju i implementaciji ključnih odluka na razini škole odnosno obrazovnog sustava“ (str. 162). Dakle, između ostalih, tražio se odgovor i na sljedeće pitanje: „Kako učitelji i nastavnici percipiraju neke pretpostavke, motivaciju i svoje stvarno sudjelovanje u kreiranju i provedbi obrazovne politike?“ (str. 169). Poražavajući rezultati ovog istraživanja govore kako učitelji i nastavnici izrazito nisko procjenjuju kvalitetu suradnje stvaratelja obrazovnih politika sa školama (M=1,60), važnost svoje uloge u provedbi reformi nisko procjenjuju (M=3,14). Niska je i motivacija učitelja i nastavnika za uključivanje u kreiranje i provođenje odluka vezanih za obrazovanje, što autori objašnjavaju „nedovoljnim uključivanjem u odlučivanje na razini samih škola“ (str. 179). Nakraju, važno je prenijeti htijenja i smjernice autora za poboljšanjem uloge učitelja i nastavnika u stvaranju obrazovnih politika, a koja su prikazali u ovom članku. Ističu kako „Polazeći od pretpostavke da se u istraživanjima obrazovnih politika učitelje i nastavnike najčešće promatra kroz njihovu ulogu u implementaciji značajnih obrazovno političkih odluka, važno je skrenuti pozornost da se sve snažnije zagovara širenje njihovih uloga i kompetencijskih profila na druge faze procesa oblikovanja politika u području obrazovanja, posebice faze formuliranja i donošenja odluka u čijoj će provedbi neposredno sudjelovati“ (str. 166). Govore i o snažnoj ulozi interpretacije politika od strane učitelja i nastavnika, jer isti imaju običaj razmotriti primjerenost, smisao i mogućnost implementacije u praksu. Kažu da je iz tog razloga, prethodno implementaciji, neminovno da stvaratelji politike utječu na profesionalnu i osobnu motivaciju učitelja. U suprotnom, implementacija neće biti u skladu s namjerama donositelja politika. Konačno, „Uključivanje učitelja i nastavnika u proces donošenja odluka pozitivno je povezano s povećanjem učinkovitosti škole, radne produktivnosti i profesionalnog kapaciteta učitelja i nastavnika, postignuća učenika, ali i s oblikovanjem poželjnih obilježja školske klime i okruženja“ (Kovač i sur., 2014, str. 167).

Vujičić i sur. (2012.) u radu „Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja“ prikazuju istraživanje provedeno unutar obveznog

kolegija „Sukonstrukcija kurikuluma u ranom odgoju i obrazovanju, na drugoj godini sveučilišnog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (str. 347). Nastojalo se ispitati studente „koliko samim sadržajem kolegija i načinom organizacije nastave promišljamo o odgajatelju kao istraživaču realnih procesa učenja i stvaranja znanja u institucijskom kontekstu, kojim se utječe na unaprjeđivanje izravnog praktičnog iskustva i daje temelje budućem cjeloživotnom učenju i profesionalnom razvoju“ (str. 347). Kada prikazuju rezultate istraživanja, autori navode koje su preduvjete za sukonstrukciju kurikuluma Ranog i predškolskog odgoja studenti naveli kao najvažnije. Na temelju prikazanog, autori govore o vidljivom procesu „osvješćivanja i prihvaćanja nove uloge odgajatelja od kojeg se očekuje da razvija kvalitetu odnosa, kolegijalnosti i međusobne suradnje u pozitivnoj kulturi vrtića koja pruža ozračje jedne skladne obiteljske atmosfere, uz podršku i kvalitetno vođenje prije svega ravnatelja, zatim stručnog tima u zajedničkim procesima vrednovanja i samovrednovanja vlastite odgojno-obrazovne prakse“ (Vujičić i sur., 2012, str. 354). Možemo, dakle, preformulirati prikazane rezultate i reći da su studenti koji su sudjelovali osviješćeni o svojoj budućoj ulozi kreatora i sukreatora, jer autori navode da su istraživanjem uočili da studenti redom izdvajaju najčešće samorefleksiju i refleksiju, zatim akcijsko istraživanje i suradničko učenje, stvaranje zajednice koja uči, podršku roditeljima, materijalno i fizičko okruženje (itd.) kao važne preduvjete u sukonstruiranju kurikuluma. Završno, važno je i ovdje istaknuti stavove autora koji se protežu ovim radom u kojem je prikazano istraživanje. Autori su stava da je „(...) kreiranje suvremenih obrazovnih politika nezamislivo bez uvažavanja profesionalaca u ranom odgoju i obrazovanju“ (Vujičić i sur., 2012, str. 348). Ističu suvremene postavke europskih obrazovnih politika u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te kažu kako: „O odgajatelju se promišlja, prije svega, kao inicijatoru promjena, pokretaču za učenje, koji se brine za svoj osobni i profesionalni razvoj i koji je dio organizacije koja se razvija i uči. Kao takav, on je, prije svega, subjekt širokog spektra interesa, osjetljiv na promjene koje se oko njega događaju, aktivni sudionik u njima te nerijetko i njihov inicijator“ (Vujičić i sur., 2012., str. 348).

U duhu uloge odgojitelja i poimanja vlastitih kompetencija, može se izdvojiti i istraživanje iz 2018. kojeg potpisuju autori Beaudoin i sur. Jedan od ciljeva bio je istražiti kako odgojitelji u području ranog i predškolskog odgoja gledaju na vlastite kompetencije u odnosu na kontroliranje „nepoželjnih“ ponašanja („challenging behaviour“) kod djece. Polazište za autore je to da je jedna od brojnih i važnih uloga odgojitelja upravljanje odgojnom skupinom i kontrola nad ponašanjem djece u skupini. U ovom konkretnom istraživanju, naglasak je na

samoprocjeni razine usvojenosti vještina koje bi odgojitelji trebali posjedovati i aktivnostima koje bi trebali provoditi kako bi spriječili neželjena ponašanja kod djece u skupini i primjereno reagirali na pojavu istih. Vezano za obrazovne politike, važno je reći da su autori kroz nestrukturirano i „neslužbeno“ istraživanje hrvatskog visokog školstva bili slobodni dati primjedbu kako obrazovanje odgojitelja u pravilu ne omogućuje budućim odgojiteljima da proučavaju i stječu vještine upravljanja skupinom prije no što stupe na radna mjesta. Ovim službenim istraživanjem pokazalo se da je samo 7 % od ukupnih 198 ispitanika imalo nastavu vezanu za upravljanje skupinom tijekom studija. Autori naglašavaju i činjenicu da je obrazovnim politikama predviđeno da članovi stručne službe budu od savjetodavne pomoći odgojiteljima pri upravljanju skupinom i rješavanju nepoželjnih ponašanja, a ovo istraživanje pokazalo je kako 34 % ispitanika imalo je neku vrstu pomoći, 24 % ispitanika je imalo vrlo malu ili nikakvu (18 %) pomoć, a samo 7 % potpunu pomoć u suočavanju s neželjenim ponašanjima djece u odgojnoj skupini. Istraživanje ne daje podatke o tome jesu li tražili pomoć ili ne (Beaudoin i sur., 2018).

3. Empirijsko istraživanje

3.1. Cilj i problem istraživanja

Ovim kvantitativnim istraživanjem nastojalo se kod odgojitelja u ustanovama za rani i predškolski odgoj utvrditi sljedeće: (1) samoprocijenjenu razinu poznavanja zakonskih odrednica, (2) stavove o ulozi obrazovnih politika na promjene u radu te (3) samoprocjenu autonomije. Sve navedeno se utvrđivalo s obzirom na varijable koje čine: spol, dob, radno iskustvo, stručnu spremu, vrstu odgojne skupine, i vrstu vrtića u kojoj odgojitelj radi. Za potrebe istraživanja, vrste odgojnih skupina smo grupirali u redovne (bez djece s posebnim potrebama) i integrirane (s djecom s posebnim potrebama), a skupine vrtića smo podijelili u državne (osnivač RH ili jedinice lokalne i područne samouprave) i privatne (osnivač vjerske zajednice ili druge pravne i fizičke osobe) vrtiće.

Dakle, problem istraživanja bio je utvrditi razlikuje li se samoprocjena poznavanja zakonskih odrednica odgojitelja s obzirom na spol, duljinu radnog iskustva, stručnu spremu, vrstu odgojne skupine i vrstu vrtića u kojem rade, razlikuju li se stavovi odgojitelja o ulozi obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na spol, duljinu radnog iskustva, stručnu spremu, vrstu odgojne skupine i vrstu vrtića u kojem rade te razlikuje li se samoprocjena autonomije odgojitelja s obzirom na spol, duljinu radnog iskustva, stručnu spremu, vrstu odgojne skupine i vrstu vrtića u kojem rade.

3.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja

3.2.1. Hipoteze istraživanja

H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na stručnu spremu, vrstu vrtića, vrstu skupine, godine i radni staž.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na stručnu spremu.

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića.

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na vrstu skupine.

H0104 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na godine.

H0105 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na radni staž.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na stručnu spremu, vrstu vrtića, vrstu skupine, godine i radni staž.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na stručnu spremu.

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića.

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na vrstu skupine.

H0204 Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na godine.

H0205 Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na radni staž.

H03 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na stručnu spremu, vrstu vrtića, vrstu skupine, godine i radni staž.

H0301 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na stručnu spremu.

H0302 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića.

H0303 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu skupine.

H0304 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na godine.

H0305 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na radni staž.

3.2.2. Zadaci istraživanja

- utvrditi razlikuju li se utvrditi razlikuju li se samoprocijenjene razine poznavanja zakonskih odrednica odgojitelja s obzirom na spol, duljinu radnog iskustva, stručnu spremu, vrstu odgojne skupine i vrstu vrtića u kojem rade
- utvrditi razlikuju li se stavovi odgojitelja o ulozi obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na spol, duljinu radnog iskustva, stručnu spremu, vrstu odgojne skupine i vrstu vrtića u kojem rade
- utvrditi razlikuju li se samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na spol, duljinu radnog iskustva, stručnu spremu, vrstu odgojne skupine i vrstu vrtića u kojem rade

3.2.3. Varijable istraživanja

Nezavisne varijable su: stručna sprema, vrsta vrtića, vrsta skupine, godine i radni staž.

Zavisne varijable su:

- samoprocjena razine poznavanja zakonskih odrednica
- stavovi o ulozi obrazovne politike na promjene u radu
- samoprocjena autonomije odgojitelja

3.3. Metodologija istraživanja

3.3.1. Instrument istraživanja

Upitnik sastavljen za potrebe ovog istraživanja sastoji se od četiri dijela: općih podataka, skale samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica, skale obrazovnih politika i promjena u radu te skale autonomije odgojitelja. Opći podaci sadržavali su sedam pitanja koja su uključivala informacije o spolu odgojitelja, lokaciji vrtića (selo ili grad), stručnoj spremi, vrsti odgojne skupine u kojoj odgojitelj radi, dobi odgojitelja, radnom stažu te vrsti vrtića u kojem odgojitelj radi. Kako su svi vrtići bili smješteni u gradu, i to Splitu, izbačena je lokacija kao jedna od varijabli.

Drugi dio upitnika činila je skala samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica koja ima 8 pitanja, a na svako od njih ispitanici su odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, pri čemu je 1 *značilo uopće ne poznajem*, a 5 *u potpunosti poznajem* akt. Kroz tih osam pitanja, navedeno je osam zakonskih akata te su ispitanici za svaki akt pojedinačno procjenjivali razinu poznavanja istog. Akti su odabrani s popisa svih dokumenata, zakonskih i podzakonskih akti koji se odnose na rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj, a popis s ukupno 41-om stavkom nalazi se na stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, na koje smo pristupili 16. rujna 2019. godine (MZO, 2019). Stavke uvrštene u upitnik odabrane su na temelju osobne procjene i izbora onih koji se najviše vezuju uz konkretnu odgojno-obrazovnu praksu odgojitelja u vrtićima. Treći dio upitnika sastojao se od skale obrazovnih politika i promjena u radu koja se sastojala od 10 pitanja (*Education Policy Influence Efficacy: Teacher Beliefs in Their Ability to Change Education Policy*, Hinnant-Crawford, 2016) a na koja su ispitanici odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, s tim da je u ovom dijelu 1 *značilo uopće se ne slažem*, a 5 *u potpunosti se slažem* s tvrdnjom. Kroz ovih 10 pitanja, željeli su se ispitati stavovi odgojitelja o tome koliko mogu učiniti da promijene obrazovnu politiku ustanove u kojoj rade ili politiku na razini države, mogu li odrediti trenutak za izraditi mišljenje o odlukama na radnom mjestu, mogu li kontaktirati i utjecati na tvorce politika, treba li se pridržavati politika u radu i slično. Četvrti dio upitnika sastojao se od skale autonomije odgojitelja koja je sadržavala 19 pitanja, na koja su ispitanici odgovarali na Likertovoj skali od 1 do 5, a u kojoj je 1 *značilo uopće se ne slažem*, a 5 *u potpunosti se slažem* s tvrdnjom. Pitanja su većim dijelom preuzeta, prevedena i prilagođena iz upitnika korištenog u istraživanju autorice McDonald, koje je objavljeno u radu pod naslovom *Kindergarten Teacher Autonomy in High and Low Socioeconomic Environments* koji je sadržavao 18 tvrdnji (McDonald, 2019). U ovom dijelu našeg upitnika, pitanja su trebala ispitati koliko slobodu kreativnog izbora imaju odgojitelji u pristupu odgoju i obrazovanju, odabiru li samostalno odgojno-obrazovne aktivnosti, smjernice, sadržaj rada te pedagoške pristupe u radu, određuju li samostalno standarde ponašanja u skupini, rješavaju li samostalno ozbiljne probleme itd.

3.3.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka

Podijeljena su ukupno 173 upitnika, od čega je dio vraćen neispunjen, a dio djelomično ispunjen i pritom nevažeći. Ovo empirijsko istraživanje je u konačnosti provedeno na uzorku od ukupno 128 ispitanika (73 % od ukupno podijeljenih upitnika), a uzorak čine odgojitelji ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje na području grada Splita. Istraživanje je provedeno kroz rujan i listopad 2019. godine. Prije no što je istraživanje provedeno, ispitanike smo upoznali s ciljem istraživanja i načinom rješavanja upitnika.

3.4. Analiza i interpretacija podataka

3.4.1. Deskriptivna analiza

Tablica 1. Deskriptivna analiza nezavisnih varijabli

SPOL	F	%
Muško	3	2,3
Žensko	125	97,7
Ukupno	128	100,0
STRUČNA SPREMA	F	%
dvogodišnji studij za odgajatelja ili srednja stručna sprema za	79	61,7
trogodišnji/četverogodišnji/petogodišnji studij za odgajatelja	49	38,3
Ukupno	128	100,0
VRSTA VRTIĆA	F	%
državni vrtić	74	57,8
privatni vrtić	54	42,2
Ukupno	128	100,0
VRSTA SKUPINE	F	%
odgajatelj/ica u redovnoj skupini	75	58,6
odgajatelj/ica u integriranoj skupini	53	41,4
Ukupno	128	100,0
GODINE	F	%
20-30	29	22,7
31-40	39	30,5
41-50	31	24,2
51 i više	29	22,7
Ukupno	128	100,0
RADNI STAŽ	F	%
0-5	34	26,6
6-11	24	18,8
12-20	27	21,1
21-30	31	24,2
31 i više	12	9,4
Ukupno	128	100,0

U tablici 1. prikazani su opći podatci o ispitanicima s obzirom na spol, stručnu spremu, vrstu vrtića, vrstu skupine u kojoj rade, dob odgojitelja te njihov radni staž. S obzirom na spol,

većinu od ukupnog broja ispitanika čine žene (97,7 %), što u brojkama iznosi čak 125 od ukupnih 128 ispitanika, slijedom čega se neće raditi usporedba po spolu. Dvogodišnji studij za odgajatelja ili srednju stručnu spremu za odgajatelja završilo je 64,7 % (79 ispitanika), što je nešto veći broj od onih koji su završili trogodišnji/četverogodišnji/petogodišnji studij za odgajatelja – 38 % (49) ispitanika. Nešto je veći broj ispitanika zaposlenim u državnim vrtićima, njih ukupno 74 (57,8%), s obzirom na broj onih koji su zaposleni u privatnim vrtićima (54, 42,2 %), ali statistički brojevi ne odudaraju previše te je moguće napraviti usporedbu. Slični prethodnim postotcima i brojevima su i oni u broju i postotku odgojitelja koji rade u redovnoj skupini (75 ispitanika, 58,6%), u odnosu na one zaposlene u integriranim skupinama (53 ispitanika, 41,4 %). S obzirom na dob, moglo bi se reći da je podjednak broj ispitanika po svakoj starosnoj skupini, prema kojima smo ih podijelili na skupine od 20-30 godina (22,7 %), 31-40 godina (30,5 %), 41-50 godina (24,2 %) i 51 i više godina (22,7 %). S obzirom na radni staž, najmanje je onih koji su u skupini s 31 i više godina radnog staža (9,4 %), a podjednak broj je ispitanika u ostalim skupinama po broju godina radnog staža: 0-5 godina staža ima njih 26,6 %, 6-11 godina staža ima 18,8 %, 12-20 godina staža ima 21,1 %, a 21-30 godina staža ima 24,2 % od ukupnog broja ispitanika.

3.4.2. Deskriptivna obrada skala

Tablica 2. Deskriptivni podaci za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica

	Srednja vrijednost	Standardno Odstupanje	Varijanca	Koeficijent asimetrije		Koeficijent zaobljenosti	
				Iznos	Standardna pogreška	Iznos	Standardna Pogreška
01.Pravilnik o sadržaju i trajanju programa predškole (NN, 107/2014)	3,75	,896	,803	-1,084	,214	1,199	,425
02.Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja (NN, 133/1997)	3,17	1,073	1,151	-,544	,214	-,520	,425
03.Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN, 5/2015)	4,34	,524	,275	,158	,214	-,928	,425
04.Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN, 63/08 i 90/2010)	3,95	,963	,927	-1,088	,214	1,056	,425
05.Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću (NN, 83/2001)	4,27	,778	,606	-1,114	,214	1,302	,425
06.Program zdravstvene zaštite djece, higijene i pravilne prehrane djece u dječjim vrtićima (NN, 105/2002, 55/2006 i 121/2007)	4,06	,849	,720	-1,062	,214	1,733	,425
07.Konvencija o pravima djeteta (2001). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.	4,14	,750	,563	-,919	,214	1,848	,425

08.Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN, 10/1997, 107/2007, 94/2013)	3,99	,918	,842	-1,164	,214	1,899	,425
---	------	------	------	--------	------	-------	------

U tablici 3. su prikazani deskriptivni podaci za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica. Skala je sastavljena od 8 tvrdnji u kojima su navedeni pojedini zakonski akti, odabrani s popisa od ukupno 41-e stavke koje čine sve dokumente, zakonske i podzakonske akte vezane za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u RH, a koje se nalaze na stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, na koje smo pristupili 16. rujna 2019. godine (MZO, 2019). Akti uvršteni u ovaj upitnik se u najvećoj mjeri odnose na konkretnu odgojno-obrazovnu praksu u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, prema osobnim procjenama diplomantice i mentorice. U upitniku su ispitanici na skali od 1 do 5, gdje vrijednost 1 označava *uopće ne poznajem*, dok vrijednost 5 označava *u potpunosti poznajem*, vrednovali u kojoj mjeri poznaju navedene dokumente. Između najviše i najniže srednje vrijednosti nije velika razlika (najviša 4,34 umanjena za najnižu 3,17 iznosi 1,17), no možemo reći da su odgojitelji procijenili kako najviše poznaju Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN, 5/2015) (M=4,34, SD=0,896), a najmanje Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja (NN, 133/1997) (M=3,17, SD=1,073).

Tablica 3. Deskriptivni podaci za skalu obrazovnih politika i promjena u radu

	Srednja vrijednost	Standardno Odstupanje	Varijanca	Koefficient asimetrije		Koefficient zaobljenosti	
				Iznos	Standardna pogreška	Iznos	Standardna Pogreška
01.Ne mogu učiniti ništa kako bi promijenio/la obrazovnu politiku na razini ustanove u kojoj radim.	2,94	1,195	1,429	,150	,214	-,818	,425
02.Ne mogu učiniti ništa kako bi promijenio/la obrazovnu politiku na razini države.	3,78	,988	,975	-,493	,214	-,311	,425
03.Mogu odrediti pravi trenutak za izražavanje mišljenja o odlukama u ustanovi u kojoj radim.	3,52	,913	,834	-,519	,214	,389	,425
04.U ustanovi u kojoj radim, mogu utjecati na nadležne kako bi uzeli u obzir moje mišljenje pri donošenju odluka.	3,09	1,000	,999	-,527	,214	-,178	,425
05.U ustanovi u kojoj radim, mogu pridonijeti idejama kada se raspravlja o rješenjima za odgojno-obrazovne probleme.	3,65	,901	,812	-,815	,214	,625	,425
06.Mogu kontaktirati kreatore obrazovnih politika kako bih iznio/la svoje poimanje odgoja i obrazovanja.	2,55	1,049	1,100	,165	,214	-,564	,425
07.Mogu utjecati na obrazovne politike kroz rad s drugim odgojiteljima u strukovnim udrugama.	3,12	,927	,860	-,477	,214	,457	,425
08.Kada se implementiraju politike koje ne podržavam, mogu u svojoj odgojnoj skupini i dalje raditi po svome.	2,97	,896	,802	-,139	,214	-,406	,425

09.Kada se implementiraju politike koje ne podržavam, mogu uvjeriti druge odgojitelje da ne slijede politike.	2,41	,716	,512	-,281	,214	-,377	,425
10.Kada sam mišljenja da određena politika nije najbolja za djecu u mojoj odgojnoj skupini, te politike se pridržavam samo prividno.	3,20	,948	,899	-,458	,214	-,140	,425

U tablici 3. su prikazani deskriptivni podaci za skalu obrazovnih politike i promjena u radu (Education Policy Influence Efficacy: Teacher Beliefs in Their Ability to Change Education Policy, Hinnant-Crawford, 2016). Skala ima 10 pitanja, a ispitanici su na skali od 1 do 5, gdje vrijednost 1 označava *uopće se ne slažem*, dok vrijednost 5 označava *u potpunosti se slažem*, vrednovali svoje stavove o ulozi obrazovnih politika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na promjene u radu odgojitelja. Odgojitelji su negativnog stava o tome da mogu uvjeriti druge odgojitelje da ne slijede politike ($M=2,41$, $SD=0,716$) i misle da ne mogu promijeniti politiku na razini države ($M=3,78$, $SD=0,988$). Smatraju da mogu pridonijeti idejama u svojoj ustanovi ($M=3,65$, $SD=0,901$), ali niti se slažu niti ne slažu s time da mogu utjecati na nadležne pri donošenju odluka ($MD=3,09$, $SD=1,000$), što je djelomični nerazmjer. Svakako, i ostale tvrdnje imaju srednje vrijednosti koje se kreću blizu brojke 3, što govori da su ispitanici bili možda neodlučni, ravnodušni ili da nisu osjećali važnost utjecaja politika na promjene u njihovom radu. Najbolji primjer za potkrijepiti ovu ideju je stavka „08. Kada se implementiraju politike koje ne podržavam, mogu u svojoj odgojnoj skupini i dalje raditi po svome“, jer ta tvrdnja najviše prilazi broju 3, tj. stavu *niti se slažem niti se ne slažem* ($M=2,97$, $SD=0,896$).

Tablica 4. Deskriptivni podaci za skalu samoprocjene autonomije odgojitelja

	Srednja vrijednost	Standardno Odstupanje	Varijanca	Koefficient asimetrije		Koefficient zaobljenosti	
				Iznos	Standardna pogreška	Iznos	Standardna Pogreška
01.Imam slobodu kreativnog izbora u svom pristupu odgoju i obrazovanju.	4,20	,566	,321	,005	,214	-,213	,425
02.Sam/a odabirem odgojno-obrazovne aktivnosti za djecu u mojoj odgojnoj skupini.	4,20	,714	,510	-,979	,214	1,694	,425
03.U mojoj odgojnoj skupini djeca imaju mogućnost sama birati aktivnosti.	4,32	,588	,345	-,448	,214	,747	,425
04.Rijetko se koristim alternativnim pedagoškim pristupima u svom odgojno-obrazovnom radu.	2,70	,845	,714	,055	,214	,001	,425
05.Sam/a određujem standarde ponašanja u svojoj odgojnoj skupini.	3,85	,711	,505	-,579	,214	,646	,425
06.Moj posao mi ne omogućuje veliku slobodu odlučivanja.	2,63	,938	,880	,508	,214	,055	,425
07.U svom odgojno-obrazovnom radu, koristim se svojim vlastitim smjernicama i postupcima.	3,76	,684	,468	-,847	,214	1,921	,425

08.Nemam veliki utjecaj na odabir sadržaja i vještina koje se potiču u odgojno-obrazovnom radu.	2,13	,732	,535	,658	,214	1,404	,425
09.Sam/a planiram i organiziram vrijeme u svojoj odgojnoj skupini.	4,08	,694	,482	-,822	,214	1,564	,425
10.Sam/a odabirem ciljeve i ishode rada u svojoj odgojnoj skupini.	3,88	,770	,592	-,427	,214	,017	,425
11.U odgojno-obrazovnom radu slijedim vlastite smjernice.	3,73	,726	,527	-,297	,214	,012	,425
12.Na mom položaju, imam ograničenu slobodu biranja kako rješavati ozbiljne probleme.	3,15	,940	,883	-,244	,214	-,203	,425
13.U najvećem dijelu sam/a određujem sadržaje rada u svojoj odgojnoj skupini.	3,82	,798	,637	-1,081	,214	1,974	,425
14.Imam malo utjecaja na način korištenja prostora u mojoj odgojnoj skupini.	2,11	,898	,807	1,040	,214	1,435	,425
15.U najvećoj mjeri sam/a biram materijale koje koristim u radu u svojoj odgojnoj skupini.	3,88	,804	,646	-1,064	,214	2,032	,425
16.Aktivnosti za evaluaciju i procjenu koje koristim u svojoj odgojnoj skupini odabrali su drugi, a ne ja.	2,73	1,000	1,000	,269	,214	-,518	,425
17.Sam/a odabirem metode i strategije rada u svojoj odgojnoj skupini.	3,95	,638	,407	-,884	,214	2,201	,425
18.Nemam mnogo utjecaja na planiranje i organizaciju vremena u svojoj odgojnoj skupini.	2,02	,763	,582	,945	,214	1,858	,425
19.Sam/a biram koje ću sadržaje i vještine poučavati u svojoj odgojnoj skupini.	3,94	,707	,500	-1,133	,214	2,937	,425

U tablici 4. su prikazani deskriptivni podaci za skalu autonomije odgojitelja, koja sadrži 19 pitanja, većim dijelom preuzetih i prilagođenih iz upitnika koji je koristio skalu s 18 pitanja (*Kindergarten Teacher Autonomy in High and Low Socioeconomic Environments*, McDonald, 2018). U upitniku su ispitanici na skali od 1 do 5, gdje vrijednost 1 označava *uopće se ne slažem*, dok vrijednost 5 označava *u potpunosti se slažem*, vrednovali koliko se smatraju autonomnima u svom radu. Ispitanici se u najvećoj mjeri slažu da djeca u njihovim odgojnim skupinama imaju mogućnost sami birati aktivnosti ($M=4,32$, $SD=0,588$), odgojitelji imaju slobodu kreativnog izbora u njihovom pristupu odgoju i obrazovanju ($M=4,20$, $SD=0,566$) i izbora aktivnosti za djecu ($M=4,20$, $SD=0,714$). Na temelju takvih odgovora, s druge strane odgojitelji se NE slažu s tvrdnjom da nemaju mnogo utjecaja na planiranje i organizaciju vremena u njihovim skupinama ($M=2,02$, $SD=0,763$), ne slažu s tvrdnjom da imaju malo utjecaja na način korištenja prostora u skupini ($M=2,11$, $SD=0,898$) te se ne slažu s tim da nemaju velik utjecaj na odabir sadržaja i vještina koji se poučavaju u njihovim skupinama ($M=2,13$, $SD=0,732$). Iz ovoga se može zaključiti kako su odgojitelji vrlo autonomni po pitanju kreativnosti, odabiru sadržaja, načina poučavanja, organizaciji vremena i prostora, no „ne naginju“ niti na jednu stranu po pitanju autonomije u rješavanju ozbiljnih problema ($M=3,15$, $SD=0,940$).

3.4.3. Faktorska analiza

Tablica 5. Faktorska analiza skale samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica

	1	Cronbachov Alpha
		0,844
01.Pravilnik o sadržaju i trajanju programa predškole (NN, 107/2014)	,741	
02.Pravilnik o posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja (NN, 133/1997)	,746	
03.Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN, 5/2015)	,667	
04.Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (NN, 63/08 i 90/2010)	,713	
05.Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću (NN, 83/2001)	,689	
06.Program zdravstvene zaštite djece, higijene i pravilne prehrane djece u dječjim vrtićima (NN, 105/2002, 55/2006 i 121/2007)	,591	
07.Konvencija o pravima djeteta (2001). Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.	,654	
08.Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN, 10/1997, 107/2007, 94/2013)	,767	

U tablici 5. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 8 čestica na skali samoprocjene poznavanja zakonskih odrednica. Skala sastavljena na osnovu popisa s ukupno 41-om stavkom koje čine sve dokumente, zakonske i podzakonske akte vezane za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u RH, a koje se nalaze na stranicama Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske, na koje smo pristupili 16. rujna 2019. godine (MZO, 2019). Izabrani su akti koji se najuže vežu za odgojno-obrazovnu praksu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, prema osobnom odabiru mentorice i diplomantice. Za navedenu skalu rezultati Bartlettovog testa su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa je 0,787. Na navedenoj jednofaktorskoj skali C.A.=0,844. Prikazana mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnju konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 48,735% ukupne varijance.

Tablica 6. Faktorska analiza skale obrazovnih politika i promjena u radu

	1	2	Cronbachov Alpha
Faktor 1. Utjecaj na obrazovne politike			0,559
01.Ne mogu učiniti ništa kako bi promijenio/la obrazovnu politiku na razini ustanove u kojoj radim. (S)	-,727		
02.Ne mogu učiniti ništa kako bi promijenio/la obrazovnu politiku na razini države. (S)	-,487		
03.Mogu odrediti pravi trenutak za izražavanje mišljenja o odlukama u ustanovi u kojoj radim.	,569		
04.U ustanovi u kojoj radim, mogu utjecati na nadležne kako bi uzeli u obzir moje mišljenje pri donošenju odluka.	,847		

05.U ustanovi u kojoj radim, mogu pridonijeti idejama kada se raspravlja o rješenjima za odgojno-obrazovne probleme.	,758		
06.Mogu kontaktirati kreatore obrazovnih politika kako bih iznio/la svoje poimanje odgoja i obrazovanja.	,495	,327	
07.Mogu utjecati na obrazovne politike kroz rad s drugim odgojiteljima u strukovnim udrugama.	,500	,512	
Faktor 2. Opstruiranje obrazovnih politika			0,460
08.Kada se implementiraju politike koje ne podržavam, mogu u svojoj odgojnoj skupini i dalje raditi po svome.		,726	
09.Kada se implementiraju politike koje ne podržavam, mogu uvjeriti druge odgojitelje da ne slijede politike.		,741	
10.Kada sam mišljenja da određena politika nije najbolja za djecu u mojoj odgojnoj skupini, te politike se pridržavam samo prividno.		,320	

U tablici 6. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 10 čestica na skali obrazovnih politika. Skala sastavljena na osnovu skale Education Policy Influence Efficacy: Teacher Beliefs in Their Ability to Change Education Policy (Hinnant-Crawford, 2016). Za navedenu skalu rezultati Bartlettovog testa su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa je 0,649. Na navedenoj dvofaktorskoj skali, mjera konzistencije za prvi faktor utjecaja na obrazovne politike iznosi C.A.= 0,559, dok mjera konzistencije za drugi faktor opstruiranja obrazovnih politika iznosi C.A.= 0,460. Prikazana mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnja konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 29,035 % za prvi i 45,395 % za drugi faktor ukupne varijance.

Tablica 7. Faktorska analiza skale samoprocjene autonomije odgojitelja

	1	2	Cronbachov Alpha
Faktor 1. Elementi autonomije u radu odgojitelja			0,892
01.Imam slobodu kreativnog izbora u svom pristupu odgoju i obrazovanju.	,475	-,360	
02.Sam/a odabirem odgojno-obrazovne aktivnosti za djecu u mojoj odgojnoj skupini.	,660		
03.U mojoj odgojnoj skupini djeca imaju mogućnost sama birati aktivnosti.	,478		
05.Sam/a određujem standarde ponašanja u svojoj odgojnoj skupini.	,662		
07.U svom odgojno-obrazovnom radu, koristim se svojim vlastitim smjernicama i postupcima.	,678		
09.Sam/a planiram i organiziram vrijeme u svojoj odgojnoj skupini.	,825		
10.Sam/a odabirem ciljeve i ishode rada u svojoj odgojnoj skupini.	,818		
11.U odgojno-obrazovnom radu slijedim vlastite smjernice.	,581		
13.U najvećem dijelu sam/a određujem sadržaje rada u svojoj odgojnoj skupini.	,715		
15.U najvećoj mjeri sam/a biram materijale koje koristim u radu u svojoj odgojnoj skupini.	,635	-,334	
17.Sam/a odabirem metode i strategije rada u svojoj odgojnoj skupini.	,733		

19.Sam/a biram koje ću sadržaje i vještine poučavati u svojoj odgojnoj skupini.	,725		
Faktor 2. Ograničenja u radu odgojitelja			0,615
06.Moj posao mi ne omogućuje veliku slobodu odlučivanja.		,440	
08.Nemam veliki utjecaj na odabir sadržaja i vještina koje se potiču u odgojno-obrazovnom radu.		,735	
12.Na mom položaju, imam ograničenu slobodu biranja kako rješavati ozbiljne probleme.		,525	
14.Imam malo utjecaja na način korištenja prostora u mojoj odgojnoj skupini.	-,309	,656	
16.Aktivnosti za evaluaciju i procjenu koje koristim u svojoj odgojnoj skupini odabrali su drugi, a ne ja.		,597	
18.Nemam mnogo utjecaja na planiranje i organizaciju vremena u svojoj odgojnoj skupini.	-,333	,496	

**nema dovoljno faktorsko opterećenje – varijabla 4*

U tablici 7. prikazani su rezultati provedene faktorske analize 19 čestica na skali autonomije odgojitelja. Skala sastavljena na osnovu upitnika s 18 čestica (*Kindergarten Teacher Autonomy in High and Low Socioeconomic Environments*, McDonald, 2018), a za navedenu skalu rezultati Bartlettovog testa su značajni, a vrijednost Kaiser-Meyer-Olkinovog testa je 0,813. Na navedenoj dvofaktorskoj skali, mjera konzistencije za prvi faktor koji se odnosi na elemente autonomije u radu odgojitelja iznosi C.A.= 0,892, dok mjera konzistencije za drugi faktor ograničenja u radu odgojitelja iznosi C.A.= 0,615. Prikazana mjera konzistentnosti ukazuje na visoku unutrašnju konzistenciju skale. Izdvojene komponente objašnjavaju 30,340 % za prvi i 43,505 % za drugi faktor ukupne varijance.

3.6. Testiranje hipoteza

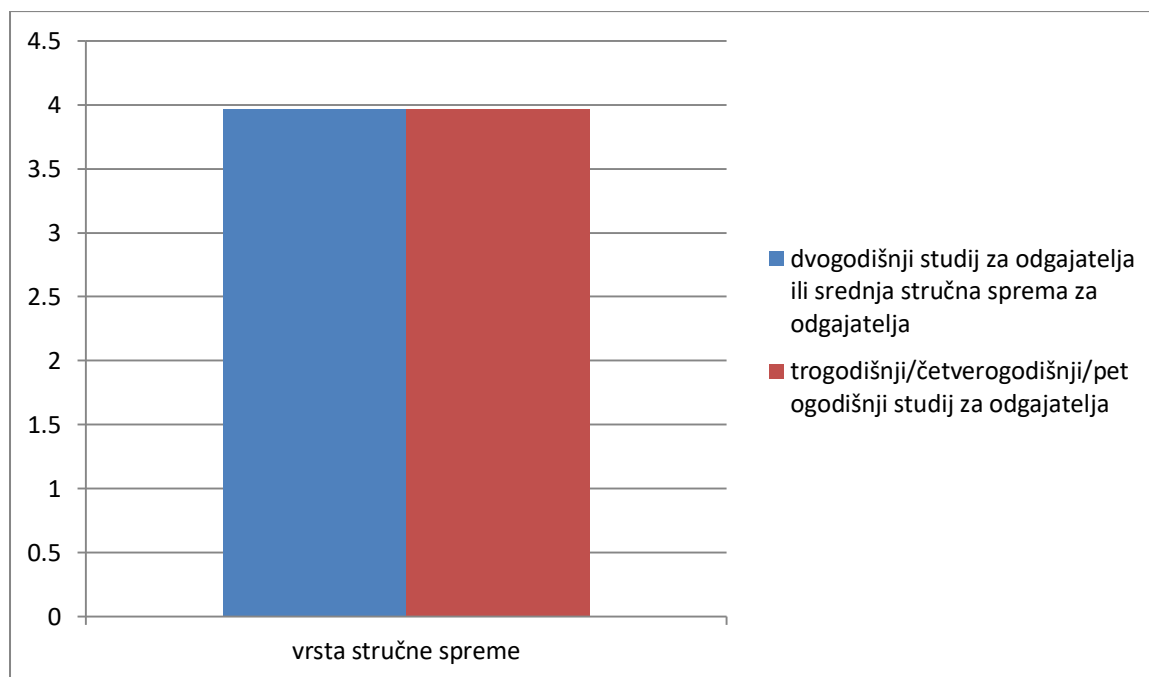
H01 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na stručnu spremu, vrstu vrtića, vrstu skupine, godine i radni staž.

H0101 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na stručnu spremu.

Tablica 8. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na stručnu spremu

Stručna sprema	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	t	df	P
----------------	---	--------------------	----------------------------	---	----	---

dvogodišnji studij za odgajatelja ili srednja stručna sprema za odgajatelja	79	31,70	3,96	,050	126	,960
trogodišnji/četverogodišnji/petogodišnji studij za odgajatelja	49	31,65	3,96			



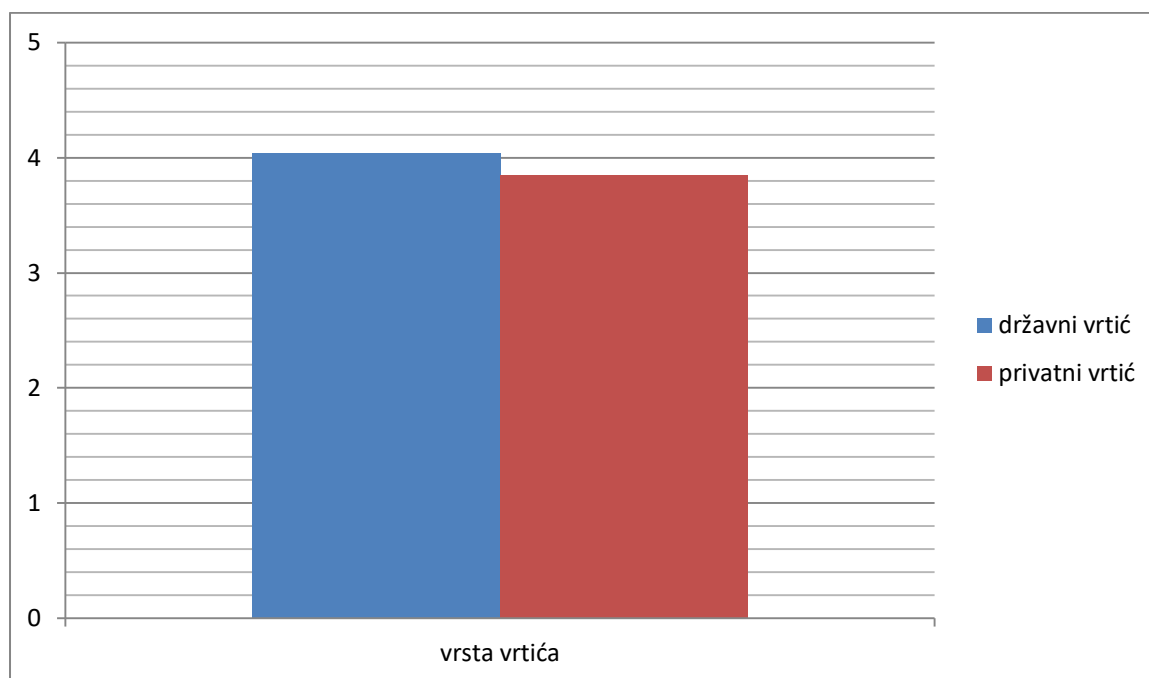
Slika 1. Razlika u stavovima samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na stručnu sprema

Tablica 8. i slika 1, prikazuju rezultate t- testa za samoprocjenu razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na stručnu sprema na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlike u stavovima odgojitelja ($t=0,050$, $df=126$, $p=0,960$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je u **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na stručnu sprema. Unatoč ovome, istraživanja su do sada pokazala kako oni koji su se obrazovali u okviru obrazovnih politika su i više angažirani te posjeduju veća znanja vezana za obrazovne politike (Hinnant- Crawford, 2016). Prema tome bi viša stručna sprema imala za pretpostavku bolje znanje i poznavanje zakonskih odrednica, što naše istraživanje nije pokazalo. U vidu toga, prethodno istraživanje kaže i da oni s najvišim stupnjevima obrazovanja najčešće imaju prosječnu razinu znanja o politici u istraživanju Hinnant-Crawford (2016).

H0102 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića.

Tablica 9. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na vrstu vrtića

Vrsta vrtića	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	t	Df	P
državni vrtić	74	32,31	4,04	1,778	126	,078
privatni vrtić	54	30,81	3,85			



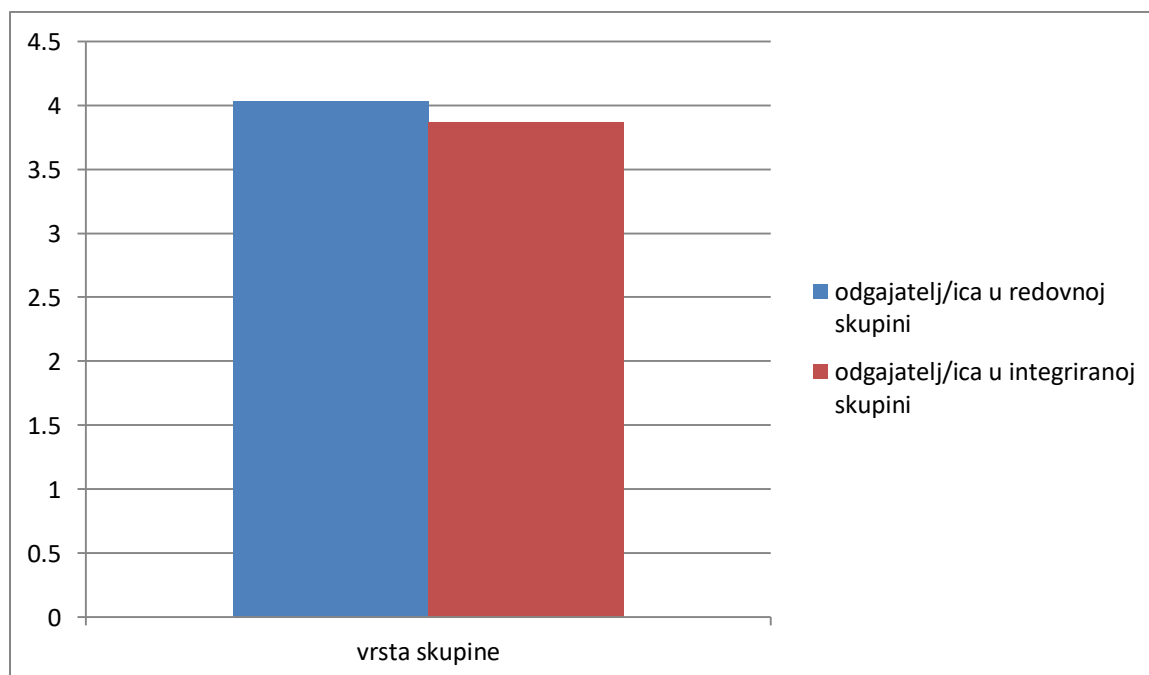
Slika 2. Razlika u stavovima samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na vrstu vrtića

Tablica 9. i slika 2, prikazuju rezultate t- testa za samoprocjenu razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na vrstu vrtića na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja ($t=1,778$, $df=126$, $p=0,078$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je u **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića. Prema postavkama OECD-a, država bi trebala imati udio u troškovima i u privatiziranim obrazovnim ustanovama, što je Republika Hrvatska i prihvatila (Haugen, 2013). U vidu navedenoga, osigurava se kvaliteta odgojno-obrazovne prakse i dosljednost u obrazovnim politikama postavljenim od strane države, tako da su ovi rezultati u našem istraživanju opravdani, jer znače jednako poznavanje zakonskih odrednica odgojitelja zaposlenih kako u državnim, tako i u privatnim vrtićima.

H0103 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na vrstu skupine.

Tablica 10. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na vrstu skupine

Vrsta skupine	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	t	df	P
odgajatelj/ica u redovnoj skupini	74	32,20	4,03	1,433	125	,154
odgajatelj/ica u integriranoj skupini	53	30,98	3,87			



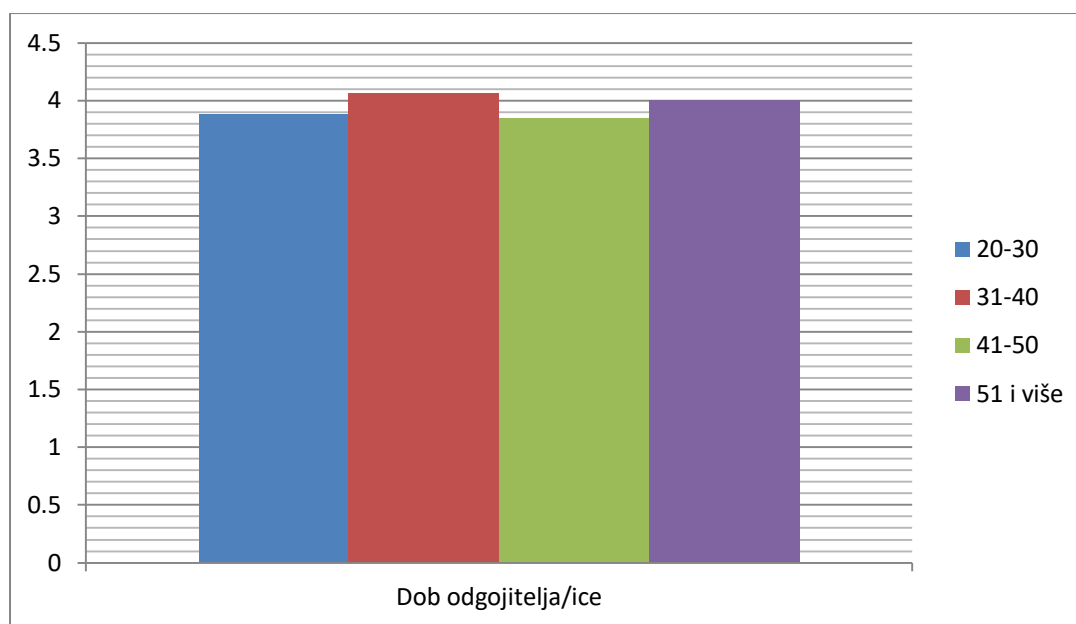
Slika 3. Razlika u stavovima samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na vrstu skupine

Tablica 10. i slika 3, prikazuju rezultate t- testa za samoprocjenu razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na vrstu skupine na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja ($t = 1,433$, $df = 125$, $p = 0,154$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je u **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na vrstu skupine. Teorija kaže da je na odgojiteljima koji rade u integriranim skupinama da nadiđu mnogobrojne teškoće vezane za suradnju s roditeljima, stručnjacima nadležnima za određivanje posebnih potreba, pronalasku zajedničkih vrijednosti, normi, vlastite motivacije, stručnosti, razumijevanju standarda u praksi i načine poučavanja djece s posebnim potrebama (Cameron i Tveit, 2011). To bi s te strane moglo podrazumijevati i veća znanja (uključujući i poznavanje zakonskih odrednica) odgojitelja u integriranim skupinama, no naše istraživanje to nije pokazalo, kako smo i pretpostavili.

H0104 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na godine.

Tablica 11. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na godine

Godine	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	F	Df	P
20-30	29	31,03	3,88	1,102	127	,351
31-40	39	32,59	4,07			
41-50	31	30,77	3,85			
51 i više	29	32,07	4,01			



Slika 4. Razlika u stavovima samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na godine

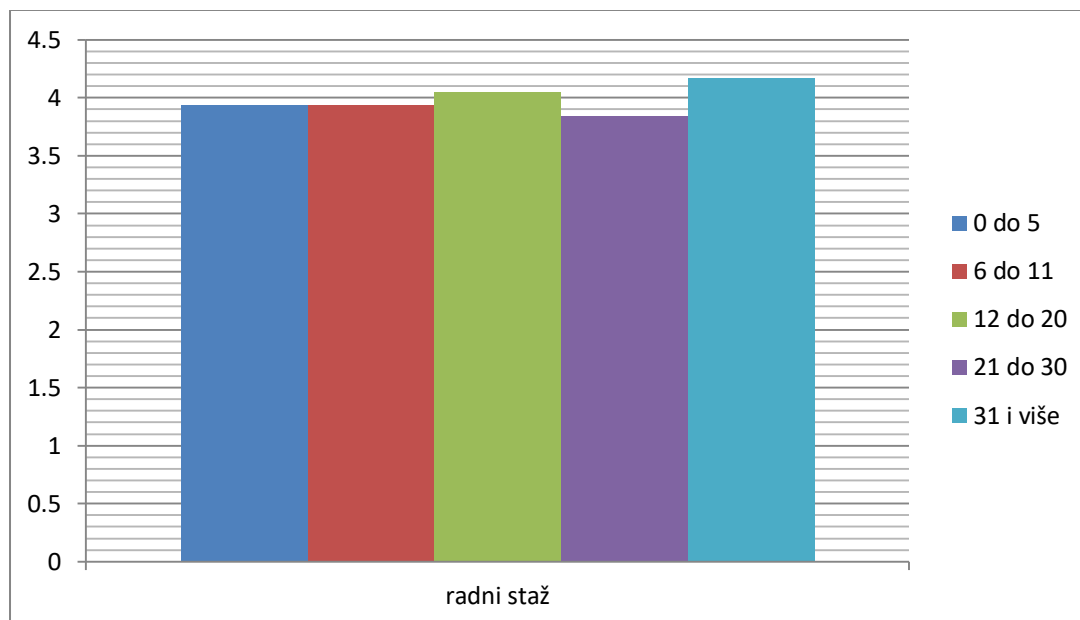
Tablica 11. i slika 4, prikazuju rezultate analize varijance za samoprocjenu razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na godine odgojitelja na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlike u stavovima odgojitelja ($t=1,102$, $df=127$, $p=0,351$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je u **prihatici nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na godine. Zakonska je obveza odgojitelja za profesionalnim razvojem (Haugen, 2013). Hinnant-Crawford (2016) je provela istraživanje koje je pokazalo kako konstantno usavršavanje i učenje u profesiji povezano je s većim znanjem i samoučinkovitošću u obrazovnoj politici. To bi dalo naslutiti da s godinama raste i samoučinkovitost, međutim, istraživanje je pokazalo da, što su učitelji dobno stariji, snižava se samoučinkovitost, tj. poimanje razine vlastitih sposobnosti za organizacijom i izvršenjem koraka koji su potrebni da izvrši ono što se od njega traži (Hinnant-Crawford, 2016).

Svakako, naše istraživanje ne vidi razliku poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na godine.

H0105 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na radni staž.

Tablica 12. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na radni staž

Radni staž	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	F	df	P
0-5	34	31,53	3,94	,824	127	,513
6-11	24	31,50	3,94			
12-20	27	32,37	4,05			
21-30	31	30,74	3,84			
31 i više	12	33,33	4,17			



Slika 5. Razlika u stavovima samoprocjene razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na radni staž

Tablica 12. i slika 5., prikazuju rezultate analize varijance za samoprocjenu razine poznavanja zakonskih odrednica s obzirom na radni staž odgojitelja na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlike u stavovima odgojitelja ($F=0,824$, $df=127$, $p=0,513$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je u **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na radni staž. Konstantno usavršavanje i učenje u profesiji u dosadašnjim istraživanjima povezano je s većim znanjem i samoučinkovitošću u obrazovnoj politici, što dolazi s dužim radnim stažem (Hinnant-Crawford, 2016). Međutim, vrijedi i to da, što su učitelji dobno stariji, snižava se

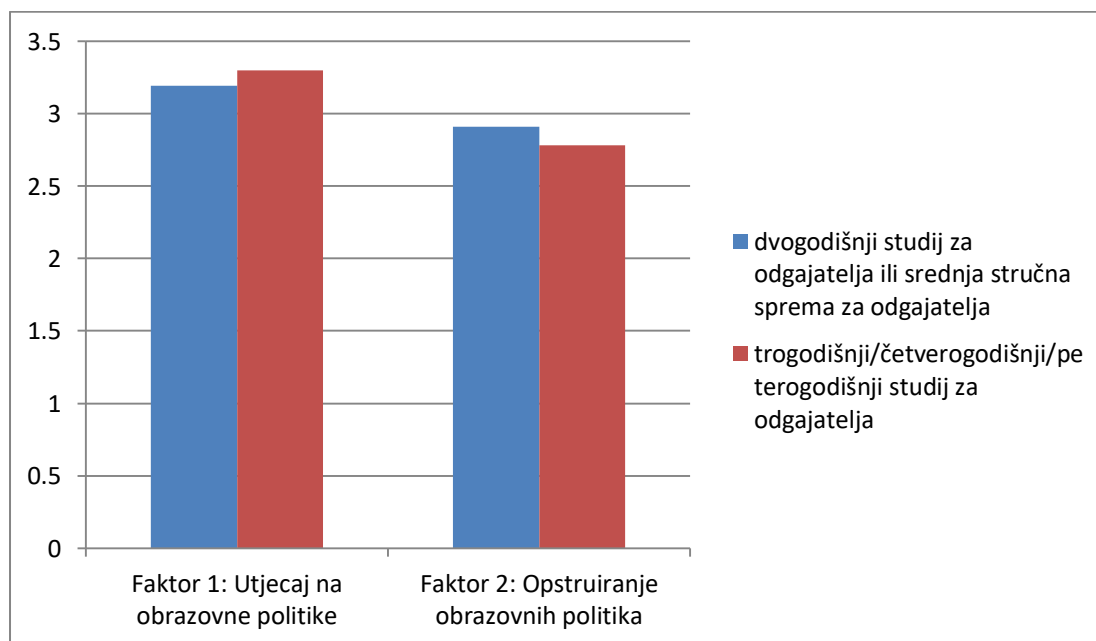
samoučinkovitost i djelovanje političko na mikro razini, a samoučinkovitost se tumači kao poimanje razine vlastitih sposobnosti za organizacijom i izvršenjem koraka koji su potrebni da izvrši ono što se od njega traži (Hinnant-Crawford, 2016). Svakako, naše istraživanje to nije pokazalo povezanost znanja o obrazovnim politikama s duljinom radnog staža.

H02 Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na stručnu spremu, vrstu vrtića, vrstu skupine, godine i radni staž.

H0201 Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na stručnu spremu.

Tablica 13. Vrijednosti t- testa za skalu stavova o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na stručnu spremu

	Stručna sprema	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	T	df	P
Faktor 1. Utjecaj na obrazovne politike	dvogodišnji studij za odgajatelja ili srednja stručna sprema za odgajatelja	79	22,35	3,19	-1,324	126	,188
	trogodišnji/četverogodišnji/petogodišnji studij za odgajatelja	49	23,10	3,30			
Faktor 2. Opstruiranje obrazovnih politika	dvogodišnji studij za odgajatelja ili srednja stručna sprema za odgajatelja	79	8,73	2,91	-1,324	126	,188
	trogodišnji/četverogodišnji/petogodišnji studij za odgajatelja	49	8,33	2,78			



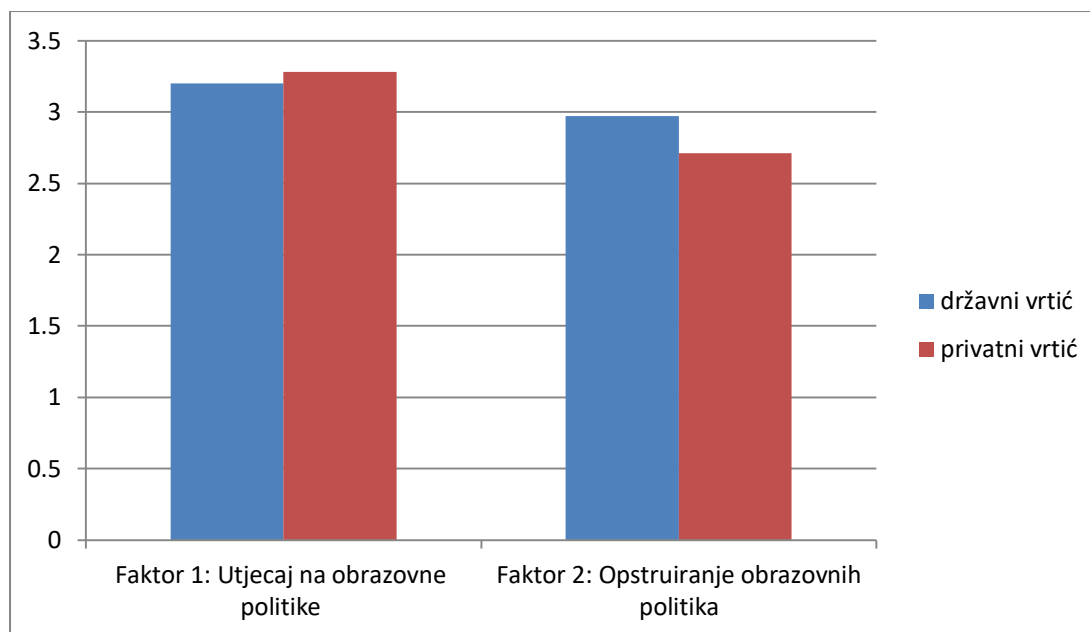
Slika 6. Razlika u stavovima o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na stručnu spremu

Tablica 13. i slika 6., prikazuju rezultate t- testa za samoprocjenu stavova odgojitelja o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na stručnu spremu odgojitelja na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlike u stavovima odgojitelja za oba faktora jednako ($t = -1,324$, $df = 126$, $p = 0,188$), a faktore čine F1: Utjecaj na obrazovne politike te F2: Opstruiranje obrazovnih politika. Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je u **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na stručnu spremu. Prijašnji rezultati su pokazali kako je politička samoučinkovitost veća što su znanje u području politike i stupanj obrazovanja viši (Hinnant-Crawford, 20186). Konstantno usavršavanje i učenje u profesiji povezano je s većim znanjem i samoučinkovitošću u obrazovnoj politici (Hinnant-Crawford, 2016). Štoviše, oni koji su se obrazovali u okviru obrazovnih politika su i više angažirani od ostalih (Hinnant-Crawford, 2016). Kada govorimo o opstrukciji, dosadašnja istraživanja kažu kako odgojitelji mogu pronaći način da se odupru naputcima i zadacima koje ne podupiru, npr. zauzimanjem negativnih stavova i ne odrađivanjem onog što im se postavilo na zadatak (Cameron i Tveit, 2011, Hinnant-Crawford, 2016).

H0202 Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića.

Tablica 14. Vrijednosti t- testa za skalu stavova o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na vrstu vrtića

	Vrsta vrtića	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	T	Df	P
Faktor 1. Utjecaj na obrazovne politike	državni vrtić	74	22,41	3,20	-1,000	126	,319
	privatni vrtić	54	22,96	3,28			
Faktor 2. Opstruiranje obrazovnih politika	državni vrtić	74	8,91	2,97	2,475	126	,015
	privatni vrtić	54	8,13	2,71			



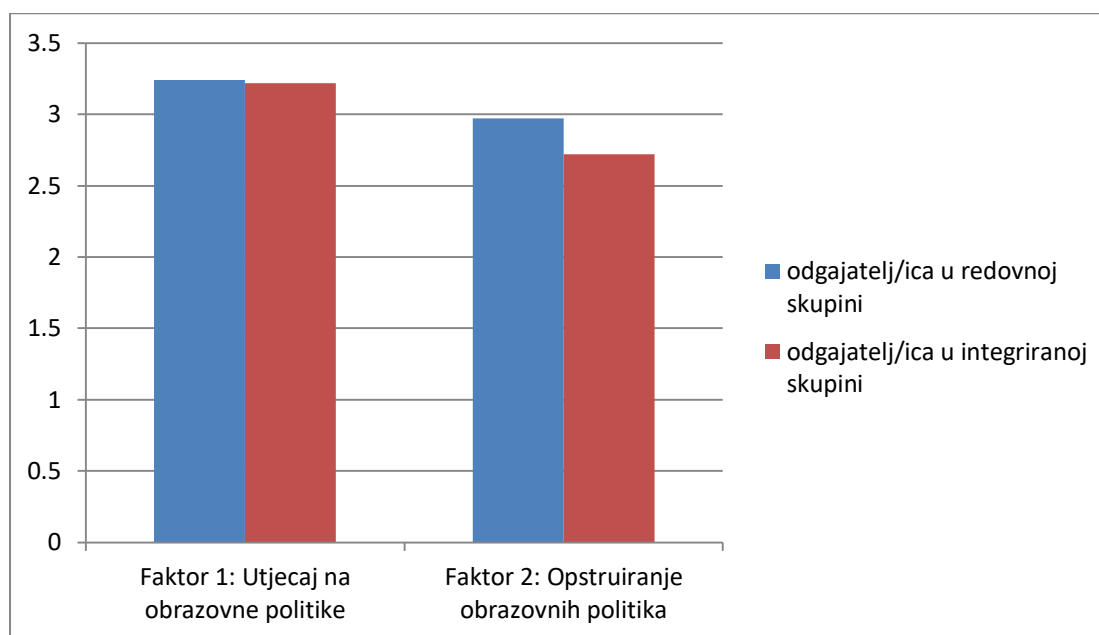
Slika 7. Razlika u stavovima o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na vrstu vrtića

Tablica 14. i slika 7, prikazuju rezultate t- testa za samoprocjenu stavova odgojitelja o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na vrstu vrtića u kojem odgojitelji rade na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja za prvi faktor F1: Utjecaj na obrazovne politike ($t = -1,000$, $df = 126$, $p = 0,319$), a ukazuju na postojanje statistički značajne razlike za F2: Opstruiranje obrazovnih politika ($t = 2,475$, $df = 126$, $p = 0,015$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na vrstu vrtića. Vezano za vrstu vrtića, možemo ove rezultate povezati jedino s količinom stresa ovisno o radnom mjestu na kojem se odgojitelji nalaze s obzirom da je jedno prethodno istraživanje pokazalo kako veću sposobnost izražavanja misli i argumentiranja stavova vezano za politike imaju oni koji su izloženi manjoj količini stresa na radnom mjestu (Hinnant-Crawford, 2016, str. 14). Vezano za opstruiranje obrazovnih politika, istraživanja kažu da su učitelji (odgojitelji) u takvom položaju da imaju mogućnost prividno prihvatiti politike naređene s vrha jer „iza zatvorenih vrata“ učionice imaju kontrolu nad organizacijom odgojno-obrazovnog procesa (Hinnant-Crawford, 2016, Cameron i Tveit, 2011).

H0203 Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na vrstu skupine.

Tablica 15. Vrijednosti t- testa za skalu stavova o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na vrstu skupine

	Vrsta skupine	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	t	df	P
Faktor 1. Utjecaj na obrazovne politike	odgajatelj/ica u redovnoj skupini	74	22,70	3,24	,275	125	,783
	odgajatelj/ica u integriranoj skupini	53	22,55	3,22			
Faktor 2. Opstruiranje obrazovnih politika	odgajatelj/ica u redovnoj skupini	74	8,91	2,97	2,389	125	,018
	odgajatelj/ica u integriranoj skupini	53	8,15	2,72			



Slika 8. Razlika u stavovima o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na vrstu skupine

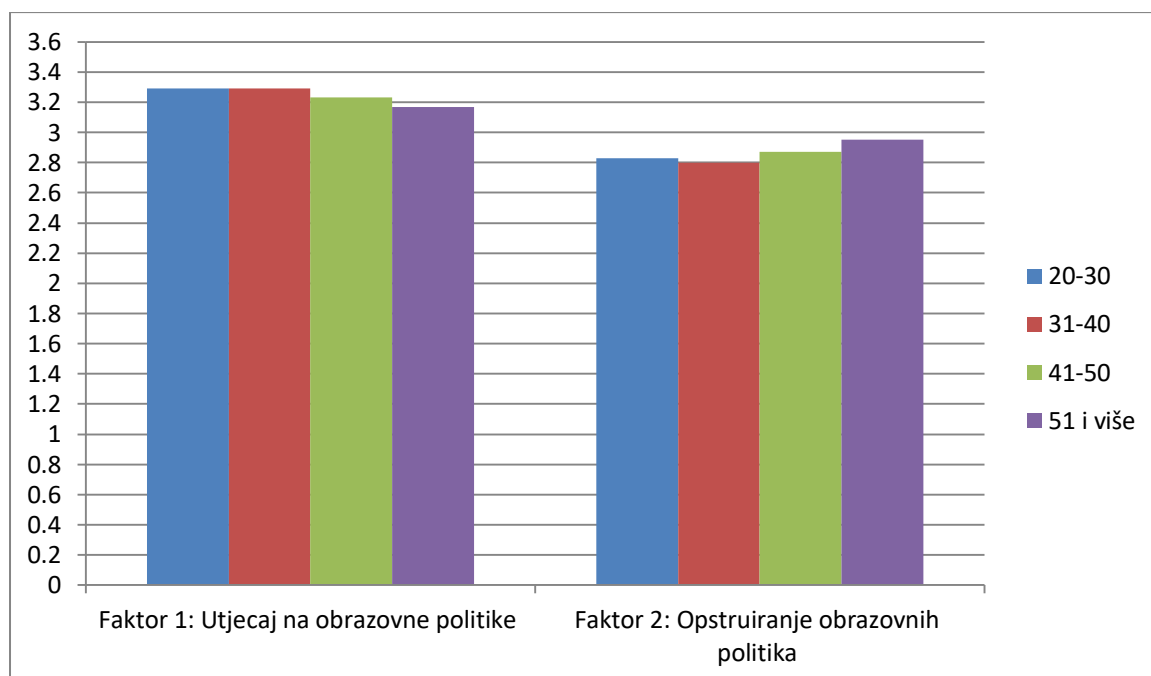
Tablica 15. i slika 8, prikazuju rezultate t-testa za samoprocjenu stavova odgojitelja o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na vrstu skupine u kojoj odgojitelji rade na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlike u stavovima odgojitelja za prvi faktor, F1: Utjecaj na obrazovne politike ($t = -0,275$, $df = 125$, $p = 0,783$), ali ukazuju na postojanje statistički značajne razlike u stavovima za F2: Opstruiranje obrazovnih politika ($t = 2,389$, $df = 125$, $p = 0,018$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na vrstu skupine. Međutim, svaka skupina nosi različite uvjete te su tako dosadašnja istraživanja pokazala kako veću sposobnost izražavanja misli i argumentiranja stavova vezano za politike imaju oni koji su izloženi manjoj količini stresa na radnom mjestu (Hinnant-Crawford, 2016, str. 14). Skupine koje integriraju djecu s posebnim potrebama su

posebno ranjive za odgojitelje jer oni snose dio tereta za prilagođavanje individualnim potrebama djece na temelju njima prilagođenim programima (Cameron i Tveit, 2011). Nadovezujući se na opstrukciju, istraživanja kažu kako odgojitelji uvijek mogu pronaći način kako „iza zatvorenih vrata“ nepoštivati ono što je naređeno politikom s vrha (Cameron i Tveit, 2011, Hinnant-Crawford, 2016).

H0204 Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na godine.

Tablica 16. Vrijednosti ANOVE za skalu stavova o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na godine

	Godine	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	F	Df	P
Faktor 1. Utjecaj na obrazovne politike	20-30	29	23,00	3,29	,404	127	,751
	31-40	39	22,62	3,29			
	41-50	31	22,16	3,23			
	51 i više	29	22,83	3,17			
Faktor 2. Opstruiranje obrazovnih politika	20-30	29	8,48	2,83	,385	127	,764
	31-40	39	8,41	2,80			
	41-50	31	8,61	2,87			
	51 i više	29	8,86	2,95			



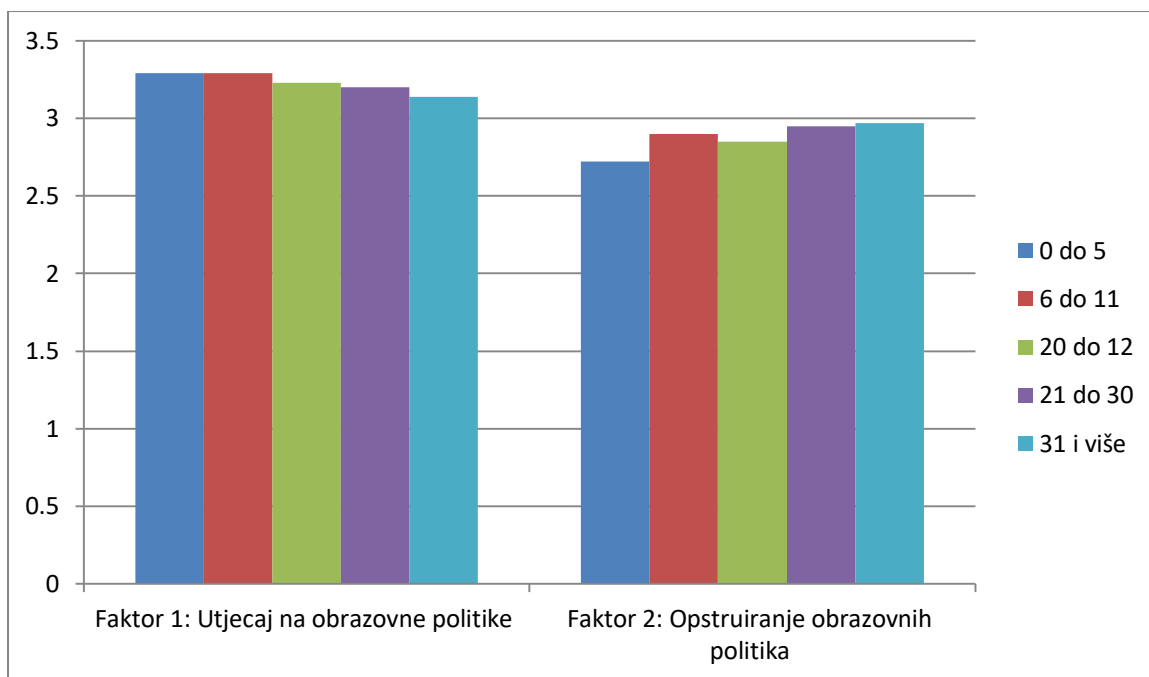
Slika 9. Razlika u stavovima o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na godine

Tablica 16. i slika 9, prikazuju rezultate analize varijance za samoprocjenu stavova odgojitelja o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na dob odgojitelja na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlike u stavovima odgojitelja niti za prvi, F1: Utjecaj na obrazovne politike ($F = -0,404$, $df = 127$, $p = 0,751$), niti za drugi faktor F2: Opstruiranje obrazovnih politika ($F = 0,385$, $df = 127$, $p = 0,764$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je u **prihatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na godine. Hinnant-Crawford (2016) je, pak, u svojim rezultatima iznijela da time što su odgojitelji dobno stariji, snižava se samoučinkovitost i djelovanje na mikro razini (u ustanovama u kojima rade) vezano za obrazovne politike. Također, istraživanja kažu kako odgojitelji mogu naći način da ne provode politike u svojim odgojnim skupinama i ustanovama, ukoliko se ne slažu s istima (Cameron i Tveit, 2011, Hinnant-Crawford, 2016).

0205 Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na radni staž.

Tablica 17. Vrijednosti ANOVE za skalu stavova o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na radni staž

	Radni staž	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	F	Df	P
Faktor 1. Utjecaj na obrazovne politike	0-5	34	23,06	3,29	1,007	127	,407
	6-11	24	22,63	3,29			
	12-20	27	22,37	3,23			
	21-30	31	21,97	3,20			
	31 i više	12	23,83	3,14			
Faktor 2. Opstruiranje obrazovnih politika	0-5	34	8,15	2,72	,796	127	,530
	6-11	24	8,71	2,90			
	12-20	27	8,56	2,85			
	21-30	31	8,84	2,95			
	31 i više	12	8,92	2,97			



Slika 10. Razlika u stavovima o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na radni staž

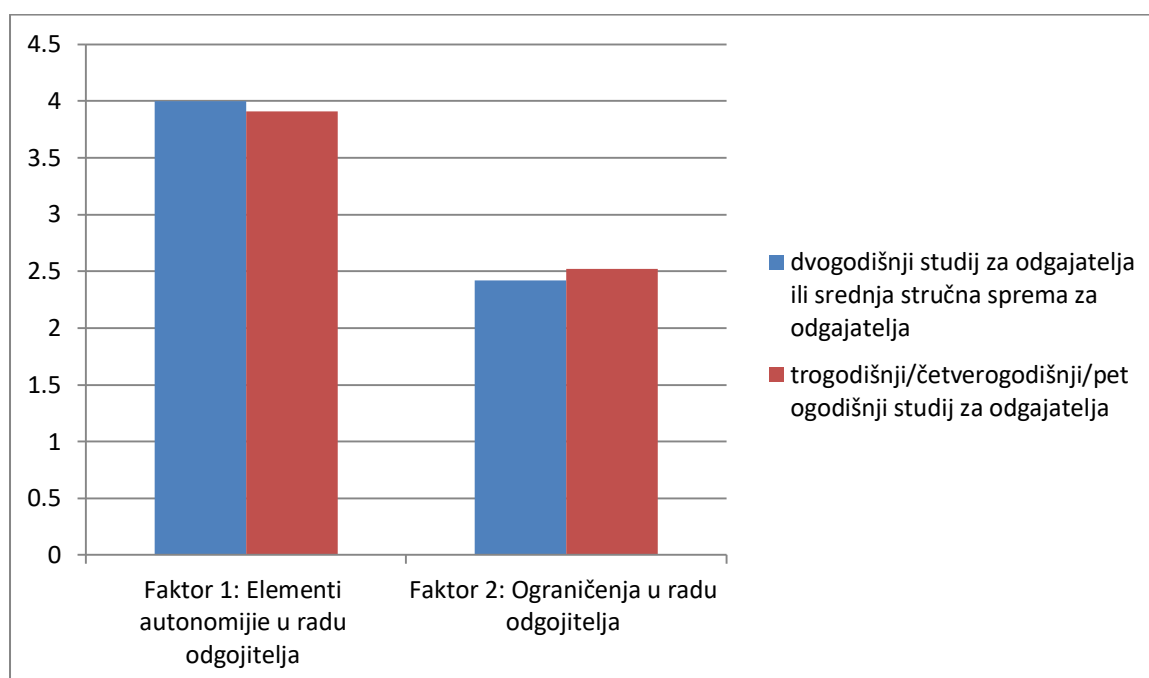
Tablica 17. i slika 10., prikazuju rezultate analize varijance za samoprocjenu stavova odgojitelja o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na radni staž odgojitelja na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlike u stavovima odgojitelja niti za prvi, F1: Utjecaj na obrazovne politike ($F=1,007$, $df=127$, $p=0,407$), niti za drugi faktor F2: Opstruiranje obrazovnih politika ($F=0,796$, $Df=127$, $p=0,530$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je u **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja o razini utjecaja obrazovnih politika na promjene u radu s obzirom na radni staž odgojitelja. Vezano za radni staž, istraživanja su pokazala kako je važno s godinama konstantno se usavršavati u vlastitoj profesiji, jer je to povezano s višom razinom djelovanja u području obrazovnih politika i primjenjivanja postavki politika u vlastitom radu (Hinnant-Crawford, 2016). Međutim, što su odgojitelji stariji, manje djeluju u vidu obrazovnih politika na svojim radnim mjestima (Hinnant-Crawford, 2016). U vidu opstrukcije obrazovnih politika, istraživanja su pokazala kako u svojim skupinama odgojitelji uvijek mogu pronaći način kako se oduprijeti političkim naputcima s vrha (Cameron i Tveit, 2011, Hinnant-Crawford, 2016).

H03 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na stručnu spremu, vrstu vrtića, vrstu skupine, godine i radni staž.

H0301 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na stručnu spremu.

Tablica 18. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na stručnu spremu

	Stručna sprema	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	T	Df	P
Faktor 1. Elementi autonomije u radu odgojitelja	dvogodišnji studij za odgajatelja ili srednja stručna sprema za odgajatelja	79	48,04	4,00	1,058	126	,292
	trogodišnji/četverogodišnji/petogodišnji studij za odgajatelja	49	46,94	3,91			
Faktor 2. Ograničenja u radu odgojitelja	dvogodišnji studij za odgajatelja ili srednja stručna sprema za odgajatelja	79	14,53	2,42	-1,085	126	,280
	trogodišnji/četverogodišnji/petogodišnji studij za odgajatelja	49	15,14	2,52			



Slika 11. Razlika u stavovima samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na stručnu spremu

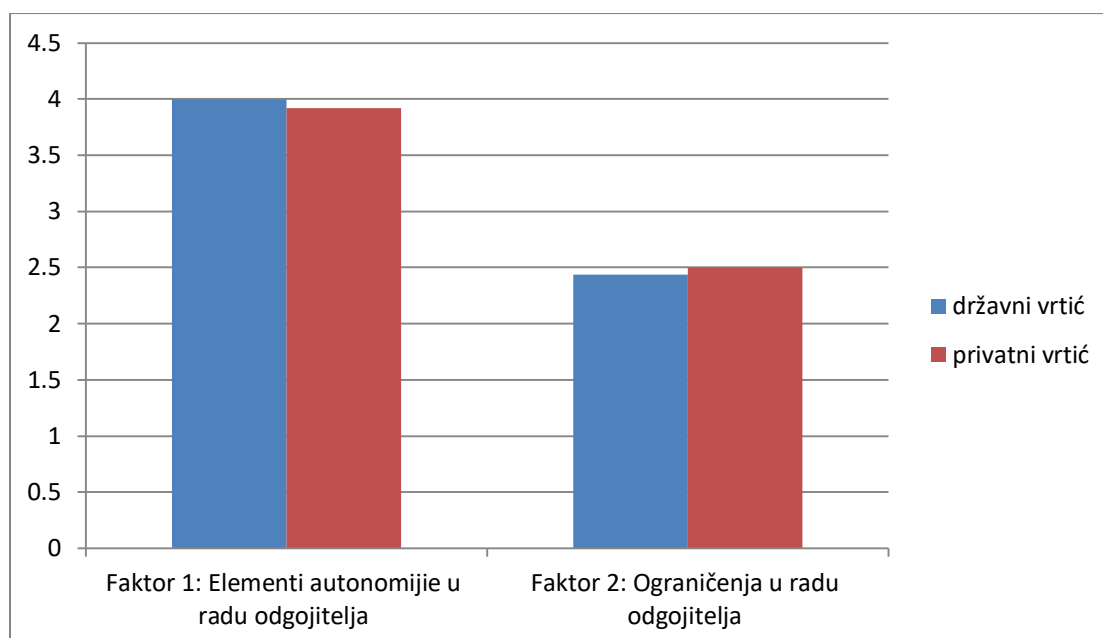
Tablica 18. i slika 11, prikazuju rezultate t- testa za samoprocjenu autonomije odgojitelja s obzirom na stručnu spremu odgojitelja na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja niti za prvi, F1: Elementi autonomije u radu odgojitelja ($t=1,058$, $df=126$, $p=0,292$), niti za drugi faktor F2: Ograničenja u radu odgojitelja ($t=-1,085$, $df=126$, $p=0,280$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je u **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na stručnu spremu odgojitelja. Druga istraživanja govore o npr. socio-ekonomskoj pozadini vrtića, pa kažu kako odgojitelji u vrtićima s lošijim socio-ekonomskim statusom imaju manju autonomiju (McDonald, 2018). Mogli bismo to ovdje povezati s pretpostavkom da su u „siromašnijim“ vrtićima zaposleni odgojitelji s nižim stupnjem obrazovanja, pa bi se moglo pretpostaviti da bi to značilo da takvi imaju i manju autonomiju.. Međutim, to su samo pretpostavke koje se tek trebaju

dodatno istražiti, a naše istraživanje ne vidi poveznicu razine samoprocjene autonomije i razine stručne spreme.

H0302 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića

Tablica 19. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića

	Vrsta vrtića	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	t	Df	P
Faktor 1. Elementi autonomije u radu odgojitelja	državni vrtić	74	48,04	4,00	,915	82,317	,363
	privatni vrtić	54	47,04	3,92			
Faktor 2. Ograničenja u radu odgojitelja	državni vrtić	74	14,61	2,44	-,671	126	,503
	privatni vrtić	54	14,98	2,50			



Slika 12. Razlika u stavovima samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića

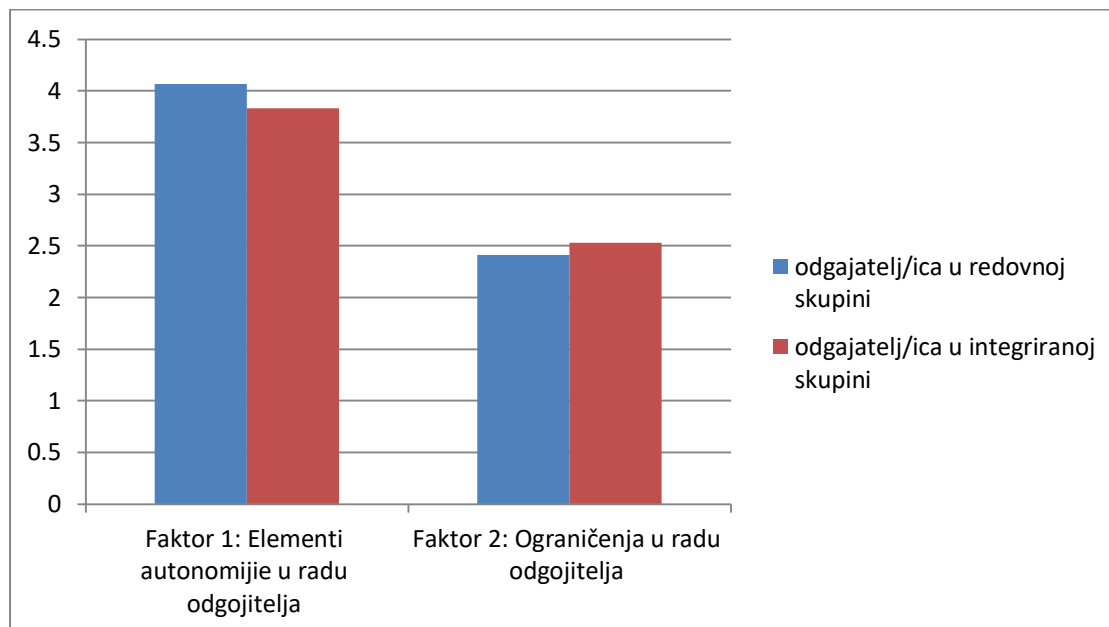
Tablica 19. i slika 12, prikazuju rezultate t- testa za samoprocjenu autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića u kojem odgojitelj radi, a na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja niti za prvi, F1: Elementi autonomije u radu odgojitelja ($t = 0,915$, $df = 82,317$, $p = 0,363$), niti za drugi faktor F2: Ograničenja u radu odgojitelja ($t = -0,671$, $Df = 126$, $p = 0,503$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu vrtića u kojem je odgojitelj zaposlen. Dosadašnja istraživanja s obzirom na socio-ekonomsku pozadinu vrtića u pravilu navode kako odgojitelji u vrtićima nižeg socio-ekonomskog statusa procjenjuju svoju

autonomiju nižom, za razliku od kolega u vrtićima višeg socio-ekonomskog statusa, čiju autonomiju „štite“ utjecajni i dobrostojeći rukovoditelji (McDonald, 2018). Svakako, prema naputcima OECD-a, potiče se privatizacija kako bi se povećala raznolikost odgojno-obrazovne ponude za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, ali se predlaže da država ima i dalje udio u troškovima u privatnim vrtićima kako bi se osigurala kvaliteta i konzistentnost obrazovnih politika (Haugen, 2013). Republika Hrvatska tako ima udio u troškovima privatiziranih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što možda osigurava ujednačene karakteristike ustanova, bez obzira na vrstu vrtića.

H0303 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu skupine.

Tablica 20. Vrijednosti t- testa za skalu samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu skupine

	Vrsta skupine	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	T	Df	P
Faktor 1. Elementi autonomije u radu odgojitelja	odgajatelj/ica u redovnoj skupini	74	48,81	4,07	2,835	125	,005
	odgajatelj/ica u integriranoj skupini	53	45,96	3,83			
Faktor 2. Ograničenja u radu odgojitelja	odgajatelj/ica u redovnoj skupini	74	14,46	2,41	-1,272	125	,206
	odgajatelj/ica u integriranoj skupini	53	15,17	2,53			



Slika 13. Razlika u stavovima samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu skupine

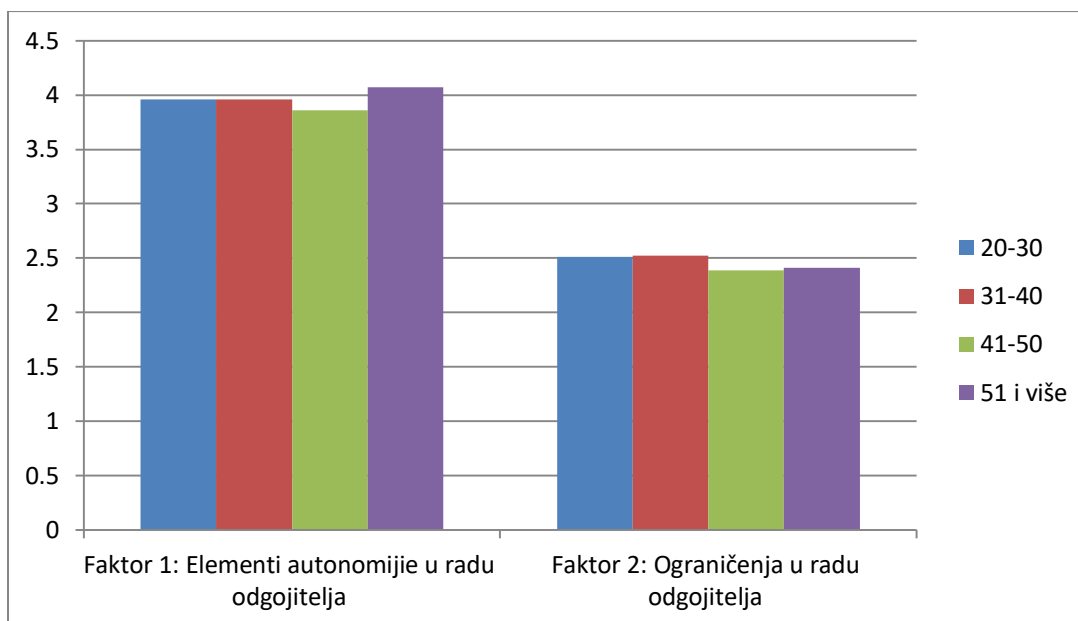
Tablica 20. i slika 13, prikazuju rezultate t- testa za samoprocjenu autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu skupine u kojoj odgojitelj radi, a na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji

ukazuju da postoji statistički značajna razlika u stavovima za prvi faktor F1: Elementi autonomije u radu odgojitelja ($t=2,835$, $df=125$, $p=0,005$), a ne postoji statistički značajna razlika za drugi faktor F2: Ograničenja u radu odgojitelja ($t=-1,272$, $df=125$, $p=0,206$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je **djelomično prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na vrstu skupine u kojoj je odgojitelj zaposlen. Ako se osvrnemo na istraživanja vezana za autonomiju u integriranim skupinama, takve skupine su posebno ranjive za odgojitelje jer oni snose dio tereta za prilagođavanje individualnim potrebama djece na temelju njima prilagođenim programa (Cameron i Tveit, 2011). Samim time, teško je odrediti razinu autonomije odgojitelja jer je na njemu da nadiđe teškoće vezane za suradnju s roditeljima, stručnjacima nadležnima za određivanje posebnih potreba, pronalasku zajedničkih vrijednosti, normi, vlastite motivacije, stručnosti, razumijevanju standarda u praksi i načine poučavanja djece s posebnim potrebama (Cameron i Tveit, 2011).

H0304 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na godine.

Tablica 21. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na godine

	Godine	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	F	Df	P
Faktor 1. Elementi autonomije u radu odgojitelja	20-30	29	47,52	3,96	1,015	127	,389
	31-40	39	47,85	3,99			
	41-50	31	46,29	3,86			
	51 i više	29	48,83	4,07			
Faktor 2. Ograničenja u radu odgojitelja	20-30	29	15,07	2,51	,577	127	,631
	31-40	39	15,13	2,52			
	41-50	31	14,32	2,39			
	51 i više	29	14,45	2,41			



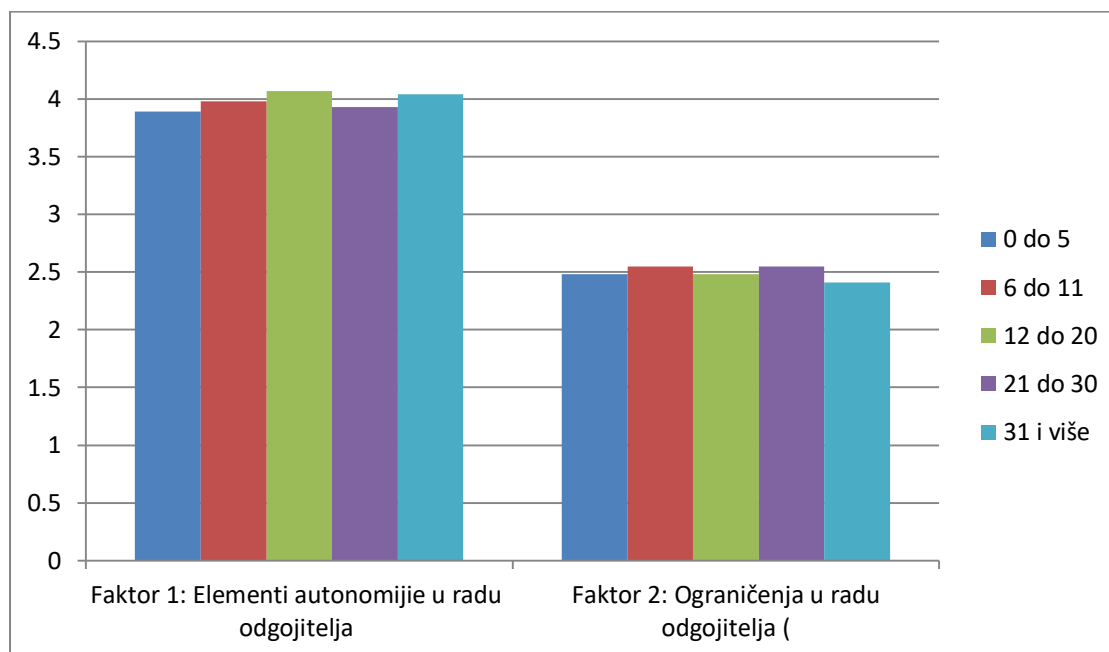
Slika 14. Razlika u stavovima samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na godine

Tablica 21. i slika 14, prikazuju rezultate analize varijance za samoprocjenu autonomije odgojitelja s obzirom na godine odgajatelja, a na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima ni za prvi faktor F1: Elementi autonomije u radu odgojitelja ($t=1,015$, $df=127$, $p=0,389$), ni za drugi faktor F2: Ograničenja u radu odgojitelja ($t=0,577$, $df=127$, $p=0,631$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je u **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije s obzirom na starosnu dob odgojitelja. Haugen je kroz svoje istraživanje analizirao OECD-ovo izvješće iz 2005. pod nazivom „Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“ pa, između ostalog, ukazuje na to kako OECD predlaže da se kroz radni staž odgojitelja jasno strukturiraju načini evaluacije odgojitelja, što autor povezuje s upitnom autonomijom odgojitelja (Haugen, 2013). Na temelju toga bi mogli pretpostaviti da s godinama (ako usporedno raste i radni staž) moguće opada i osjećaj autonomija odgojitelja. Naravno, naše istraživanje nije pronašlo takvu poveznicu, ovo je samo poticaj za daljnja istraživanja jer s druge strane, ono što je također uvriježeno u znanstvenom svijetu je sljedeće: „Povezanost autonomije učitelja i njihova profesionalnog razvoja s odgojnim stvaralaštvom u nastavi činjenica je koju uvjerljivo potvrđuje pedagoška teorija i praksa“ (Tischler, 2007). Ako ponovno pretpostavimo da je s duljim radnim stažem veća razina iskustva, samim time i profesionalnog razvoja, onda možemo reći da bi autonomija s dobi mogla biti veća.

H0305 Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na radni staž.

Tablica 22. Vrijednosti ANOVE za skalu samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na radni staž

	Radni staž	N	Srednja vrijednost	Srednja vrijednost čestice	F	df	P
Faktor 1. Elementi autonomije u radu odgojitelja	0-5	34	46,68	3,89	,624	127	,646
	6-11	24	47,75	3,98			
	12-20	27	48,81	4,07			
	21-30	31	47,19	3,93			
	31 i više	12	48,42	4,04			
Faktor 2. Ograničenja u radu odgojitelja	0-5	34	14,88	2,48	,434	127	,784
	6-11	24	15,29	2,55			
	12-20	27	14,44	2,48			
	21-30	31	14,81	2,55			
	31 i više	12	14,00	2,41			



Slika 15. Razlika u stavovima samoprocjene autonomije odgojitelja s obzirom na radni staž

Tablica 22. i slika 15, prikazuju rezultate analize varijance za samoprocjenu autonomije odgojitelja s obzirom na radni staž odgajatelja, a na razini značajnosti $p < 0,05$, a koji ukazuju da ne postoji statistički značajna razlika u stavovima ni za prvi faktor F1: Elementi autonomije u radu odgojitelja ($F=0,624$, $df=127$, $p=0,646$), ni za drugi faktor F2: Ograničenja u radu odgojitelja ($F=0,434$, $df=127$, $p=0,784$). Na temelju dobivenih rezultata podataka moguće je u **prihvatiti nul hipotezu** prema kojoj ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije s obzirom na radni staž odgojitelja. Haugen je kroz svoje

istraživanje analizirao OECD-ovo izvješće iz 2005. pod nazivom „Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers“ pa, između ostalog, ukazuje kako se kroz radni staž odgojitelja predlažu jasno strukturirani načini evaluacije odgojitelja i poticanje novčanog nagrađivanja onih koji su pozitivnije evaluirani, čime se poteže pitanje poštivanja autonomije i mogućnosti izbora odgojitelja (Haugen, 2013).

4. Zaključak

Republiku Hrvatsku zahvatio je trend globalizacije obrazovne politike, pri čemu se nastoji jačati institucionalne osnove, analizirati i afirmirati vlastite tradicije i iskustva, učiti iz tuđih iskustava, adaptirati i primijeniti zajednička načela uz artikuliranu vlastitu poziciju u procjeni europskih obrazovnih načela, njihovu nadogradnju i implementaciju (Žiljak, 2014). Za obrazovne politike ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, poseban je naglasak na neprestanom istraživanju i poboljšavanju politika, jer odgoj i obrazovanje u ranoj dobi mogu imati iznimno pozitivan utjecaj na djetetovo daljnje razvijanje (Bertram i Pascal i sur., 2016). U suvremenoj praksi, od odgojitelja se očekuje motiviranost, znanje i profesionalno razvijanje, fleksibilnost, partnerstvo, otvorenost, humanost, tolerancija, odgovornost, kreativnost, samorefleksija, kritičko promišljanje itd. (Nacionalni okvirni kurikulum, 2014). Nadasve, odgojitelj je i promatrač i inicijator, prepoznaje individualne potrebe djece, a balansira cjelokupnom skupinom djece, organizira poticajno i sigurno okruženje, a potiče samoaktivitet i slobodnu igru djece i slično. Vezano za obrazovne politike, jedna od ključnih uloga odgojitelja je upravo u oblikovanju obrazovnih politika (Hinnant-Crawford, 2016). Nadasve, „Odgajatelj ima ključnu ulogu u razvoju teorije i prakse te razvoju kurikuluma“ (Previšić, 2007, str. 214). Međutim, uloge odgojitelja su složene i brojne, a uloga koja je u praksi najčešće na prvom mjestu očituje se u pomaganju učenicima da se razviju kao osobe, pri čemu im je odgojitelj primjer (Hinnant-Crawford, 2016,). U današnjem svijetu brze razmjene informacija, ubrzane su i promjene u vrijednostima, komunikacijskim normama, kulturi, itd. Mijenjaju se uvjeti, djeca, roditelji (Previšić, 2007). Na odgojitelju je kao pojedincu i društveno odgovornom profesionalcu da sudjeluje u oblikovanju obrazovnih politika i primjenjivanju istih u praksi, a na krovnim tvorcima politika da poštuju i uvažavaju savjete odgojitelja kao ravnopravnih sudionika s konkretnim iskustvom u praksi s djecom.

Cilj ovog istraživanja bio je kod odgojitelja u ustanovama za rani i predškolski odgoj utvrditi: (1) samoprocijenjenu razinu poznavanja zakonskih odrednica, (2) stavove o ulozi obrazovnih politika na promjene u radu te (3) samoprocjenu autonomije, s obzirom na spol, dob, radno iskustvo, stručnu spremu, vrstu odgojne skupine, i vrstu vrtića u kojoj odgojitelj radi. S obzirom da su 97 % ispitanika bile žene, u analizi je odbačena varijabla spola.

Deskriptivnom obradom skala utvrđeno je kako ispitanici najviše poznaju Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN, 5/2015), a najmanje Pravilnik o

posebnim uvjetima i mjerilima ostvarivanja programa predškolskog odgoja (NN, 133/1997). Odgojitelji su stava da ne mogu utjecati na politiku na razini države niti uvjeriti druge da ne slijede politike, ali mogu pridonijeti idejama u svojoj ustanovi, iako su pritom nesigurni utječu li na nadležne pri donošenju odluka. Također, nesigurni su i po pitanju mogućnosti da u svojim skupinama i dalje rade po svome kada se implementiraju politike koje oni ne podržavaju. Vezano za autonomiju, djeca u njihovim skupinama imaju mogućnost samostalno birati aktivnosti, odgojitelji su autonomni u kreativnom pristupu odgoju i obrazovanju, izboru aktivnosti za djecu, određivanju sadržaja i vještina za poučavanje te organizaciji vremena i prostora u skupini. Nešto niža je autonomija u rješavanju problema, koja je u prosjeku srednje ocijenjena.

Prihvaćene su sve početno postavljene hipoteze. Prema tome, ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni razine poznavanja zakonskih odrednica kod odgojitelja s obzirom na stručnu spremu, vrstu vrtića, vrstu skupine, godine i radni staž. Ne postoji statistički značajna razlika u stavovima odgojitelja o ulozi obrazovne politike na promjene u radu kod odgojitelja s obzirom na stručnu spremu, vrstu vrtića, vrstu skupine, godine i radni staž. Na kraju, ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni autonomije odgojitelja s obzirom na stručnu spremu, vrstu vrtića, vrstu skupine, godine i radni staž. U usporedbi s drugim istraživanjima, oni koji su se obrazovali u okviru obrazovnih politika su i više angažirani od ostalih u sferi aktiviteta u obrazovnim politikama i primjena istih u radu (Hinnant- Crawford, 2016). U vidu toga, oni s najvišim stupnjevima obrazovanja najčešće imaju prosječnu razinu znanja o politici u istraživanju Hinnant-Crawford (2016). Odgojitelji u skupinama koje integriraju djecu s posebnim potrebama imaju brojnije teškoće u praksi, što uključuje i poimanje obrazovnih politika (Cameron i Tveit, 2011). Konstantno usavršavanje i učenje u profesiji povezano je s većim znanjem i samoučinkovitošću u obrazovnoj politici (Hinnant-Crawford, 2016). Međutim, istraživanje je pokazalo da, što su učitelji dobno stariji, snižava se samoučinkovitost odgojitelja i djelovanje na mikro razini (u skupinama u kojima rade) u vidu obrazovnih politika, pri čemu samoučinkovitost predstavlja poimanje razine vlastitih sposobnosti za organizacijom i izvršenjem koraka koji su potrebni da izvrši ono što se od njega traži (Hinnant-Crawford, 2016). Isto istraživanje proučilo je i razinu stresa ovisno o radnom mjestu na kojem se odgojitelji nalaze pa je tako istraživanje pokazalo kako veću sposobnost izražavanja misli i argumentiranja stavova vezano za politike imaju oni koji su izloženi manjoj količini stresa na radnom mjestu (Hinnant-Crawford, 2016, str. 14). Također, odgojitelji koji se ne slažu s politikama naređenima s vrha uvijek mogu pronaći način da ne

provedu ono što se od njih traži u ustanovama u kojima rade (Cameron i Tveit, 2011, Hinnant-Crawford, 2016). Vezano za autonomiju, druga istraživanja govore o npr. povezanosti socio-ekonomske pozadine vrtića i autonomije pa kažu kako odgojitelji u vrtićima s lošijim socio-ekonomskim statusom imaju manju autonomiju (McDonald, 2018). Svakako, „Povezanost autonomije učitelja i njihova profesionalnog razvoja s odgojnim stvaralaštvom u nastavi činjenica je koju uvjerljivo potvrđuje pedagoška teorija i praksa“ (Tischler, 2007, str. 4). Svakako, Republika Hrvatska prati naputke OECD-a te sudjeluje u troškovima privatnih ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, čime osigurava kvalitetu i konzistentnost obrazovnih politika i prakse. Ipak, i tu se može nametnuti pitanje autonomije odgojitelja, pa tako Haugen (2013) analizira jedno od OECD-ovih izvješća u kojem se potiče jasno strukturiran način evaluacije odgojitelja te novčano nagrađivanje onih koji su pozitivnije ocijenjeni, što autor povezuje s upitnom autonomijom i pitanjem mogućnosti izbora odgojitelja. Od velike je važnosti razvijati svijest odgojitelja i ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa o važnosti aktiviteta u području obrazovnih politika, ulozi odgojitelja u oblikovanju obrazovnih politika te stvaranju uvjeta za optimalni razvoj djece. Možemo pozvati i na dodatna istraživanja u vidu konkretnih problema s kojima se odgojitelji susreću u praksi, vezano za profesionalni razvoj, položaj u obrazovno-političkim sferama, te razinu autonomije.

5. Literatura

- Anyon, J. (2006). What "Counts" as Educational Policy? Notes toward a New Paradigm. *Harvard Educational Review*. Dostupno na: http://hepg.org/her-home/issues/harvardeducational-review-volume-75-issue-1/herarticle/notes-toward-a-new-paradigm_91
- Beaudoin, Kathleen i Skočić Mihić, Sanja i Lončarić, Darko. (2018). Croatian Preschool Teachers' Self-Perceived Competence in Managing the Challenging Behaviour of Children. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(2), 123-138. Dostupno na: <https://ojs.cepsj.si/index.php/cepsj/article/view/547>
- Belan, T. (2015). *Individualizirani pristup odgojitelja u inkluzivnom vrtiću*. Završni rad. Petrinja: Sveučilište u Zagrebu. Dostupno na: <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A29/datastream/PDF/view>
- Bell, L., Neary, M. i Stevenson, H. (2009). *The Future of Higher Education: Policy, Pedagogy and the Student Experience*. London: Continuum.
- Bertram, T. i Pascal C. i sur. (2016). *Early Childhood Policies and Systems in Eight Countries: Findings from IEA's Early Childhood Education Study*. Hamburg: IEA. Dostupno na: https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ECES-policies_and_systems-report.pdf
- Cameron, D. L., i Tveit, A. D. (2011). The Policy Implementation Challenges of Individual Plans for Preschool Children with Disabilities. *International Journal about Parents in Education*, 5(1). Dostupno na: <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/112/72>
- Narodne novine (2010). Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. *Narodne novine br.: 63/08 i 90/2010*. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
- Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65 (4), 623-638.
- Haugen, C. R. (2013). Comparing the OECD's and Norway's Orientation to Equity in their Teacher Education Policies-Teacher Autonomy under Attack?. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 11(2). Dostupno na: <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/11-2-06.pdf>

- Hinnant-Crawford, B. (2016). Education Policy Influence Efficacy: Teacher Beliefs in Their Ability to Change Education Policy. *International Journal of Teacher Leadership*, 7(2), 1-27.
- Kovač, V. (2007). Pristupi analizi obrazovne politike. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 255-265.
- Kovač, V., Rafajac, B., Buchberger, I. i Močibob, M. (2014). Obrazovna politika iz perspektive hrvatskih učitelja i nastavnika. *Napredak*, 154(3), 161-184.
- Legrand, L. (1993). *Obrazovne politike*. Zagreb: Educa.
- McDonald, A. C. (2018). *Kindergarten Teacher Autonomy in High and Low Socioeconomic Environments*. Missouri State University Graduate Theses. Missouri State University. Dostupno na: <https://bearworks.missouristate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4288&context=theses>
- Mendeš, B. (2010). Povijesni razvoj sustava obrazovanja odgojitelja djece predškolske dobi u Hrvatskoj. *Školski vjesnik : časopis za pedagoška i školska pitanja*, 59 (2), 203-221.
- Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece: od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model izvor*. Velika Gorica – Zagreb: Persona.
- MZO (2019). *Dopis o svim zakonskim i podzakonskim aktima te kurikulumima – objavljeno 5. rujna 2019*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Dostupno na: <https://mzo.gov.hr/dokumenti/10?page=1&itag=-1&itip2=iDatumod=iDatumdo=ipojam=podzakonski+akti>
- MZOS (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>
- Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57.
- Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4(2), 293–299.
- UNESCO. (2013). *UNESCO handbook on educational policy analysis and programming*. Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education. Dostupno na: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221189E.pdf>

- Vujičić, L. i Tambolaš, A. Č. (2017). Profesionalni razvoj odgajatelja: izazov za pedagoga. *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. 132-155.
- Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S., Boneta, Ž. (2012). Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja. *Suvremeni tokovi u ranom odgoju*. Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici. 345-363.
- Narodne novine (2013). Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. *Narodne novine br.:* 10/1997, 107/2007, 94/2013. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
- Žiljak, T. (2006). Europski okvir za nacionalne obrazovne politike. *Anali Hrvatskog politološkog društva*, 3. (1.), 261-281. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/38273>