

Spremnost odgojitelja na profesionalni razvoj i stručno usavršavanje

Alajbeg, Nina

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:435602>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-19**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

DIPLOMSKI RAD

**SPREMNOST ODGOJITELJA NA
PROFESIONALNI RAZVOJ I
STRUČNO USAVRŠAVANJE**

NINA ALAJBEG

Split, 2021.

ODSJEK ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE
DIPLOMSKI SVEUČILIŠNI STUDIJ RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE
PROFESIONALNI RAZVOJ I CJELOŽIVOTNO UČENJE ODGOJITELJA

DIPLOMSKI RAD

**SPREMNOST ODGOJITELJA NA PROFESIONALNI RAZVOJ I
STRUČNO USAVRŠAVANJE**

MENTORICA: doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

STUDENTICA: Nina Alajbeg

Split, travanj 2021.

Sadržaj

Uvod.....	1
1. Odgojiteljska profesija	2
1.1. Komponente profesije odgojitelj.....	4
1.1.1. Specijalizirano znanje i stručnost.....	5
1.1.2. Dugotrajno obrazovanje.....	5
1.1.3. Uvjeti za ulazak u profesiju	6
1.1.4. Standard prakse.....	7
1.1.5. Odanost služenju važnoj društvenoj vrijednosti	9
1.1.6. Društveno priznanje	10
1.1.7. Autonomija	10
1.1.8. Etički kodeks.....	11
1.1.9. Strukovna udruženja	12
2. Profesionalni identitet	13
3. Profesionalne kompetencije odgojitelja.....	15
3.1. Ključne kompetencije	16
3.2. Kompetencije odgojitelja.....	17
4. Profesionalni razvoj odgojitelja	20
4.1. Pojmovi profesionalni razvoj i stručno usavršavanje	20
4.2. Oblici profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja	22
4.3. Faze profesionalnog razvoja	24
5. Empirijsko istraživanje	26
5.1. Problem i cilj istraživanja	26
5.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja	26
5.2.1. Hipoteze istraživanja.....	26
5.2.2. Zadaci istraživanja	27
5.2.3. Varijable istraživanja	27
5.3. Metodologija istraživanja.....	27
5.3.1. Instrument istraživanja.....	27
5.3.2. Postupak istraživanja te metode analize podataka	27
5.3.3. Uzorak istraživanja	28
5.4. Analiza i interpretacija podataka	34
5.4.1. Deskriptivna analiza skale	34
5.5. Testiranje hipoteza	37
Zaključak.....	42
Literatura.....	43

Sažetak	49
Summary	50
Prilozi	51
Prilog 1. – Anketni upitnik.....	51

Uvod

Odgojitelji su važna karika odgoja i obrazovanja. Naime, pored roditelja, odgojitelji su ti koji su odgovorni za djetetov razvoj u njegovim najranijim godinama. Međutim, na odgojitelje se nije jednako gledalo kroz povijest. Odgojiteljski posao u prošlosti podrazumijevao je čuvanje i skrb, a tek kasnije je dobio odgojnu dimenziju koja podrazumijeva upravo tu odgojnu odgovornost koju ima sada.

Odgojiteljsko odgojno-obrazovno djelovanje obuhvaća razne zadaće, koje zahtijevaju profesionalnost. Međutim, još uvijek se postavlja pitanje može li se odgojiteljsko zanimanje nazivati profesijom ili ne? U prvom dijelu ovog rada prikazani su kriteriji potrebni za ostvarenje profesije te odgojiteljsko zanimanje u njihovom kontekstu. Jedan od važnijih kriterija jest visoki društveni status koji odgojitelji još uvijek nemaju, a za to su upravo oni sami odgovorni.

Naime, na odgojiteljima je da promijene svoju sliku u društvu i time steknu viši status. Kako bi to mogli ostvariti, prije svega moraju imati razvijenu dobru percepciju slike o sebi, jer ona čini važan dio profesionalnog identiteta. Profesionalni identitet obuhvaća odraz djelovanja, vrijednosti i učinkovitosti, kao i motivacije za rad pojedinca. On nije stalan te se ne stječe samo obrazovanjem, već zahtijeva stalan razvoj i usavršavanje.

Stalan razvoj i usavršavanje zahtijevaju i kompetencije. Naime, kompetencije su važne za profesionalno djelovanje te odgojiteljsko djelovanje na svakodnevne izazove s kojima se odgojitelji susreću u radu. Unutar profesionalnih kompetencija, velika važnost pridaje se i ključnim kompetencijama koje su nužne i na profesionalnoj i osobnoj razini. Isto tako, odgojitelji ključne kompetencije trebaju poticati i kod djece.

Cjelokupno odgojiteljsko djelovanje podrazumijeva i zahtijeva profesionalni razvoj. Osim što je nužan za djelovanje, odgojitelji su ga i zakonski obvezni provoditi. Profesionalni razvoj obuhvaća osim formalnog obrazovanja i profesionalno usavršavanje, koje se provodi u raznim oblicima. Neki od oblika usavršavanja su radionice, edukacije, čitanje stručne literature i kritičko promišljanje. Profesionalni razvoj je kontinuiran i zahtjevan proces za koji su odgovorni isključivo sami odgojitelji. Stoga se postavlja pitanje koliko su oni uopće spremni na takav proces?

U empirijskom dijelu ovog rada prikazano je istraživanje čiji je cilj ispitati samoprocjenu spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj i stručno usavršavanje. Istraživanje je provedeno na razini cijele Hrvatske te je 150 ispitanika ispitano online anketnim upitnikom.

1. Odgojiteljska profesija

Neupitna važnost ranog djetinjstva za djetetov cjelokupni razvoj, podrazumijeva i važnost odgojitelja u tom periodu. Tijekom povijesti odgojitelji su djelovali pod raznim nazivima, primjerice „zabavišna učiteljica, zabavilja, učiteljica dječjeg skloništa, nastavnica male škole, skrbnica male djece, odgajatelj za predškolske ustanove, odgojitelj djece predškolske dobi, stručni prvostupnik predškolskog odgoja“ (Mendeš, 2018, str. 15). Danas se pak susrećemo sa zvanjima sveučilišni prvostupnik ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te magistar ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a naziva ih se odgojiteljima djece rane i predškolske dobi. Promjenom naziva, mijenjao se i pogled na profesiju, točnije sami opis njihovog djelovanja, pa su tako zabavišne učiteljice bile „zadužene“ za poučavanje, zabavilje za zabavu, skrbnice su se samo skrbile o djeci, a odgoj kao osnova djelovanja bio je odgajateljima i odgojiteljima (Mendeš, 2018).

Odgojitelj iz današnje perspektive, prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008, str. 2) opisuje se kao „stručno osposobljena osoba za odgojno-obrazovni rad s djecom u dječjem vrtiću ili drugoj pravnoj osobi koja obavlja djelatnost predškolskog odgoja i naobrazbe“. On promišlja i osmišljava, planira odgojno-obrazovni proces, no isto tako ga i provodi i vrednuje. Također, prikuplja i izrađuje potrebna sredstva za rad te brine o funkcionalnosti i estetici samog prostora u kojem se odvija odgojno-obrazovni rad. Odgojitelj prati dječje potrebe, osluškuje ih te zadovoljava, potiče dječji razvoj u skladu s djetetovim razvojnim periodom i njegovim sposobnostima. Između ostalog, dužan je voditi i prikupljati pedagošku dokumentaciju o cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu, ali i o djeci. Kako bi njegov cjelokupni odgojno-obrazovni rad bio što kvalitetniji, odgojitelj je u stalnoj suradnji s roditeljima djece, stručnom službom vrtića te ostalim stručnjacima unutar i izvan same ustanove (Slunjski i sur., 2012).

Unatoč složenom opisu i definicijama, često se postavlja pitanje: je li odgojiteljsko zanimanje profesija ili nije? Definicija samog pojma profesija nije jednoznačna, različiti autori iznose je na različite načine. Vujić (2007, prema Mendeš, 2018) je objašnjava kao ljudsku djelatnost za koju je čovjek stekao određenu spremu i zvanje. Profesijom se smatraju i “visoko složena zanimanja koja imaju monopol nad nekim kompleksnim dijelom znanja i praktičnih vještina za koje je potrebno visoko obrazovanje“ (Rajković, 1993, prema Petričević 2011, str. 14). Domović (2011, prema Fatović, 2016) prilikom približavanja pojma profesije ističe ekspertnost kao osnovu važnu za autonomiju pojedinca, koju on gradi cijeli život usavršavanjem i profesionalnim razvojem. Mendeš (2018) u svojoj knjizi, objašnjavajući profesiju, ističe njene

sastavne elemente, stavljajući u kontekst odgojiteljsku profesiju. Na samom početku navodi stupanj razvijenosti osnovnih teorija i tehnika koje čine cjelinu, ali i osnovu samog profesionalnog djelovanja. Odgojiteljska profesija pod ovim elementom obuhvaća sva znanja, vještine, pedagoške kompetencije potrebne za ostvarivanje odgojno-obrazovne djelatnosti. Sljedeći element je stupanj monopola na stručnu ekspertizu, gdje autor u kontekstu odgojiteljske profesije naglašava potrebu završavanja određenog profesionalnog učilišta kako bi se uopće mogla obavljati odgojna djelatnost. Stupanj prepoznatljivosti profesije od strane javnosti, također je element koji čini profesiju. Odgojitelji u tom kontekstu, kako navodi autor, najbolje predstavljaju svoju profesiju. Posljednji element jest stupanj organiziranosti profesije te se u odgojiteljskom kontekstu očituje kroz ustrojstvo odgojiteljskih učilišta, vrste organizacija rada odgojitelja te različitih udruga odgojitelja.

Šporer (1990, prema Petričević, 2011) navodi autore Turner i Hodge koji iznose iste elemente profesije, no on im pridodaje još jedan element, odnosno stupanj, a to je stupanj razvijenosti profesionalne etike. Ovaj stupanj obuhvaća skup normi i vrijednosti kojima se određeni profesionalci vode. Profesionalna etika podrazumijeva standarde prema kojima se unutar profesija izvedene prakse vrednuju kao „dobre“ i „loše“. Često se povezuje s Etičkim kodeksom, no on ipak obuhvaća puno širi koncept (Blanuša Trošelj, 2016). Svetlik (1999, prema Blanuša Trošelj, 2018, str. 22) profesiju sistematizira kroz deset točaka, gdje navodi da se „o profesiji govori kada:

- su svi pripadnici te profesije organizirani
- pripadnici posjeduju visoku razinu znanja i dugoročno obrazovanje
- aktivnost se temelji na sustavnoj teoriji
- korisnici (klijenti) prihvaćaju njihovu stručnost i rad kao neupitne
- država regulira njihov položaj
- članovi rade u skladu s profesionalnom etikom
- članovi oblikuju posebnu profesionalnu kulturu
- uspostavljaju se mehanizmi koji kontroliraju ulazak u profesiju
- postoji visok stupanj autonomije
- postoji snažna identifikacija sa strukom“.

Domović (2011, prema Franković, 2020) pak ističe visoki status u društvu i pozitivnu percepciju društva kao jednako važne kriterije kao što su visoka razina obrazovanja, stažiranje, jasno definirana baza znanja, sustav (re)licenciranja, etički kodeks i sama autonomija u dono-

šenju odluka. Ističe pritom i kako su za status, ugled i razvoj profesije odgovorni njezini članovi. Prema Vujičić, Boneta i Ivković (2015) odgojitelji još uvijek nemaju visoki društveni status, ponajviše zbog toga što društvo još uvijek ne doživljava odgoj i obrazovanje kao važne životne komponente. No, puno je i drugih čimbenika koji pridonose lošijoj reputaciji odgojitelja. Često se na cjelokupni predškolski sustav gleda kao na čuvalište, kao što je to nekada u povijesti i bilo. Međutim, danas, u 21. st., uz suvremenu paradigmu pedagogije i suvremeni pogled na dijete, takvo što u društvu ne bi trebalo biti dopustivo. Nije rijetkost susresti se s ljudima koji smatraju da na mjestu odgojitelja može biti bilo tko, te kako za taj posao nije potrebno školovanje. Jedan od čimbenika koji društveni status odgojitelja čine slabijim jest i upotrebljavanje izraza „teta u vrtiću“. Izraz je djeci bliži, topliji, ugodniji i asocira na empatičnost, međutim iz njega se ne može iščitati profesionalnost i stručnost. Pored toga, izraz „teta“ - rodno ograničava profesiju, što dodatno otežava postizanje višeg društvenog statusa (Vujičić, Boneta i Ivković, 2015).

Fatović (2016) ističe kako se pokretanjem diplomskih studija ranog i predškolskog odgoja odgojiteljima otvorio put ka profesionalizaciji zvanja. Naime, diplomski studij kao viši stupanj obrazovanja sadržava većim dijelom istraživački i znanstveni rad koji doprinosi bazi znanja u kontekstu samog stvaranja i definiranja. Definiranom bazom znanja zadovoljio bi se još jedan kriterij profesije.

No, ono što je ključno i u rukama je odgojitelja, jest odgovornost za promjenu percepcije profesije, razvoj profesije, kontinuirani rad na sebi i razvijanje svog profesionalnog identiteta koji je osnova profesionalizacije ovog zanimanja.

1.1. Komponente profesije odgojitelj

Uvjeti koje određeno zanimanje treba zadovoljiti kako bi se promatralo kao profesija, područje je rasprava i istraživanja raznih autora. Kao što je i u prethodnom poglavlju navedeno i odgojiteljska profesija mora ispunjavati određene kriterije. Kako naravno, ni sama definicija pojma profesija nije jednoznačna, tako razni autori iznose i različite kriterije. Domović (2009, prema Kuntić, 2019, str. 5) u tom kontekstu navodi sljedeće karakteristike: „vještine temeljene na teorijskom znanju, profesionalne asocijacije, obrazovanje kroz dugi period, uvođenje u profesiju (indukcija), profesionalni razvoj, licenciranje/relicenciranje, autonomija u radu, etički kodeks“. Slično navodi i Blanuša Trošelj (2018) u svojoj doktorskoj disertaciji, gdje ističe sljedeći niz od devet komponenti koje odgojiteljsku profesiju čine profesijom: specijalizirano znanje i stručnost, dugotrajno obrazovanje, uvjeti za ulazak u profesiju, standard prakse, odanost

služenju važnoj društvenoj vrijednosti, društveno priznanje, autonomija, etički kodeks te strukovna udruženja.

1.1.1. Specijalizirano znanje i stručnost

Glavna razlika između amaterstva i profesionalnosti je prvenstveno posjedovanje znanja i stručnosti u određenom području, potvrđeno određenim diplomama ili potvrdama. Unutar određene profesije, profesionalci svoju izvrsnost dodatno dokazuju raznim specijalizacijama, pa tako liječnici biraju područje medicine prema kojem će dodatno biti usmjereni, i u tom području usavršiti svoju specijalnost. Na području odgoja i obrazovanja, njeguje se cjelovit pristup djetetu, što znači da odgojitelji nemaju mogućnost precizne specijalizacije kao što je to u području medicine (Blanuša Trošelj, 2018). Odgojitelji imaju mogućnost svoje znanje postignuto na fakultetima, nadograđivati kroz razne edukacije, predavanja, kroz svoje profesionalno usavršavanje. Što se tiče samog fakultetskog, formalnog obrazovanja pruža se mogućnost da se odgojitelji kroz diplomski ili dodiplomski studij, usmjere više na određena područja, primjerice različiti moduli diplomskih studija kao što su glazbeno ili likovno izražavanje i sl. Također, odgojitelji se prilikom svog profesionalnog razvoja zahvaljujući raznim edukacijama, mogu prikloniti različitim pedagoškim pristupima (Waldorf pedagogija, Reggio pedagogija,..) ili programima (dramsko-scenski program, glazbeni program,..). Međutim, iako su svojim obrazovanjem i usavršavanjem stekli određene „specijalizacije“ moraju pristupiti djetetu interdisciplinarno. Isto tako, Lučić (2007) ističe stručnost odgojitelja kao jedan od preduvjeta za rad s djecom te dodaje i razvijenu osobnost, izvornu kreativnost i visoku naobrazbu kao jednako važne zahtjeve.

1.1.2. Dugotrajno obrazovanje

Preduvjet za prethodnu komponentu, u vidu znanja i stručnosti, svakako je obrazovanje kojim se ono stječe. Zahvaljujući suvremenim promjenama u društvu, izmijenjen je pogled na dijete, a time i pogled na odgojiteljsko obrazovanje. Obrazovanje odgojitelja tijekom povijesti mijenjalo je svoje oblike i trajanje. Obrazovanje se mijenjalo od učiteljskih škola, katedre predškolskog odgoja na pedagoškoj akademiji, zatim na razini srednjih škola, potom kombinirano obrazovanje na razini srednje škole i na razini fakulteta (4 +2 god.), sve do devedesetih godina 20. stoljeća kada su u Hrvatskoj osnovani Učiteljski fakulteti na kojima su se izvodili

studijski programi predškolskog odgoja. Reformom visokog obrazovanja, koja je započela potpisivanjem Bolonjske deklaracije, 2001. godine, a zaslužna je za uvođenje ECTS bodovanja te uvođenje dva ciklusa studiranja – dodiplomski i postdiplomski, osnovani su novi studijski programi predškolskog obrazovanja. Specifičnost tih novih programa bila je trajanje studija 3 godine te se stjecao naziv stručni prvostupnik predškolskog odgoja (Mendeš, 2018.) Sadašnje obrazovanje odgojitelja bazirano je na preddiplomskoj i diplomskoj sveučilišnoj razini. Završetkom preddiplomske razine studija stječe se akademski naziv sveučilišni prvostupnik/ica (baccalaureus/a) Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a završetkom diplomske razine naziv se mijenja u magistar/ra (master) Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. „Na temelju stečenih općih generičkih i specifičnih kompetencija, magistar ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja osposobljen je osobito za: interdisciplinarno razumijevanje suvremenog „institucijskog djetinjstva“, djelovanje u složenim i slojevitim procesima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja promičući granice standardnog poimanja odgojiteljskog zanimanja, odgovaranje na kvalitativno višim razinama na sve složenije zahtjeve rada u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osnaživanje kreativne i aktivne istraživačke komponente u odgojno-obrazovnom radu, integracijsko promišljanje u kontekstu svoje struke te kontinuirano profesionalno usavršavanje i cjeloživotno učenje“ (Vujičić, 2012, prema Matić, str. 9).

1.1.3. Uvjeti za ulazak u profesiju

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju donesen 2013. godine, u čl. 24, stavci 3. navodi kako „odgojno-obrazovni radnici u dječjem vrtiću moraju imati odgovarajuću vrstu i razinu obrazovanja, položen ispit te utvrđenu zdravstvenu sposobnost za obavljanje poslova“. Odgovarajuća razina obrazovanja prema istom Zakonu (2013) propisana čl. 24. te stavkom 4. glasi: „poslove odgojitelja djece od navršениh 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“. Pri samom upisu preddiplomskog i diplomskog studija Ranog i predškolskog odgoja, uz ostale uvjete koje trebaju ispuniti i za ostale fakultete, pojedinci trebaju položiti i prijemni ispit. Ispit najčešće uključuje „provjeru jezičnih, glazbenih, likovnih i motoričkih kompetencija, psihologijsko testiranje, a osim navedenog, može obuhvatiti test opće informiranosti, strukturirani intervju vezan za utvrđivanje motivacije za studij i sl.“ (Mendeš, 2018, str. 18). Nakon položenog prijemnog ispita, završenog fakultetskog obrazovanja,

potvrđenog diplomom odgojitelj u dječjem vrtiću zasniva radni odnos kao pripravnik. Nakon pripravničkog staža u trajanju od godine dana, pripravnik polaže stručni ispit koji je preduvjet pri zapošljavanju. Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (1997) u članku 15. ističe „svrha je stručnog ispita ustanoviti sposobnost pripravnika za samostalno obavljanje odgojiteljskog poziva, odnosno poziva stručnog suradnika“. Odgojiteljska profesija je puna neočekivanih izazova, stoga je kontrola ulaska u profesiju nužna, ponajprije jer nije svatko spreman i sposoban nositi se s njima.

1.1.4. Standard prakse

Standard prakse, odnosno zanimanja definira se kao „skup normativa kojima se određuje sadržaj strukovne kvalifikacije na određenoj razini složenosti i određuju potrebna znanja, vještine te strukovne kompetencije ili se utvrđuju poslovi i aktivnosti unutar tih poslova te kompetencije potrebne za njihovo obavljanje onako kako ih iskazuje tržište rada, (...)“ (Krstović, Vujičić i Pejić Papak, 2016, str. 33). Upravo zbog toga i autorica Blanuša Trošelj (2018) ističe kako je standard prakse kao jedan od uvjeta profesije, teško ustanoviti, ponajviše jer se suočava s različitim percepcijama onoga što čini dobru praksu. Sukladno različitim percepcijama i različitim zahtjevima postoje i različiti standardi.

Jedan od standarda donijela je međunarodna udruga International Step by Step Association – ISSA (Korak po korak), koja je osnovana 1998. godine te se zalaže za inkluzivni i kvalitetni odgoj i obrazovanje. „ISSA-in pristup kvaliteti rada s djecom nastavlja se na Konvenciju o pravima djeteta Ujedinjenih naroda, koja se temelji na četiri osnovna načela: pravo djeteta na život, na razvoj, na uvažavanje bez diskriminacije i na uvažavanje dječjeg stajališta i mišljenja uz uključivanje djeteta u sve aktivnosti koje ga se tiču“ (ISSA, 2011, str. 9).

ISSA je 2001. godine donijela Pedagoški standard kojim je definirana kvaliteta odgojno-obrazovne prakse. Nakon pet godina, 2006. godine započeta je revizija istog s naglaskom na pravo svakog djeteta na kvalitetni odgojno-obrazovni proces. Revizija je donijela novu verziju Pedagoškog standarda pod nazivom *Kompetentni odgajatelji/učitelji 21. stoljeća – ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse*. Naime, ona obuhvaća sedam područja u kojima je potrebno osigurati visoku kvalitetu rada, a to su: interakcije, obitelj i zajednica, inkluzija, različitost i demokratske vrijednosti, procjenjivanje i planiranje, strategije poučavanja, okruženje za učenje i profesionalni razvoj. Područje interakcija između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa od iznimne je važnosti za cjelokupni djetetov razvoj. Osim što djeca uče kroz razmjenu različitih iskustava, znanja i mišljenja, djeca kroz interakcije razvijaju svoj identitet,

osjećaju pripadnost zajednici kojom su okruženi. Stoga je uloga odgojitelja da djetetu omogući sudjelovanje u različitim interakcijama te kroz ugodnu, uvažavajuću komunikaciju prema svim sudionicima procesa, bude kvalitetan model. Povezanost odgojitelja, obitelji i ostalih članova zajednice, također je važna za razvoj djeteta. Kompetentan odgojitelj, koji provodi kvalitetnu praksu, osjetljiv je i spreman izaći u susret obitelji te njeguje partnerski odnos s njima. Kao što je odgojitelj model za kvalitetnu interakciju također je i model ponašanja koji djecu potiče na poštivanje različitosti. Inkluzija je posebno važno područje kvalitete rada koje treba obuhvaćati prihvaćanje različitosti, prepoznavanje i još važnije uvažanje različitih potreba svakog pojedinog djeteta. Kvalitetan rad odgojitelja je nepotpun ako se isti ne planira, ne prati i ne procjenjuje. Stoga, i to čini područje kvalitetne prakse (ISSA, 2011). Sljedeće područje koje ISSA-in Pedagoški standard obuhvaća su strategije poučavanja. Naime, „dijete uči kroz vlastito neposredno iskustvo i to u aktivnostima koje su cjelovite, autentične, međusobno povezane i koje za dijete imaju smisla“ (Slunjski, 2003, str. 15). Odgojitelj bi pritom trebao koristiti strategije u kojima djeca aktivno usvajaju znanja, vještine i dispozicije definirane Nacionalnim kurikulumom te strategije koje potiču njihov emocionalni i socijalni razvoj vodeći se pritom njihovim iskustvom i kompetencijama. Osim strategija poučavanja, snažnu ulogu ima i okruženje. Ono također čini područje kvalitete te je to pokazatelj njegove važnosti. Naime, okruženje bi prije svega trebalo biti poticajno te razvojno primjereno. Odgojitelji su odgovorni za njega te trebaju osigurati djeci što poticajnije okruženje mijenjajući ga pritom u skladu s potrebama i interesima djece (ISSA, 2011).

Posljednje područje kvalitete rada odgojitelja obuhvaća odgojiteljsko kontinuirano unaprjeđenje svojih kompetencija, točnije profesionalni razvoj odgojitelja. Kontinuiranim profesionalnim razvijanjem odgojitelji djeci pružaju bolji napredak, jer što se više razvijaju mogu bolje biti pripremljeni na izazove koji se javljaju pred njima. „Kada odgojitelji koriste različite prilike za svoj profesionalni i osobni razvoj i time pokazuju da prepoznaju važnost cjeloživotnog učenja, onda djeca:

- uče da se znanje, vještine i mišljenja uvijek mijenjaju
- razumiju da je učenje neprekidan proces za sva ljudska bića ne samo za djecu
- imaju model cjeloživotnog učenja
- imaju koristi od različitih osobnih i profesionalnih iskustava, znanja i vještina svojih odgajatelja, jer im ona pomažu u stjecanju šire slike i boljem razumijevanju svakodnevnih pojmova“ (Tankersley i sur., 2012, str. 202).

Procjena kvalitete rada kroz ovih sedam područja provodi se samovrednovanjem ili vanjskom evaluacijom svakog indikatora unutar svakog područja. Tankersley i sur. (2012) u svom priručniku *Koraci prema kvalitetnoj praksi* iznose četiri razine prakse unutar svakog od navedenih indikatora kvalitete, i na taj način pružaju odgojiteljima lakše samovrednovanje iste. Prva razina je razina 0, koja nosi naziv neadekvatna praksa te predstavlja primjer prakse koja je neprihvatljiva, potom razina 1 pod nazivom dobar početak i sadrži primjere prakse koja ima samo elemente dobre prakse. Zatim, razina 2, nazvana kvalitetna praksa te sadrži elemente kvalitetne prakse, i posljednja razina, razina 3 nazvana je korak dalje i obuhvaća primjere iznimno kvalitetne i održive prakse.

Višnjić Jevtić (2018) iznosi standarde odgojiteljskog djelovanja u Hrvatskoj, koji su predstavljeni u okviru projekta *Standardi kvalifikacija i unaprjeđivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja* čiji su autori Krstović, Vujičić i Pejić Papak (2016) te ističe kako iako ti standardi postoje, još uvijek se službeno ne primjenjuju. „Hrvatski standardi osmišljeni su kao ishodi učenja i postizanje kompetentnosti u šest područja (igra i učenje, okružje za učenje, oblikovanje kurikuluma, refleksija i samorefleksija, suradnja s obitelji i zajednicom te profesionalni razvoj)“ (Višnjić Jevtić, 2018, str. 83).

Unatoč postojanju različitih pristupa standardima prakse, svi oni u osnovi sadrže područja koja omogućuju kvalifikaciju. Takva kvalifikacija osigurava prije svega odgojiteljima, ali i ostalima procjenu, odnosno samoprocjenu kvalitete svog rada. Točnije, standardi olakšavaju uvid u stanje te prostor promjene i napretka rada svakom onom odgojitelju koji je posvećen vlastitom profesionalnom razvoju.

1.1.5. Odanost služenju važnoj društvenoj vrijednosti

Blanuša Trošelj (2018, str. 40) objašnjavajući odanost služenju važnoj društvenoj vrijednosti kao komponentu profesije, ističe kako su odgojitelji moralni i etički uzori te su na taj način direktno povezani s društvenim vrijednostima. Iako se ova komponenta ne spominje u ostalim definicijama profesija, autorica je navodi kao kriterij koji se dotiče profesionalne etike, odnosno unutrašnjeg osjećaja onih koji svoju profesiju smatraju pozivom. „Tako mladi svoj životni put vežu uz likove ljudi koji su na njih snažno utjecali. Gdje se odgaja snagom uzora, dobro se odgaja i tu nije potrebna bilo kakva prisila“ (Vukasović, 2000, prema Lučić, 2007, str. 159). Rješavajući svakodnevne moralne i etičke dileme, odgojitelji trebaju biti svjesni odgovornosti koje imaju prema djeci, obiteljima i u konačnici društvu, u tome im pomaže profesionalna etika. „Nepostojanje profesionalne etike omogućilo bi pojedincima u profesiji

postupanje isključivo za vlastitu dobrobit i probitak (bez dobrobiti za društvo), zlouporabu svoje ekspertize i autonomije, djelovanje na štetu drugih i društva, manipulacije i čitav niz drugih, za društvo neadekvatnih ponašanja“ (Blanuša Trošelj, 2014, str. 3).

1.1.6. Društveno priznanje

Socijalne i ekonomske promjene u suvremenom društvu donijele su promjene i na području odgoja i obrazovanja. Naime, stvorile su nova očekivanja koja su upućena na odgojitelje i cjelokupnu odgojno-obrazovnu ustanovu. „Odgajanje je bitna odrednica odgojno-obrazovnih ustanova (vrtića i škola) i odgojiteljeve/učiteljeve (i učitelji su zapravo odgojitelji) djelatnosti u njima. Dijete i roditelji, zajedno s odgojiteljem, čine temeljne nositelje i realizatore te složene i odgovorne djelatnosti“ (Lučić, 2007, str. 153). Roditelji su naravno primarni i nezaobilazni odgojitelji vlastite djece, međutim, odgojitelji ipak imaju specijalizirano znanje i stručnost na području ranog odgoja i obrazovanja, naročito u grupnom kontekstu (Feeney, 2012, prema Blanuša Trošelj, 2018). „U postmodernom društvu svaki je pojedinac odgovoran za promjene, a u tome odgajatelji imaju jednu od važnijih uloga budući da pripremaju najmlađe članove društva da u tim promjenama kasnije sudjeluju“ (Fullan, 1993, prema Šagud, 2005, str. 7). Ovakvo viđenje odgojitelja rezultat je pojačanog interesa i sagledavanja odgovornosti odgojitelja.

1.1.7. Autonomija

Važan prediktor i čimbenik svake profesije, pa tako i odgojiteljske je autonomija. Autonomiju autori različito definiraju, no temelj se krije u neovisnosti djelovanja. Autonomija podrazumijeva slobodu i moć u obavljanju profesionalnih aktivnosti (Pearson i Hall, 1993, prema Blanuša Trošelj, 2018). „Sloboda je mogućnost samoodređenja, što znači da je slobodan učitelj onaj koji posjeduje tu mogućnost te koji je slobodan od svakog straha da se samostalno i neovisno odredi u vlastitom odgojnom djelovanju“ (Tischler, 2007, str. 296). Naravno, važno je istaknuti kako sloboda ne podrazumijeva djelovanje odgojitelja kako im dođe, već iz te slobode proizlazi odgovornost. Autonoman odgojitelj kreira uvjete kojima potiče samostalno učenje kod djece te vješto pregovara u kreiranju istih, razumije vrijednosti teorije odgoja i obrazovanja, pri kreiranju odgojno-obrazovnog procesa koristi se različitim perspektivama i posjeduje visoko razvijene sposobnosti slušanja, promišljanja i postavljanja novih izazova (Fullan, 2015; Hargreaves i Fink, 2006; Šagud, 2011; Slunjski, 2010; Miljak, 2009, prema Mandarić Vukušić, 2012). Svojom autonomnošću u djelovanju, donošenju odluka vezanih za grupu, rad, ustanovu

i općenito njihovu profesiju, odgojitelji predstavljaju model te na takav način razvijaju autonomnost kod djece (Blanuša Trošelj, 2018). „Autonomiju mogu razvijati samo djeca u čijim odgojnim skupinama djeluje autonomni odgojitelj/i. Zato su potrebni individualni autonomni profesionalci jer samo autonomni, emancipirani profesionalci mogu preuzeti odgovornost koju nosi odgojiteljska profesija“ (Mandarić Vukušić, 2012, str. 8).

Također, autonomni odgojitelji ne trebaju nadgledanje u svom profesionalnom razvoju. Naime, oni su ti koji su odgovorni za stjecanje i razvoj vlastitih profesionalnih kompetencija (Tischler, 2007).

1.1.8. Etički kodeks

„Etički kodeks je niz pismenih normi i pravila ponašanja koje određena profesija smatra prihvatljivima i poželjnim i kao takav je svojevrsna zaštita odgojiteljima i ostalim dionicima odgojno-obrazovnog procesa“ (Blanuša Trošelj, 2014, str. 6). On je zbir svih načela, normi i pravila o ponašanju te postupcima i međuljudskim odnosima koji se pritom oslanjaju na savjest pojedinaca te su u skladu s kriterijima društva (Anić i Goldstein, 2002, prema Krstović, 2010). Etički kodeks temelji se na općim vrijednostima koje se nalaze u samom uvodu, preambuli etičkog kodeksa, potom su ostale dvije sastavnice etičkog kodeksa prikaz specifičnosti unutar pojedine struke. Opće vrijednosti sadržane u preambuli definirane su općim međunarodnim dokumentima poput Konvencije o pravima djeteta, Opće deklaracije o ljudskim pravima, i sl. Odgovornost odgojitelja prema drugim subjektima je temeljni kriterij strukture sadržaja etičkih kodeksa (Krstović, 2010).

Najznačajniji etički kodeks na području odgoja i obrazovanja je kodeks nastao od strane National Association for Education of Young Children (NAEYC)¹ (Blanuša Trošelj, 2018). Temeljne vrijednosti sadržane u tom etičkom kodeksu su uvažavanje djetinjstva kao jedinstvenog i važnog perioda ljudskog života, baziranje rada na znanju o tome kako se djeca razvijaju i uče, uvažavanje važnosti povezanosti djeteta i obitelji, razumijevanje i poticanje djece u kontekstu obitelji, kulture i zajednice, poštivanje dostojanstva i jedinstvenosti svakog od pojedinaca, poštivanje različitosti djece, obitelji i kolega te prepoznavanje postizanja potpunog potencijala djece i odraslih u kontekstu odnosa koji se temelje na povjerenju i poštovanju (NAEYC, 2011).

¹ NAEYC je profesionalna udruga koja radi na promicanju kvalitetnog ranog učenja djece u dobi do 8 godina. <https://www.naeyc.org/about-us> . Pristupljeno: 1.3.2021.

1.1.9. Strukovna udruženja

Posljednja komponenta ili uvjet određene profesije jest profesionalna organiziranost, odnosno strukovna udruženja. „U kolikoj je mjeri neka profesija organizirana, možemo zaključiti uzimajući u obzir kriterije stupnja organiziranosti institucije za profesionalno obrazovanje, tipove organizacija u kojima se ta profesija najčešće zapošljava i organiziranost profesionalnih udruženja – udruga“ (Rogulj, 2009, str. 14). Udruge okupljaju odgojitelje koji su prepoznali važnost vlastitog rada u jačanju kompetencija, one uz potporu svojih članova utječu na donošenje pozitivnih promjena te pobijanje onih negativnih. Isto tako udruge su zadužene za predstavljanje djelatnosti široj javnosti (Rogulj, 2009). Višnjčić Jevtić (2008, prema Višnjčić Jevtić, 2012) ističe djelatnosti koje obuhvaćaju strukovna udruženja, a to su usmjerenost na profesionalni rast i razvoj te stručno napredovanje, predlaganje izmjena u smjeru poboljšanja statusa i uvjeta rada odgojitelja, sudjelovanje u planiranju odgojno-obrazovnih strategija te izradi projekata vezanih za odgoj i obrazovanje, promicanje kvalitete ustanova te donošenje etičkog kodeksa za odgojitelje. Udruženja su rezultat profesionalne samosvijesti te važnosti profesije za same odgojitelje. One su važne posebno za profesije poput odgojiteljske, ponajviše zato što je odgojiteljski posao živi sustav koji se stalno mijenja te je nažalost često podcijenjen.

Dobra profesionalna reputacija je potrebna odgojiteljskoj profesiji te je velik i važan zadatak pred odgojiteljima kao pojedincima, ali i pred udrugama koje bi trebale imati još veću moć, da se zauzmu za svoj poziv te da profesionalnim djelovanjem i zalaganjem doprinesu profesionalizaciji odgojiteljske profesije.

2. Profesionalni identitet

Postoji razlika između pojma profesionalac i profesionalnog ponašanja. Naime, Helsby (1996, prema Brock, 2006) ističe kako pojam profesionalac obuhvaća pitanje statusa, javnog priznanja i plaće, dok profesionalno ponašanje podrazumijeva predanost i etičnost u djelovanju. Martinet, Raymond i Gauthier (2001) pozivajući se pritom na Lang (1999) profesionalizam promatraju kroz dva procesa, vanjski i unutarnji. Vanjski, socijalni proces odnosi se na društveni status, odnosno društveno priznanje. Unutrašnji se pak odnosi na razvoj pojedinca te obuhvaća organizaciju specifičnih profesionalnih znanja, vještina i stavova, stalni profesionalni razvoj, individualnu djelotvornost, razmjenu stručnosti te kodifikaciju praktičnog znanja. Predodžba sebe u unutrašnjem i vanjskom procesu čini profesionalni identitet. Preciznije, način na koji stvaramo predodžbu uloge profesije u društvu i percepcije sebe samog unutar profesije odraz je profesionalnog identiteta.

Profesionalni identitet preslika je samih odgojitelja te uključuje stil rada, učinkovitost, vlastite ciljeve, plan razvoja karijere te stupanj zadovoljstva (Domović, 2011, prema Kuntić, 2019). Briggs (2007) također smatra kako profesionalni identitet podrazumijeva percepciju slike o sebi te osjećaj samoefikasnosti u radnom kontekstu. Gabrhelová i Pasternáková (2016, prema Vignjević Korotaj, 2020) smatraju da se samopouzdanjem, sposobnošću samorefleksije te svjesnošću o vlastitim profesionalnim kvalitetama iskazuje profesionalni identitet.

Briggs (2007) profesionalni identitet promatra i kroz tri pogleda – profesionalne vrijednosti (one vrijednosti kojim se pojedinac vodi tijekom svoga rada), profesionalno mjesto (profesija kojoj pojedinac pripada) te profesionalna uloga (obuhvaća pojedinčevu ulogu u organizaciji). Rodgers i Scott (2008) identitet dijele na četiri temeljne postavke, a to su da je identitet ovisan o kontekstu i razvija se unutar njega te je pod utjecajem kulturnih, političkih, povijesnih i socijalnih promjena. Zatim, da obuhvaća emocije i oblikuje se u odnosu s drugima, potom pretpostavka da je identitet kao takav promjenjiv, nestabilan te višestruk. Dok, posljednju pretpostavku čini da identitet zahtjeva nadograđivanje i rekonstrukciju tijekom vremena. Kroz ove pretpostavke prožet je implicitni impuls koji podrazumijeva stalni rad na svijesti o svom identitetu te odnosima, kontekstu i emocijama koje ga oblikuju (Rodgers i Scott, 2008). Domović (2013, prema Kuntić, 2019) također ističe kontekst i osjećaje, i to u podjeli aspekta identiteta na vanjski i unutarnji. Naime, objašnjava kako se kontekst i odnosi odnose na vanjski aspekt identiteta, dok emocije čine unutarnji aspekt zbog toga što su one zaslužne za pojedinčevo značenje i interpretaciju vanjskih utjecaja.

Kombinacija predznanja koje je pojedinac stekao prilikom formalnog obrazovanja, a razvijao ih neposredno kroz praksu, stvara profesionalni identitet (Blanuša Trošelj, 2018). Kelchtermans (1993 prema Vignjević Korotaj, 2020) se umjesto pojma profesionalni identitet koristi terminom profesionalni *self* te u tom kontekstu spominje i subjektivnu obrazovnu teoriju. Naime, „subjektivna obrazovna teorija uključuje osobni sustav znanja i uvjerenja koja su važna za nastavnički posao, a proizlaze iz dosadašnjih obrazovnih i profesionalnih iskustava“ (Kelchtermans, 1993, prema Vignjević Korotaj, 2020, str. 23). U kontekstu odgojitelja, subjektivnu obrazovnu teoriju možemo objasniti implicitnom pedagogijom, koju definiramo kao „sustav vrijednosti o djetetovoj naravi, o njegovim potrebama i mogućnostima, o činiteljima njegova razvoja, o ciljevima odgoja te primjerenim i mogućim odgojnim postupcima“ (Babić, Irević i Krstović, 1997, str. 556). Profesionalni *self* sadrži dvije dimenzije, a to su retrospektna i prospektna dimenzija. Retrospektna dimenzija odnosi se na percepciju sebe u prošlosti (gledano iz sadašnje perspektive). S obzirom na to, ona obuhvaća i četiri sljedeće komponente: slika o sebi, samopouzdanje, motivacija za rad te percepcija zadataka, odnosno definiranje poslova koje obavlja. Prospektna dimenzija se pak odnosi na percepciju identiteta u budućnosti. Točnije rečeno, ova dimenzija obuhvaća očekivanja budućeg razvoja i izazova (Vignjević Korotaj, 2020).

Profesionalni identitet je od iznimne važnosti u kontekstu profesionalnog razvoja, ponajviše jer definira motivacijsku učinkovitost (Day i sur., 2007, prema Blanuša Trošelj, 2018). Autorica Šagud (2005) također ističe važnost identiteta navodeći kako je profesionalni identitet odgojitelja neophodan, ponajviše zbog prepoznavanja djetetovih potencijala te razvijanja istih, pri čemu identitet poistovjećuje s profesionalnom kompetencijom o kojoj će više biti rečeno u sljedećem poglavlju. Profesionalni identitet se razvija i mijenja, raste i širi prvenstveno obrazovanjem i neprekidnim profesionalnim usavršavanjem. Identitet pomaže pojedincu, poput ogledala, prikazati kako ga drugi vide. Stalno promišljanje i refleksija potrebni su kako bi razvijali svoj profesionalni identitet te bi to trebao biti imperativ za sve kvalitetne profesionalce.

3. Profesionalne kompetencije odgojitelja

Biti profesionalac ne zahtjeva samo svjesnost o profesionalizaciji profesije, već nužno zahtjeva niz kompetencija koje pojedinac mora posjedovati, ali i razvijati. Na samom početku važno je objasniti sami pojam kompetencije. Brojni autori iznose razna objašnjenja, što upućuje na zaključak da ne postoji jednoznačna definicija kompetencija.

Weinert (2001 prema Ćatić, 2012) iznosi „minimalne kriterije definiranja pojma kompetencije“, unutar kojih ističe da se pojam kompetencija odnosi na nužno potrebne pretpostavke koje pomažu pojedincima odgovarati na složene zahtjeve. Zatim naglašava važnost prisutnosti kognitivnih i nekognitivnih komponenata unutar tih pretpostavki za uspješno djelovanje (motivacijske, etičke, voljne i socijalne komponente). Nadalje, navodi i kako kompetencija zahtjeva visoku razinu složenosti, pri čemu je uspoređuje s vještinom koja podrazumijeva automatizirano djelovanje. Kao posljednji kriterij navodi važnost procesa učenja koji je nužan preduvjet za stjecanje kompetencija. Poole, Nielsen, Horrigan i Langan-Fox (1997 prema Ćatić, 2012, str. 176) definiraju kompetenciju kao „kombinaciju znanja, vještina, stajališta, motivacije i osobnih karakteristika koje pojedincu omogućuju da aktivno i učinkovito djeluje u određenoj situaciji“.

OECD² (2005) ističe kako kompetencija obuhvaća puno više od samog znanja i vještina. Naime, iznose kako ona uključuje sposobnost suočavanja s izazovima, odnosno zahtjevima korištenjem i mobilizacijom psihosocijalnih resursa u određenom kontekstu. Time potvrđuju prethodno naveden kriterij definicije kompetencije, koji zahtjeva visoku složenost djelovanja, a naglašava pritom bitnu činjenicu, da je kompetencija mnogo više od rutinske, automatske radnje. Ona uključuje svjesnost i efikasnost pri donošenju odluka u izazovnim situacijama te metakognitivnu dimenziju koja implicira promišljanje i želju za napretkom (Ćatić, 2012).

² The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) je međunarodna organizacija koja se zalaže za razvoj politike boljeg života (<http://www.oecd.org/about/> , pristupljeno: 6.3.2021.).

3.1. Ključne kompetencije

Unutar razmatranja profesionalnih kompetencija posebna se važnost pridaje ključnim kompetencijama koje su ujedno i jedne od značajnijih pretpostavki obrazovnih politika europskih zemalja. Europski parlament je unutar svoje službene preporuke Recommendation of the European Parliament and of the council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006), iznio osam ključnih kompetencija za koje naglašavaju da su potrebne svim pojedincima za osobno i profesionalno ispunjenje, odnosno razvoj, za aktivno građanstvo i socijalno uključivanje. Navedene ključne kompetencije za cjeloživotno učenje prihvatile su mnoge europske institucije, te ih integrirale u svoje službene dokumente, kurikulume i sl. Tako i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZO, 2015), kao temeljni dokument u predškolskom sustavu u Republici Hrvatskoj, ističe i potiče razvoj istih ključnih kompetencija, a one su:

- „komunikacija na materinskome jeziku
- komunikacija na stranim jezicima
- matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju
- digitalna kompetencija
- učiti kako učiti
- socijalna i građanska kompetencija
- inicijativnost i poduzetnost
- kulturna svijest i izražavanje“ (European Parliament, 2006, str. 13).

Komunikacija na materinskom jeziku podrazumijeva poznavanje rječnika, funkcionalne gramatike i funkcije materinskog jezika. Isto tako, obuhvaća i svijest o vrstama verbalne komunikacije, kao i nizu književnih i neknjiževnih dijela te njihovih različitih stilova (European Parliament, 2006). Pavkov i Alfirević (2013, str. 19) je definiraju i kao „sposobnost izražavanja i tumačenja pojmova, misli, osjećaja, činjenica i mišljenja u usmenom i pisanom obliku (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) te lingvističko uzajamno djelovanje na odgovarajući i kreativan način u nizu različitih društvenih i kulturnih konteksta“. Na ovu kompetenciju naslanja se i komunikacija na stranom jeziku te obuhvaća iste vještine kao i na materinskom jeziku. Ističu se pritom i sposobnost razumijevanja izgovorenih poruka, pokretanje te održavanje razgovora, kao i sposobnost čitanja i stvaranja tekstova na stranom jeziku (European Parliament, 2006). Matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji je kompetencija koja se odnosi na sposobnost razvijanja i primjene matematičkog mišljenja u rješavanju različitih situacija s kojima se pojedinac svakodnevno suočava. Ona podrazumijeva

logičko i prostorno razmišljanje, čvrsto znanje o brojevima, mjerama, osnovnim operacijama te poznavanje matematičkih pojmova (European Parliament, 2006). Isto tako, podrazumijeva posjedovanje i primjenu znanja i metodologija u kontekstu svijeta prirode te „uključuje razumijevanje promjena nastalih ljudskom aktivnošću i odgovornosti svakog pojedinca kao građanina“ (Pavkov i Alfirević, 2013, str. 19). Digitalna kompetencija obuhvaća sigurno i kritičko korištenje informacijsko-komunikacijske tehnologije (ICT-a) te osnovne informatičke vještine poput pretraživanja, prikupljanja i obrade podataka (Pavkov i Alfirević, 2013; European Parliament, 2006). Nadalje, kompetencija učiti kako učiti podrazumijeva svijest o metodama i mogućnostima učenja, organizaciju i razvijanje vlastitog učenja (Pavkov i Alfirević, 2013). Socijalna i građanska kompetencija odnosi se na kompetencije potrebne za pojedinačno sudjelovanje u društvenom, radnom i građanskom životu. Ona uključuje razvijenu konstruktivnu komunikaciju u različitim situacijama, toleranciju, empatiju, kao i kritičko i konstruktivno promišljanje i sudjelovanje u kontekstu lokalne i šire zajednice (European Parliament, 2006). Sljedeća kompetencija unutar ovog okvira kompetencija jest inicijativnost i poduzetnost. Naime, ova kompetencija obuhvaća inovaciju, kreativnost, sposobnost planiranja i vođenja projekata te preuzimanja rizika u svrhu ostvarenja ciljeva (Pavkov i Alfirević, 2013). Kulturna svijest i izražavanje je posljednja kompetencija koja obuhvaća „uvažavanje važnosti kreativnog izražavanja, ideja, iskustava i osjećaja u nizu medija, uključujući glazbu, izvedbene umjetnosti, književnost i vizualne umjetnosti“ (European Parliament, 2006, str. 18).

Posjedovanje ovih kompetencija pomaže pojedincu u odgovaranju na svakodnevne situacije kako osobne tako i profesionalne. Odgojitelji trebaju imati i razvijati navedene kompetencije u svom profesionalnom djelovanju, te kod djece poticati iste. Naravno, u kontekstu dječjih mogućnosti te cjelovito gledano, ne izdvajajući ih iz konteksta ostalih (MZO, 2015).

3.2. Kompetencije odgojitelja

Svakodnevni izazovi s kojima se suvremeni odgojitelji susreću, zajedno sa zahtjevima koji se pred njih stavljaju, iziskuju kompetentne odgojitelje koji se s njima mogu nositi. Prepoznavanje i poticanje djetetovih potencijala u osnovi je njihovog djelovanja. Kao što ne postoji jednoznačna definicija kompetencije, tako ne postoji ni jednoznačno definiranje odgojiteljskih kompetencija.

Autorica Šagud (2005) navodi kako se pri procjenjivanju kompetencije odgojitelja određeni dio autora opredjeljuje na procjenu znanja, odnosno poznavanja teorije djetetovog raz-

voja i učenja, dok se drugi dio, pak, opredjeljuje za cjelovito promatranje kompetencija. Gledajući kompetenciju kroz znanje, određeni autori (Goffin i Day, 1994; Kramer, 1994; Olson, 1994; Chivers, 1996, prema Šagud, 2005) ističu poznavanje razvojne psihologije, predškolskog kurikulumu, organizacije okruženja te dobru procjenu djetetovih potreba, kao i umijeće dobre komunikacije. Olson (1994, prema Šagud, 2005) također ističe identična područja u kontekstu procjene kompetencije, no tome pridodaje i važnost uočavanja djetetovih interesa koji bi trebali biti ili jesu pokretači aktivnosti. S druge strane, Chivers (1996, prema Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006, str. 46) koji smatra da se kompetencije trebaju promatrati kao cjelovite, objašnjava kako „pedagoška kompetencija odgojitelja/učitelja čini kompleksan mozaik različitih područja znanja i vještina koja su nužno uključena u praktično područje svakog pojedinca“. On holistički gledane kompetencije promatra kroz funkcionalnu, osobnu, kognitivnu i vrijednosnu komponentu (Šagud, 2005).

Definiciju kompetentnog, kvalitetnog odgojitelja iznijela je i autorica Kramer (1994, prema Šagud, 2005, str. 10) koja ističe da je odgojitelj „osoba koja kontinuirano uči i želi pronalaziti i provjeravati različite modele bez pretenzije da unaprijed ima odgovor na sva pitanja, želi istražiti ono što ne zna; osoba s izraženom potrebom napredovanja u osobnom i profesionalnom smislu; dobar promatrač i slušatelj djece; poznavatelj sredine u kojoj radi sa svim socijalnim, kulturnim i ekonomskim različitostima; poznavatelj zakonitosti djetetova rasta i razvoja uz prihvaćanje individualnih različitosti i kvaliteta; poznavatelj procesa učenja predškolskog djeteta - različitih načina i intenziteta; sklon postavljanju pitanja o motivima djece - zaključak ostavlja otvoren, ne žuri, istražuje, uzima u obzir mišljenje drugih, otvoren za riskantne ideje, za postavljanje pitanja, za istraživanja; sposoban preuzeti rizik i ne opterećivati se unaprijed postavljenim planom; spreman na kompromis, omogućuje improvizacije i kreativno izražavanje; fleksibilan – sredinu organizira prema konkretnim potrebama i kontekst doživljava nepredvidljivim“.

Bouillet (2011) ističe kompetencije odgojitelja posebno značajne u radu s djecom s posebnim potrebama, što je dodatan izazov s kojim se odgojitelji susreću u svom radu. Naime, ona ističe sljedeće kompetencije: „(a) razumijevanje socijalnog i emocionalnog razvoja djece; (b) razumijevanje individualnih razlika u procesu učenja djece; (c) poznavanje tehnika kvalitetnog vođenja odgojne skupine; (d) komunikacijske vještine (u odnosu s djecom, roditeljima, drugim stručnjacima i kolegama); (e) poznavanje učinkovitih tehnika podučavanja (uključujući individualne instrukcije i iskustveno učenje); (f) poznavanje specifičnosti pojedinih teškoća u razvoju i drugih teškoća socijalne integracije djece; (g) sposobnost identifikacije teškoća u razvoju i drugih posebnih potreba; (h) poznavanje didaktičko-metodičkog pristupa i planiranja

prilagođenog kurikulumu; (i) poznavanje dostupnih didaktičko metodičkih metoda, sredstava i pomagala (uključujući informatičku tehnologiju); (j) poznavanje savjetodavnih tehnika rada; (k) praktično iskustvo u odgoju i obrazovanju djece s pojedinim teškoćama te (l) spremnost na timski rad, suradnju i cjeloživotno obrazovanje“ (Bouillet, 2010, prema Bouillet, 2011, str. 325).

Kompetencije nisu statična pojava te ih se ne može jednom razviti i imati ih zauvijek, već su one razvojne i uvjetovane su spremnošću na usavršavanje odnosno cjeloživotno učenje (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006). Kontinuirani razvoj kompetencija proizlazi iz više potreba i zahtjeva. Sama definicija kvalitetne prakse upućuje na to da je upravo profesionalni razvoj, a samim time i razvoj kompetencija, jedan od bitnijih preduvjeta kvalitete. Osim što je preduvjet kvalitetne prakse, važnost razvoja kompetencija je vidljiva i pri odgovaranju na suvremene izazove. Naime, odgoj i obrazovanje su živi procesi koji su u konstantnim promjenama te se odgojitelji svojim kompetencijama trebaju uskladiti s novim izazovima s kojima se susreću. Ne razvijajući se, odgojitelji na njih ne mogu odgovoriti.

4. Profesionalni razvoj odgojitelja

Kao što je i više puta istaknuto, na odgojitelju je da uz pomoć svojih kompetencija razumije i potiče dijete, da omogućava djetetu bogato okruženje u kojem će ono učiti i istraživati svijet. Kako bi bili uspješni u svom djelovanju i kvalitetno odgovarali na zahtjeve koji se pred njih stavljaju, odgojitelji se trebaju kontinuirano razvijati i usavršavati. Profesionalni razvoj i usavršavanje su i zakonska obveza svakog odgojitelja. Naime, Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (1997) u članku 29. nalaže: „odgojitelji i stručni suradnici obvezni su stručno se usavršavati sukladno zakonu i aktu koji donosi ministar prosvjete i športa“. Nadalje, Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) također ističe profesionalni razvoj kao važnu stavku kvalitete vrtića, točnije njegovog rada, naglašavajući pritom transformacijski potencijal usavršavanja. Odnosno, profesionalni razvoj koji utječe ne samo na promjenu znanja već i na promjene u djelovanju i uvjerenjima. Slunjski i sur. (2012) to objašnjavaju –„uvjerenja filtriraju znanje i upravljaju ponašanjem odgojitelja, pa se unapređenje prakse neće dogoditi ako nije povezano s propitivanjem i mijenjanjem tih uvjerenja i cjelokupne odgojne filozofije odgojitelja“.

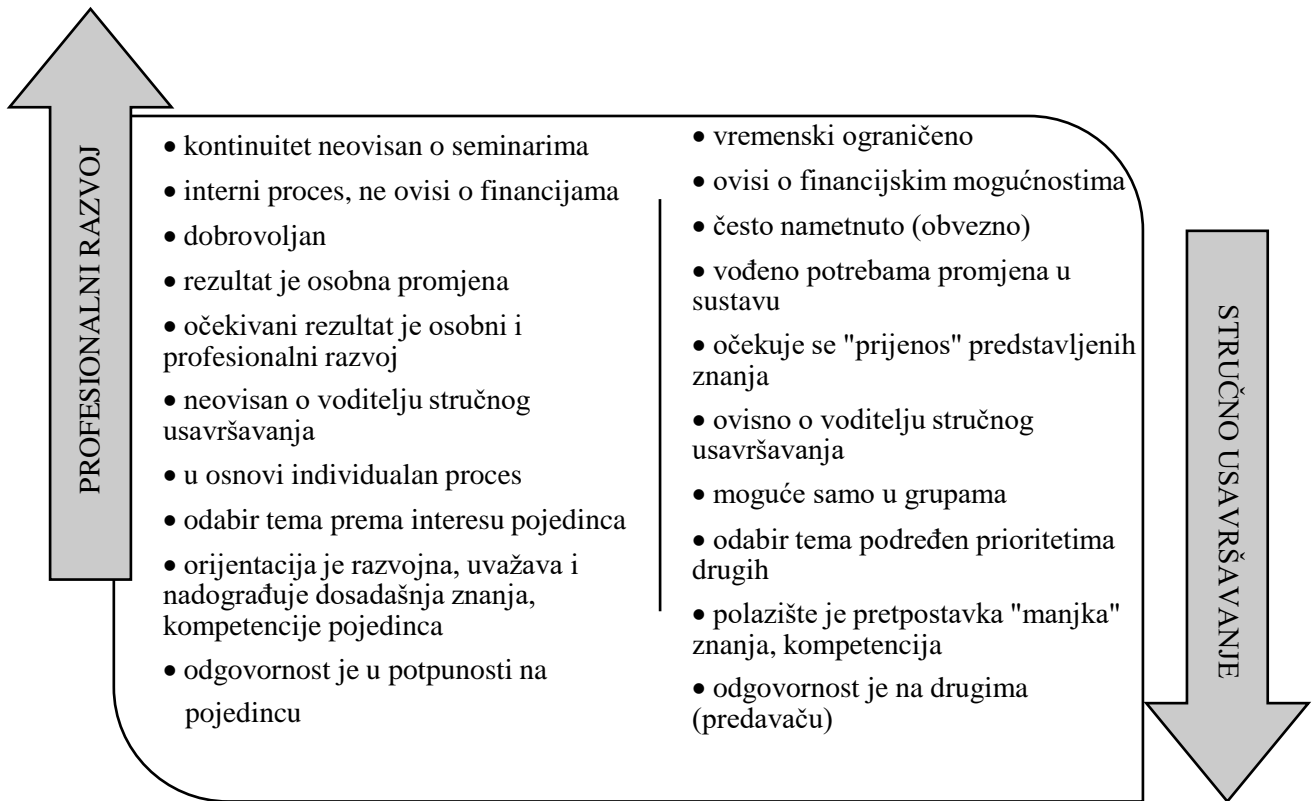
Sheridan, Edwards, Marvin i Knoche (2009) ističu dva primarna cilja profesionalnog razvoja odgojitelja. Prvi cilj obuhvaća unaprjeđenje znanja, vještina i prakse odgojitelja, dok drugi podrazumijeva promicanje kulture trajnog profesionalnog razvoja, odnosno obuhvaća održavanje visokokvalitetne prakse koja podrazumijeva unaprjeđenje cijelog sustava, ali i pojedinaca, kao i isticanje njihove odgovornosti za rastom.

4.1. Pojmovi profesionalni razvoj i stručno usavršavanje

Prije samog detaljnijeg prodiranja u objašnjenje profesionalnog razvoja važno je razlučiti pojmove profesionalni razvoj te stručno usavršavanje. Naime, profesionalni razvoj definira se kao „kontinuirana aktivnost koja uključuje različite procese kao što su obuka, praksa i primanje/davanje povratne informacije“ (Takač, 2018, str. 8). Analizirajući Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008-2013) autori Purgar i Bek (2014, str. 345) pod stručnim usavršavanjem podrazumijevaju „pojedinačno i organizirano usavršavanje u matičnoj znanosti u području pedagogije, didaktike, obrazovne psihologije, metodike, informacijsko-komunikacijskih tehnologija, savjetodavnog rada, upravljanja, obrazovnih politika i drugih područja relevantnih za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti“.

Hargreaves i Fullan (1992, prema Takač, 2018) iznijeli su razlike između profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja. Razlika je prikazana na *Slici br. 1*.

Slika 1. Prikaz razlike između profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja (Hargreaves i Fullan, 1992, prema Takač, 2018, str. 9)



Važno je napomenuti kako ovaj prikaz datira iz 1992. te su se određene stavke promijenile tijekom vremena. Međutim, osnova je ostala ista, pa možemo reći kako je profesionalni razvoj širi pojam od stručnog usavršavanja te da je odgojitelj sam odgovoran za svoj profesionalni razvoj (Takač, 2018). Drugim riječima, stručno usavršavanje čini dio profesionalnog razvoja. „Stalno stručno usavršavanje pridonosi profesionalnom razvoju učitelja³ u smislu podizanja njegove stručnosti i maksimalnog korištenja ljudskih mogućnosti“ (Tot i Klapan, 2008, str. 62).

³ Pojam učitelj u ovom kontekstu se odnosi na odgojitelja.

4.2. Oblici profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja

Profesionalni razvoj, autor Mendeš (2018) promatra kroz tri ciklusa: inicijalno obrazovanje, stažiranje te kontinuirano profesionalno usavršavanje. Naime, inicijalno obrazovanje odnosi se na akademsko obrazovanje te ujedno i predstavlja preduvjet odgojno-obrazovnog djelovanja. Kao što je i prethodno rečeno, upis na sveučilišne studije Ranog i predškolskog odgoja uvjetovan je položenom državnom maturom te položenim prijemnim ispitom koji obuhvaća provjeru različitih sposobnosti. Sveučilišno obrazovanje obuhvaća preddiplomski studij u trajanju od tri godine te diplomski, koji traje dodatne dvije godine. „Inicijalno obrazovanje obuhvaća, nakon selekcijskog postupka, stjecanje raznolikih kompetencija za potrebe tržišta rada, tj. za zaposlenje u djelatnosti predškolskog odgoja, u državnu ili privatnom sektoru“ (Mendeš, 2018, str. 18). Sljedeći ciklus čini pripravništvo, odnosno uvođenje u struku i rad. Pripravništvo traje godinu dana te za cilj ima osposobiti odgojitelje da stručno i samostalno odgovaraju na zahtjeve struke (Ministarstvo prosvjete i športa, 1997). Posljednji, ali ujedno i trajni ciklus jest trajno profesionalno učenje, koje podrazumijeva stalni razvoj stečenih kompetencija. Mendeš (2018) u ovom ciklusu posebno ističe refleksiju kao pokretačku silu profesionalnog razvoja. Isto razmišlja i Slunjski (2008) koja smatra da je učinkovit profesionalni razvoj usmjeren na istraživanje i refleksiju. „Kritička refleksija i samorefleksija su načini vanjske i unutarnje evaluacije koje imaju informativnu (daje podatke pojedincu o njegovom načinu rada) i regulativnu vrijednost (utječe na buduće postupke)“ (Šagud, 2005, str. 23). Kratko rečeno, one omogućavaju uvid u profesionalni razvoj.

Sheridan i sur. (2009) profesionalni razvoj razmatraju kroz pet oblika, a to su: formalno obrazovanje, „vjerodostojnost“ (agencijske ili organizacijske kvalifikacije), specijalizirano osposobljavanje na radnom mjestu, podučavanje i savjetodavna interakcija te posljednji oblik, zajednice prakse koje za cilj imaju zajedničko rješavanje problema, stvaranje ideja i sl. Dokaz da profesionalni razvoj obuhvaća razne oblike iznosi i OECD TALIS⁴ (2009), koji navodi sljedeće oblike: tečajevi i radionice, obrazovne konferencije ili seminari, kvalifikacijski program (studijski programi na sveučilištima), posjeti drugim ustanovama, sudjelovanje u mreži stručnjaka formiranih posebno za profesionalni razvoj, pojedinačno ili zajedničko istraživanje na temu profesionalnog interesa, mentorstvo i promatranje. Tome još dodaju i čitanje stručne literature te neformalni razgovor s kolegama o tome kako unaprijediti praksu.

Profesionalno usavršavanje može se dijeliti na grupne ili individualne oblike, unutar ili izvan ustanove te na rad s pripravnicima (Pavlič, 2015). Istu podjelu iznosi i Takač (2018) pri

⁴ The organization for Economic Co-operation and Development – Teaching And Learning International Survey

čemu navodi kako grupni oblici stručnog usavršavanja mogu biti u okviru stručnih aktiva unutar skupine te različiti stručni skupovi izvan ustanove, na županijskoj ili državnoj razini. Dok je za individualno stručno usavršavanje zaslužan sam odgojitelj jer ga provodi on sam putem različitih medija (auditivnih, vizualnih, audiovizualnih), putem interneta, pretraživanjem i iščitavanjem razne stručne literature, provođenjem samorefleksije, kao i vođenjem dnevnika.

Slunjski i sur. (2016) iznose drugačiju podjelu oblika profesionalnog usavršavanja, gdje ističu najčešće oblike usavršavanja u Republici Hrvatskoj. Autori ih dijele na seminare i radionice, stručno-razvojne centre, razvoj pionirskih ustanova te zasnivanje profesionalnih zajednica učenja. Seminari i radionice predstavljaju oblik usavršavanja za koji se veliki broj odgojitelja odlučuje. Njih najčešće provode Agencije za odgoj i obrazovanje, određene organizacije i udruge. Održavaju se u jednodnevnim ili dvodnevnim oblicima te su najčešće predavačkog karaktera (Slunjski i sur., 2016). Sljedeći oblik su stručno-razvojni centri. Pravilnik o vježbovnicama i pokusnim programima u dječjim vrtićima te o dječjim vrtićima kao stručno-razvojnim centrima (2004) u članku 17., propisuje „dječji vrtić određuje se stručno-razvojnim centrom radi praćenja, proučavanja i unaprjeđivanja stručnog rada u području predškolskog odgoja kao i stručnog usavršavanja stručnih djelatnika u dječjim vrtićima“. Unutar takvih vrtića određena skupina praktičara proučava određene teme kroz mjesečne susrete (unutar jedne pedagoške godine). Teme su određene programom koji je odobrilo nadležno ministarstvo te bi polaznici nakon odrađenog tog programa trebali poučavati odgojitelje u svojoj matičnoj ustanovi (Slunjski i sur., 2016). Razvoj pionirskih ustanova odnosi se na razvoj ustanova koje promiču inovativnu odgojno-obrazovnu praksu. “Ovim se modelom potiče i vodi razvoj visokomotiviranih ustanova te ih se nastoji pretvoriti u ekskluzivna mjesta učenja novih vještina i nove prakse“ (Slunjski i sur., 2016). Unutar ovih ustanova odgojitelji razvijaju svoje kompetencije s naglaskom na osposobljavanje za kontinuiranu refleksiju i samorefleksiju. Posljednji oblik usavršavanja koji autori navode jest zasnivanje profesionalnih zajednica učenja. DuFour i dr. (2005, prema Slunjski i sur., 2016, str. 62) navode: „ostvarivanje koncepta profesionalnih zajednica učenja temelji se na tri izazova: razvoju i primjeni novih znanja, ulaganju mnogo rada u proces promjene i transformiranju kulture odgojno-obrazovne ustanove“. Odgojitelji, koji su pritom refleksivni praktičari, zajedno uče te aktivnim sudjelovanjem unaprjeđuju odgojno-obrazovnu praksu.

4.3. Faze profesionalnog razvoja

Blanuša Trošelj (2018) je na temelju istraživanja razvila model profesionalnog razvoja u Republici Hrvatskoj. Model sadrži šest faza te se temelji na socijalno konstruktivističkoj teoriji Vygotskog te Kolbovoj teoriji iskustvenog učenja. Svaka faza u svom opisu sadrži i savjete kako poticati profesionalni razvoj.

Prva faza naziva se *Faza profesionalnog razvoja odgojitelja s 0-3 godine radnog iskustva: Odgojitelji početnici – faza početnog entuzijazma i profesionalne nesigurnosti*. U ovoj fazi odgojitelji imaju izniman osjećaj sposobnosti zbog znanja koje posjeduju poslije studija, koji se u kasnijim fazama smanjuje, zatim osjećaj nesigurnosti ponajviše jer im je fokus na „preživljavanju“. Savjetuje se pritom da početnici vode osobni portfolio koji će biti uvid u njihove jake i slabe strane tijekom vremena. Također, savjetuje se prisustvo mentora i sljedeće dvije godine, ne samo pri pripravničkom stažu, te organiziranje raznih edukacija za mlade odgojitelje.

Sljedeća faza je *Faza profesionalnog razvoja odgojitelja s 4-7 godina radnog iskustva: Refleksivni odgojitelj – faza potencijala i profesionalnog samopriznanja*. Nesigurnost odgojitelja u ovoj fazi znatno je manja, usredotočeni su na specifičnosti, interese i potrebe djece te razmišljaju o svom radu. Smatraju da su učinkoviti u praksi, ali i da postoji prostor za daljnji razvoj. Kao i u prethodnoj fazi još uvijek smatraju vanjske motivacijske čimbenike kao izuzetno važne u profesionalnom razvoju. Savjetuje se da se i dalje nadograđuje osobni portfolio te se smatra da je ovo vrijeme idealno za postavljanje dugoročnih profesionalnih ciljeva u vidu višeg obrazovanja ili određene specijalizacije.

Treća faza naziva se *Faza profesionalnog razvoja odgojitelja s 8-15 godina radnog iskustva: Napredni odgojitelj - faza novih uloga i profesionalne sigurnosti*. Ova faza označena je najčešće smanjenjem motivacije i energije za radom, ponajviše zbog osjećaja neučinkovitosti. Javlja se i pitanje napuštanja struke, ali isto tako, fokus je preusmjeren na privatni život. Savjeti su usmjereni na pružanje podrške odgojiteljima, organiziranje savjetovanja te na pohvale i ohrabrenja za daljnje napredovanje.

Sljedeća faza, *Faza profesionalnog razvoja odgojitelja s 16-23 godine radnog iskustva: Rutinski odgojitelj – faza turbulencije i ispitivanja* predstavlja još izazovnije razdoblje gdje krize postaju sve jače i intenzivnije. Motivacija i energija i dalje su u padu, iako su stekli bogato iskustvo i znanje, nedostaje im osjećaj prostora za rast. Važnost vanjskih motivacijskih

čimbenika profesionalnog razvoja u značajnom je padu te i dalje razmišljaju o napuštanju posla. Savjetuje se da se smanji broj zadataka i ciljeva, ali i da budu smisleniji i osobno motivirajući. Također se i dalje savjetuje savjetovanje, i to u grupnoj i individualnoj formi.

Petu fazu čini *Faza profesionalnog razvoja odgojitelja s 24-30 godina radnog iskustva: Stručni odgojitelj – Faza profesionalnog mira*. U ovoj fazi odgojitelji manje čitaju stručnu literaturu, sve se više osjećaju neefikasno i osjećaju manjak potrebe za razvojem. Iako im je samopouzdanje veće i imaju više iskustva, promjene koje vrijeme donosi loše utječu na njih te intenzivnije razmišljaju o odlasku u mirovinu. Savjetuje im se češće čitanje literature, prepoznavanje vlastitih snaga i omogućavanje prezentacije odgojitelja na skupovima. Također se savjetuje predlaganje većeg broja mentora i savjetnika, kao i jačanje samosvijesti odgojitelja te važnosti prenošenja znanja i razvijanja kompetencija.

Posljednja faza je *Faza profesionalnog razvoja odgojitelja s više od 30 godina radnog iskustva: Veteran odgojitelj – Faza prisjećanja i stagnacije*. Odgojitelji u ovoj fazi su umorni, imaju sve više zdravstvenih problema te ih posao iscrpljuje. Iako posjeduju bogato znanje i iskustvo, oni se osjećaju nemotivirano, sve manje se usavršavaju, sve manje čitaju stručnu literaturu i osjećaju nedostatak prostora za razvoj. Unatoč tome, oni ipak pozitivno gledaju na profesionalni put te se javlja prisjećanje dobrih trenutaka. Preporuča se da odgojitelji ove faze čitaju više stručne literature kako bi svoje kompetencije osvježili novim znanjem. Također, preporuča se uključivanje u ciljanje projekte koji su prilagođeni njihovom tempu i interesima te u kojima će moći dijeliti svoje znanje i kompetencije s mlađim odgojiteljima (Blanuša Trošelj, 2018).

Upravo su ove faze pokazatelj kompleksnosti profesionalnog razvoja. Naime, na profesionalni razvoj utječu brojni čimbenici, uključujući i one na koje možemo utjecati i one na koje to ne možemo. Promjene ne mogu utjecati na dob odgojitelja, ali na svijest o važnosti usavršavanja svakako mogu. Pravodobna podrška i pomoć svakako mogu pozitivno djelovati na odgojitelje u zadnjim fazama profesionalnog razvoja, ali ako odgojitelj nije spreman za razvoj te nema svijest o njegovoj važnosti, onda će puno teže biti ostvariv ikakav pomak.

5. Empirijsko istraživanje

5.1. Problem i cilj istraživanja

Profesionalno razvijanje i stručno usavršavanje obveza je svakog odgojitelja. Osim što je to propisano i službenim dokumentima, ono je važna stavka kvalitetnog pedagoškog djelovanja. Profesionalni razvoj satkan je od različitih oblika usavršavanja, neprekidnog promišljanja i rada na sebi, i to na profesionalnom, ali i osobnom području. Naime, profesionalni razvoj je odgovornost pojedinca te on u potpunosti upravlja njime. Iz toga proizlazi pitanje, koliko su odgojitelji uopće spremni na taj kontinuiran i zahtjevan proces. Upravo to pitanje čini problem istraživanja – ispitati samoprocjenu spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj i stručno usavršavanje.

Cilj istraživanja je utvrditi samoprocjenu spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj i stručno usavršavanje.

5.2. Hipoteze, zadaci i varijable istraživanja

5.2.1. Hipoteze istraživanja

H₀: Ne postoji značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na životnu dob, radni status, radno iskustvo i razinu obrazovanja odgojitelja.

Nulta hipoteza se ispituje kroz sljedeće četiri hipoteze.

H₁: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na životnu dob odgojitelja.

H₂: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na radni status odgojitelja.

H₃: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na radno iskustvo odgojitelja.

H₄: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na razinu obrazovanja odgojitelja.

5.2.2. Zadaci istraživanja

Zadaci ovog istraživanja su utvrditi razlikuje li se samoprocjena spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na životnu dob, radni status, radno iskustvo i razinu obrazovanja odgojitelja.

5.2.3. Varijable istraživanja

Nezavisne varijable ovog istraživanja su: životna dob, radni status, radno iskustvo te razina obrazovanja odgojitelja.

Zavisna varijabla je: samoprocjena spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj.

5.3. Metodologija istraživanja

5.3.1. Instrument istraživanja

Instrument korišten za potrebe ovog istraživanja je anketni upitnik sastavljen od dva dijela (vidi Prilog 1). Prvi dio upitnika obuhvaća opće podatke o ispitanicima, kroz pitanja o spolu, životnoj dobi, razini obrazovanja, radnom iskustvu, statusu zaposlenja, vrsti programa u kojem rade, veličini grada u kojem rade, učestalosti pohađanja stručnog usavršavanja te o razlozima pohađanja stručnog usavršavanja.

Drugi dio upitnika sadrži skalu samoprocjene spremnosti na profesionalni razvoj te se sastoji od 24 čestice sastavljene uz pomoć literature (Beara i Okanović, 2010; Uzunboylu i Hursen, 2011, prema Dragojević, 2019). Svaka čestica predstavlja tvrdnju uz koju stoji Likertova skala slaganja sastavljena od pet stupnjeva: 1 – u potpunosti se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem (Kukić i Rudelj, 2015).

5.3.2. Postupak istraživanja te metode analize podataka

Anketno ispitivanje provedeno je putem online upitnika koji je izrađen pomoću Google obrasca. U istraživanju je sudjelovalo 150 odgojitelja s područja cijele Hrvatske te je samo istraživanje trajalo tri mjeseca, od 8. travnja 2020. do 22. srpnja 2020. godine. Ispitanici su istraživanju pristupali dobrovoljno, približen im je cilj istraživanja, kao i način rješavanja upitnika te im je osigurana anonimnost.

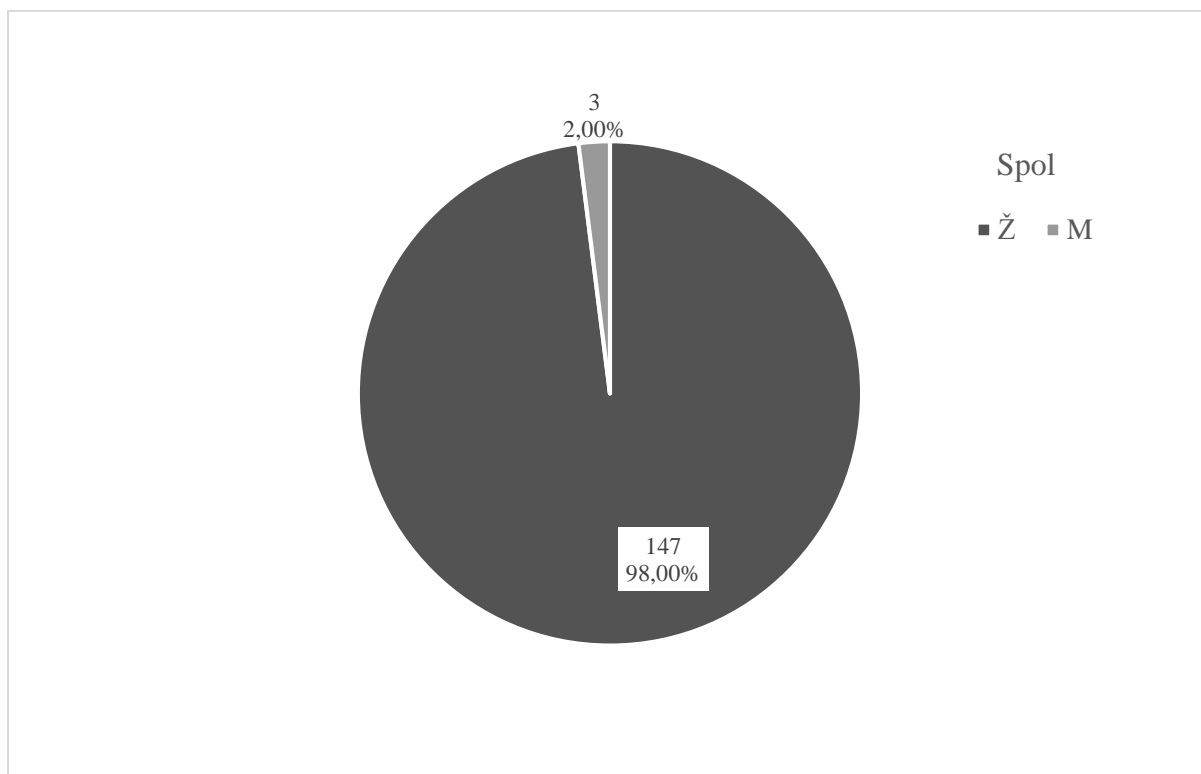
Grafičkim i tabelarnim prikazima prezentirana je struktura odgovora na anketna pitanja. Deskriptivnom statistikom prezentirane su srednje vrijednosti, i to aritmetička sredina, mod i

medijan kao srednje vrijednosti, te standardna devijacija, minimalna i maksimalna vrijednost kao pokazatelji odstupanja od srednjih vrijednosti.

Postavljene hipoteze su ispitane upotrebom ANOVA testa te post hoc Bonferroni testa kojim se ispituje postojanje razlike među promatranim skupinama, dok se u slučaju ispitivanja prisutnosti razlika među dvije promatrane skupine koristio t-test. Analiza je rađena u statističkom softveru SPSS 25.

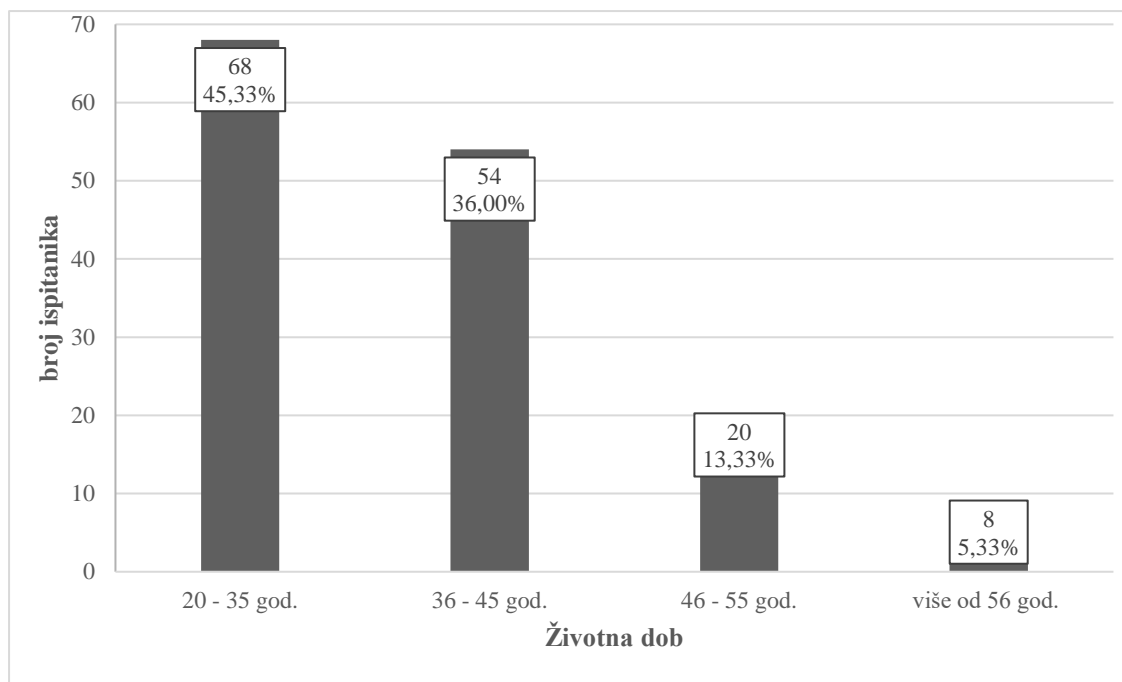
5.3.3. Uzorak istraživanja

U istraživanju su u najvećem broju sudjelovale osobe ženskog spola. Rezultat je prikazan na *Slici 2*.



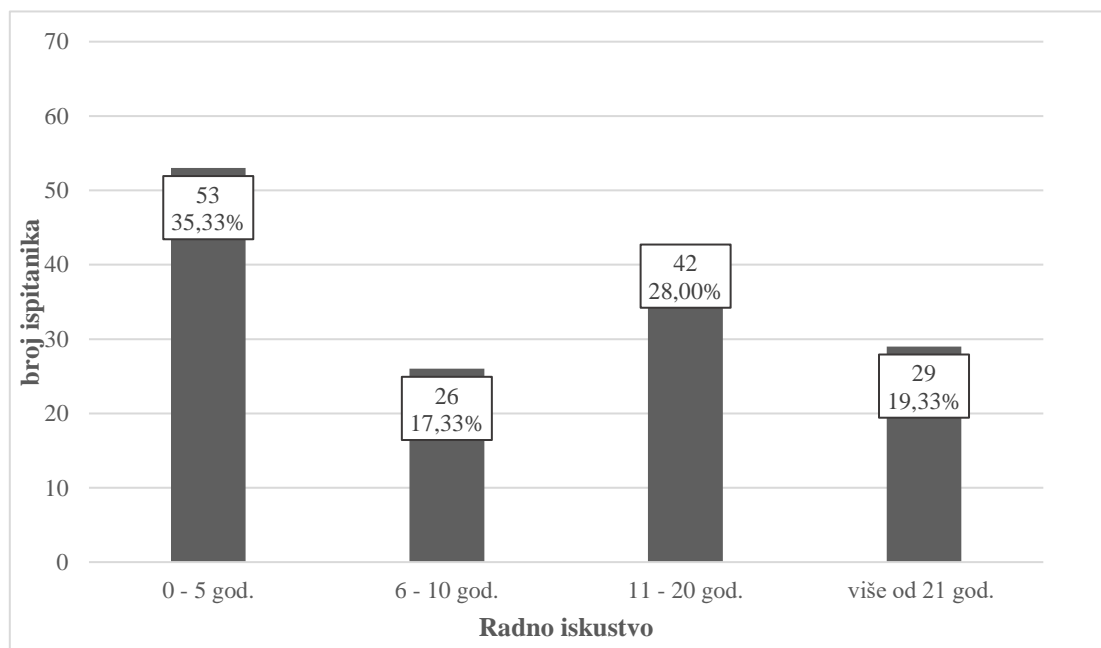
Slika 2. Ispitanici prema spolu

Prema starosnoj dobi ispitanika najveći je broj ispitanika u dobi od 20 do 35 godina, dok je najmanje onih u dobi veće od 56 godina (*Slika 3*).



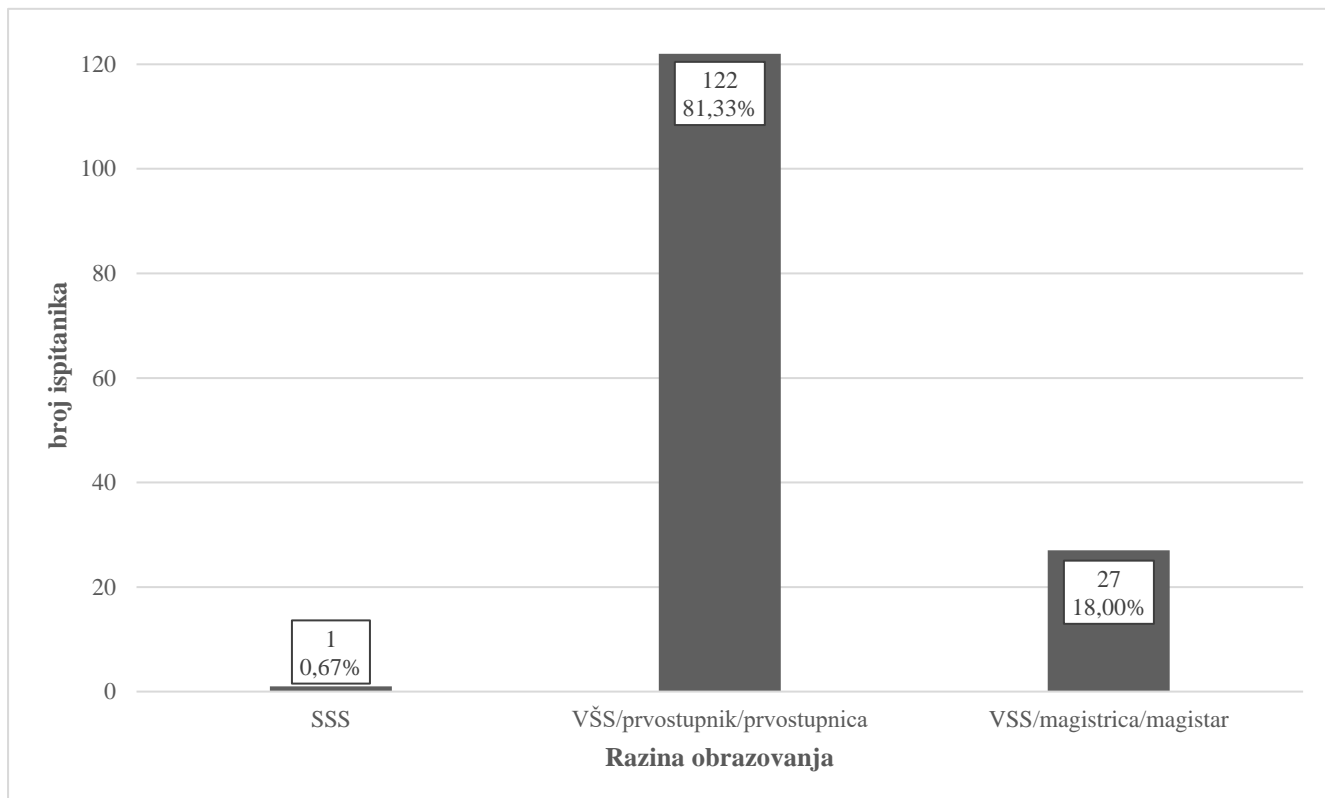
Slika 3. Ispitanici prema životnoj dobi

Uz životnu dob ispitanika vezano je radno iskustvo. Naime, u ovom istraživanju najveći broj ispitanika ima radno iskustvo do 5 godina, što je razumljivo s obzirom da je najviše ispitanika životne dobi između 20 i 35 godina. Najmanje su zastupljeni ispitanici s radnim iskustvom od 6 do 10 godina. Rezultati su vidljivi na Slici 4.



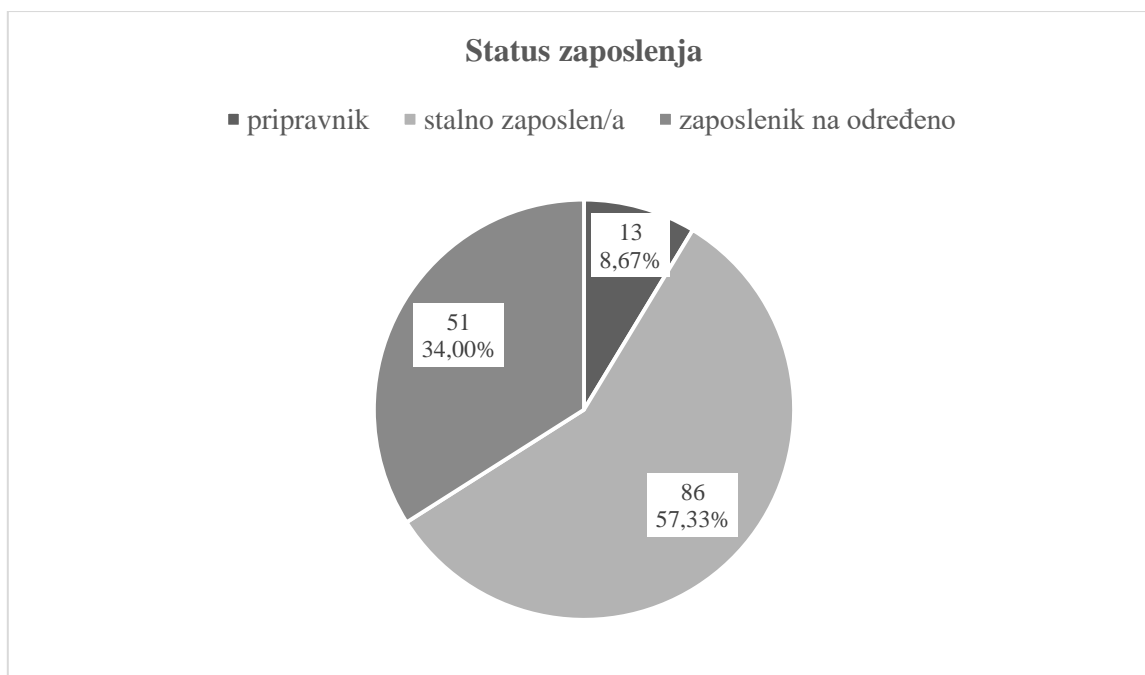
Slika 4. Ispitanici prema radnom iskustvu

Prema stupnju obrazovanja najveći broj ispitanika navelo je da imaju VŠS, odnosno da su prvostupnici te čine skupinu od 122 ispitanika, sljedeću skupinu čine magistri/ magistre, odnosno ispitanici sa završenom VSS. Dok je tek jedan ispitanik sa završenom srednjom stručnom spremom (*Slika 5.*).



Slika 5. Ispitanici prema razini obrazovanja

Na *Slici 6.* prikazani su rezultati ispitivanja statusa zaposlenja ispitanika. Najčešći radni status među ispitanicima je stalno zaposlenje, dok je najmanji broj ispitanika u statusu pripravnika.



Slika 6. Ispitanici prema statusu zaposlenja

U *Tablici 1.* prikazani su odgovori ispitanika na pitanje vrste programa i veličine grada u kojem rade. Prema vrsti programa u kojem rade najveći broj ispitanika radi u vrtićkom programu, dok samo 17 ispitanika radi u smjenskim programima, i ujedno predstavljaju najmanje zastupljene ispitanike prema vrsti programa. Na pitanje veličine grada u kojem rade, najveći broj ispitanika radi u gradu koji broji 100 001 – 300 000 stanovnika, a najmanji broj radi u gradovima koji imaju 50 001 – 100 000 stanovnika.

Tablica 1. Ispitanici prema vrsti programa i veličini grada u kojem rade

VRSTA PROGRAMA	N	%
jaslički	28	18,7
vrtićki	105	70
smjenski	17	11,3
VELIČINA GRADA	N	%
manje od 10 000	40	26,7
10 001 -50 0000	30	20
50 001 – 100 000	11	7,3
100 001 – 300 000	45	30
više od 300 000	24	16

Iz *Tablice 2.* vidljivo je kako je najveći broj ispitanika prisustvovao na pet stručnih usavršavanja protekle godine. Sljedeća skupina ispitanika prema broju stručnih usavršavanja sudjelovala je na deset stručnih usavršavanja u različitim oblicima (radionice, predavanja, skupovi, i sl.). Devet ispitanika nije sudjelovalo ni na jednom stručnom usavršavanju, dok je samo jedan ispitanik sudjelovao na 35 stručnih usavršavanja. Važno je napomenuti kako je istraživanje provedeno za vrijeme pandemije virusa COVID- 19 te je sigurno to jedan od razloga nesudjelovanja odgojitelja u većem broju usavršavanja.

Tablica 2. Ispitanici prema broju stručnih usavršavanja

BROJ STRUČNIH USAVRŠAVANJA	N	%
0	9	6
1	19	12,7
2	10	6,7
3	19	12,7
4	11	7,3
5	27	18
6	9	6
7	6	4
8	5	3,3
9	2	1,3
10	21	14
12	3	2
14	1	0,7
15	3	2
20	4	2,7
35	1	0,7

Razlozi zbog kojih odgojitelji pohađaju stručno usavršavanje su brojni, u *Tablici 3.* prikazani su oni razlozi koje su naveli ispitanici ovog istraživanja.

Tablica 3. Ispitanici prema razlozima pohađanja stručnog usavršavanja

RAZLOZI POHAĐANJA STRUČNOG USAVRŠAVANJA	N	%
1. Važno je za moj posao	14	9,3
2. Važno je za ustanovu u kojoj radim.	2	1,3
3. Važno je za mene i moj osobni razvoj i napredovanje.	121	80,7
4. Drugi su me poslali na stručno usavršavanje.		
5. Ostalo:	7	4,7
<i>Nisam pohađala</i>	1	0,7
<i>Nije nam odobreno stručno usavršavanje, točnije nismo imali ravnateljicu, a vd nije imala sluha za tako nešto</i>	1	0,7
<i>Važno je za ustanovu u kojoj radim, kao i za moje osobno usavršavanje</i>	1	0,7
<i>Sve od navedenog</i>	1	0,7
<i>Nažalost u vrtiću u kojemu radim (privatni) ne dozvoljavaju mi stručno usavršavanje da ne bih tražila povećanje plaće.</i>	1	0,7
<i>Zato što ja to želim, zato što me zanima!</i>	1	0,7

Najčešći razlog stručnog usavršavanja među ispitanicima je „Važno je za mene i moj osobni razvoj i napredovanje“ te ga navodi 121 ispitanik (80,7%). Osim predložena četiri razloga, ispitanici su imali opciju sami upisati razloge te se za to odlučilo 6 ispitanika. Razlozi navedeni od strane ispitanika su: „*Nisam pohađala*“, „*Nije nam odobreno stručno usavršavanje, točnije nismo imali ravnateljicu, a vd nije imala sluha za tako nešto*“, „*Važno je za ustanovu u kojoj radim, kao i za moje osobno usavršavanje*“, „*Sve od navedenog*“, „*Nažalost u vrtiću u kojemu radim (privatni) ne dozvoljavaju mi stručno usavršavanje da ne bih tražila povećanje plaće.*“ te „*Zato što ja to želim, zato što me zanima!*“. Motivacija za stručno usavršavanje temeljna je za profesionalni razvoj. Pojedini odgojitelji su dovoljno intrinzično motivirani za usavršavanje da im dodatna podrška, odnosno ohrabivanje stručne službe ili ravnatelja nije potrebna. Međutim, još uvijek postoje i odgojitelji kojima su vanjski čimbenici jedini pokretači za stručno usavršavanje (Blanuša Trošelj, 2018). Rezultati ovog istraživanja pokazali su kako je velika većina odgojitelja upravo intrinzično motivirana za stručno usavršavanje te iz takve motivacije moguće je zaključiti da su odgojitelji svjesni važnosti profesionalnog razvoja.

5.4. Analiza i interpretacija podataka

5.4.1. Deskriptivna analiza skale

Spremnost odgojitelja na profesionalni razvoj ispitana je uz pomoć skale samoprocjene koja je sadržavala 24 tvrdnje, kao što je to opisano pri samom opisu korištenog instrumenta. Nužan uvjet pouzdanosti mjerne skale je postojanje unutarnje dosljednosti među korištenim tvrdnjama. Takav način procjene pouzdanosti skale obuhvaća analizu svojstava i odnosa pitanja unutar instrumenta, odnosno ispituje koliko tvrdnje ili pitanja u testu slično mjere određenu karakteristiku (Husremović, 2016). Dosljednost se ispituje Cronbachovim alfa pokazateljem.

Tablica 4. Cronbachov alfa

Pouzdanost skale	
Cronbachov alfa	Br. čestica
0,931	24

Iz Tablice 4. je vidljivo kako je vrijednost Cronbachova alfa pokazatelja 0,931, te se može utvrditi da je unutarnja dosljednost prisutna, odnosno da je upotreba odabrane 24 tvrdnje kod ispitivanja samoprocjene spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj opravdana.

Tablica 5. Prikaz ispitanika prema samoprocjeni spremnosti na profesionalni razvoj

	N	M	SD	Medijan	Mod	Min.	Max.
1. Očekivanje ravnatelja ustanove nije moj jedini motiv stručnog usavršavanja.	150	4,39	1,03	5,00	5,00	1,00	5,00
2. Zanimaju me i oni seminari/edukacije koji nisu obavezni.	150	4,59	0,72	5,00	5,00	1,00	5,00
3. Seminare/edukacije ne pohađam samo zbog broja sati koje dobivam.	150	4,42	1,08	5,00	5,00	1,00	5,00
4. Stručno usavršavanje mi ne oduzima vrijeme.	150	3,47	1,29	4,00	5,00	1,00	5,00
5. Odgojiteljsko zanimanje zahtjeva stalan profesionalni razvoj i stručno usavršavanje.	150	4,81	0,52	5,00	5,00	1,00	5,00

6. Odgojitelj se treba stalno stručno usavršavati neovisno o zahtjevima ustanove.	150	4,67	0,70	5,00	5,00	1,00	5,00
7. Trudim se svake godine uključiti u barem jedan organizirani oblik stručnog usavršavanja.	150	4,57	0,75	5,00	5,00	1,00	5,00
8. Ne vjerujem da bih bio/bila uspješan odgojitelj bez stručnog usavršavanja.	150	3,89	1,05	4,00	5,00	1,00	5,00
9. Odgojitelj ne može kvalitetno raditi svoj posao bez stručnog usavršavanja.	150	3,89	1,02	4,00	4,00	1,00	5,00
10. Stručno usavršavanje mi je potrebno.	150	4,49	0,76	5,00	5,00	1,00	5,00
11. Proučavam suvremena istraživanja i postignuća na području odgoja i obrazovanja.	150	4,09	0,94	4,00	5,00	1,00	5,00
12. Čitam suvremenu literaturu s područja odgoja i obrazovanja.	150	4,18	0,81	4,00	4,00	1,00	5,00
13. Usklađujem svoj rad sa suvremenim pristupima.	150	4,23	0,69	4,00	4,00	1,00	5,00
14. Razgovaram s kolegama o pročitanim saznanjima.	150	4,05	0,90	4,00	4,00	1,00	5,00
15. Pratim sve programe i aktivnosti koji su povezani s mojom strukom.	150	3,86	0,87	4,00	4,00	1,00	5,00
16. Lako se prilagođavam novitetima u struci.	150	4,05	0,82	4,00	4,00	1,00	5,00
17. Lako se zainteresiram za bilo koju temu iz područja moje struke.	150	3,98	0,93	4,00	4,00	1,00	5,00
18. Postavljam ciljeve i kreiram osobni plan profesionalnog razvoja.	150	3,95	0,97	4,00	4,00	1,00	5,00
19. Imam stalnu motivaciju za učenje novih stvari.	150	4,17	0,87	4,00	n/a	1,00	5,00
20. Sposoban/na sam prepoznati nedostatke u procesu svog profesionalnog razvoja	150	4,13	0,74	4,00	4,00	1,00	5,00
21. Sposoban/na sam donositi nove odluke za razvoj karijere.	150	4,25	0,69	4,00	4,00	1,00	5,00
22. Sposoban/na sam primijeniti stečeno znanje u svakodnevni život.	150	4,39	0,64	4,00	4,00	1,00	5,00

23. Sposoban/na sam samostalno odabrati stručnu literaturu koja bi pridonijela razvoju karijere.	150	4,31	0,75	4,00	5,00	1,00	5,00
24. Sposoban/na sam uočiti raspoložive mogućnosti za napredak karijere.	150	4,29	0,72	4,00	4,00	1,00	5,00
Samoprocjena spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj	150	4,21	0,54	4,25	4,17	1,67	5,00

U *Tablici 5.* prikazani su deskriptivni podaci dobiveni analizom skale samoprocjene spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj. Najniža razina samoprocjene svjesnosti utvrđena je kod tvrdnje da stručno usavršavanje ne oduzima vrijeme. Međutim, unatoč tome što stručno usavršavanje i profesionalni razvoj zahtijevaju od odgojitelja izdvajanje svog slobodnog vremena, to nije značajno utjecalo na njihovu samoprocjenu spremnosti na profesionalni razvoj. Naime, njihova se samoprocjena spremnosti na profesionalni razvoj najviše uočava kod tvrdnje da se odgojitelj treba stalno stručno usavršavati, što ukazuje na to da su odgojitelji spremni ulagati svoje vrijeme u svoj profesionalni razvoj.

Očiglednu spremnost na profesionalni razvoj potvrđuje ukupna razina samoprocjene spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj koja je visoka, te čini vrijednost od 4,21. Spremnost odgojitelja na profesionalni razvoj ključna je komponenta razvoja profesionalnih kompetencija, koje su važne za odgojiteljsko profesionalno ostvarenje (Šagud, 2005). Rezultati ove skale samoprocjene pokazali su kako odgojitelji proučavaju suvremena istraživanja i literaturu s područja odgoja i obrazovanja te na osnovu toga usklađuju svoj rad. Isto tako i da odgojitelji sebe procjenjuju kao sposobne osobe koje djeluju na razvoj svoje karijere, ali i da imaju motivaciju koja ih pokreće u njihovom profesionalnom razvoju. Osim toga, pokazuju i visoku razinu svjesnosti o važnosti profesionalnog razvoja. Fatović (2016) upravo svjesnost o važnosti smatra prediktorom spremnosti na profesionalni razvoj, naglašavajući pritom posebno svjesnost važnosti profesionalnog razvoja u kontekstu promjene percepcije odgojiteljske profesije za koju su svi odgojitelji odgovorni.

5.5. Testiranje hipoteza

H₀: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na životnu dob, radni status, radno iskustvo i razinu obrazovanja odgojitelja.

Nulta hipoteza se ispituje kroz 4 istraživačke hipoteze.

H₁: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na životnu dob odgojitelja.

Tablica 6. Samoprocjena spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na dobnu skupinu

Dobna skupina	N	Samoprocjena spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj		F	p*
		M	SD		
20 - 35 god.	68	4,14	0,48	1,28	0,285
36 - 45 god.	54	4,23	0,63		
46 - 55 god.	20	4,41	0,47		
više od 56 god.	8	4,23	0,47		

* ANOVA test, $p < 0,05$

Iz Tablice 6. vidljivo je kako su prosječne vrijednosti spremnosti odgojitelja s obzirom na dobnu skupinu u rasponu od 4,14 do 4,41, međutim među navedenim pokazateljima nije utvrđena statistički značajna razlika.

Na temelju dobivenih podataka hipotezu H₁ kojom se pretpostavlja da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na starosnu dob, moguće je prihvatiti.

Iako se očekuje da se odgojitelji svih životnih dobi stručno usavršavaju i profesionalno razvijaju, istraživanje koje su proveli Matković, Ostojić, Lucić, Jaklin i Ivšić (2020) ustanovilo je razliku u pohađanju različitih obrazaca stručnog usavršavanja. Naime, istraživanje je pokazalo kako su odgojitelji/ce u dobi od 30 do 50 godina više uključeni/e u sve oblike usavršavanja.

Međutim, provedeno istraživanje za potrebe ovog rada je ispunilo očekivanja i pokazatelj je kako su odgojitelji različitih životnih doba svjesni važnosti kontinuiteta, odnosno kako na njihovu spremnost za profesionalni razvoj ne utječu godine. Pavlić (2015) naglašava važnost stručnog usavršavanja tijekom cijelog radnog vijeka te ističe da kontinuirani profesionalni razvoj treba biti dio svakodnevnice odgojitelja.

H₂: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na radni status odgojitelja.

Tablica 7. Samoprocjena spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na radni status

Radni status	N	Samoprocjena spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj		F	p*
		M	SD		
zaposlenik na određeno	51	4,05	0,64	4,04	0,020
pripravnik	13	4,21	0,31		
stalno zaposlen/a	86	4,31	0,48		

*ANOVA test, $p < 0,05$

Prosječne vrijednosti samoprocjene odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na radni status su u rasponu od 4,05 do 4,31 te je utvrđena statistički značajna razlika između tih vrijednosti (Tablica 8).

Razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na radni status ispitana je ANOVA testom.

Tablica 8. Post hoc Bonferroni test

Radni status	zaposlenik na određeno	pripravnik	stalno zaposlen/a
zaposlenik na određeno			
pripravnik	0,951		
stalno zaposlen/a	0,015	>0,999	

* $p < 0,05$

Tablica 9. prikazuje rezultate Post hoc ispitivanja kojim je utvrđeno postojanje razlike između odgojitelja koji su zaposleni na određeno i stalno zaposlenih gdje je statistički značajno veća razina samoprocjene spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj utvrđena kod zaposlenika koji su stalno zaposleni.

Iz navedenih podataka proizlazi zaključak da je hipotezu H₂ kojom se pretpostavlja da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na radni status, moguće odbaciti.

Ovakav rezultat se može objasniti time što odgojitelji zaposleni na određeno vrijeme nemaju kontinuitet u radu. Naime, odgojitelji u takvom radnom statusu često mijenjaju vrtnice te rade prema potrebi ustanova, a to značajno otežava praćenje i sudjelovanje u usavršavanjima

unutar određene ustanove. Isto tako, neizvjesnost koju nosi ovakav status zaposlenja sprječava odgojitelje u sudjelovanju i na drugim usavršavanjima te onda i samim time smanjuje motivaciju za razvoj. Razliku u stručnom usavršavanju s obzirom na vrstu ugovora uočili su i Matković i sur. (2020) u svom istraživanju. Naime, iz rezultata njihovog istraživanja oni dolaze do zaključaka da se razlika događa zbog manjeg ulaganja poslodavaca u odgojitelje koji su zaposleni na određeno. To potvrđuje i kvalitativni dio istog istraživanja, gdje ispitanica navodi: „Ne možeš ti, ti si nova, to će netko tko je prije...Onda sam pitala za napredovanje u struci. Imam već neke uvjete za mentora... Ne može, tek sam došla, nemam ugovor za stalno, ne može“ (Matković i sur., 2020, str. 128).

H₃: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na radno iskustvo odgojitelja.

Tablica 9. Samoprocjena spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na radno iskustvo odgojitelja

Radno iskustvo	N	Samoprocjena spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj		F	p*
		Prosjek	SD		
0 – 5 god.	53	4,12	0,45	2,08	0,105
6 – 10 god.	26	4,09	0,80		
11 – 20 god.	42	4,30	0,46		
više od 21 god.	29	4,36	0,45		

* ANOVA test, $p < 0,05$

Tablica 10. prikazuje da su prosječne vrijednosti samoprocjene spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na radno iskustvo u rasponu od 4,09 do 4,36. Međutim, nije utvrđena statistički značajna razlika između navedenih vrijednosti.

Nakon provedenog ispitivanja hipotezu H₃ kojom se pretpostavlja da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na duljinu radnog iskustva, moguće je prihvatiti.

Istraživanje koje su proveli Matković i sur. (2020, str. 127) je pokazalo kako „s obzirom na kratak staž u sektoru, mlađi odgojitelji/ce češće percipiraju kako uče nove stvari na radnom mjestu, ali se rjeđe od starijih kolega uspijevaju izboriti za sudjelovanje u usavršavanju koje plaća vrtić“. Uspoređujući oba istraživanja može se zaključiti da odgojitelji kraćeg radnog staža samoprocjenjuju svoju spremnost na profesionalni razvoj približno jednako kao i odgojitelji

dužeg radnog staža, unatoč tome što odgojitelji kraćeg radnog staža imaju manje prednosti u stručnim usavršavanjima organiziranim od strane poslodavaca.

Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje ne očituju se samo u organiziranim edukacijama, radionicama i predavanjima, ono se očituje i kroz čitanje stručne literature, uz naravno i druge oblike stručnog usavršavanja. Istraživanje Blanuše Trošelj (2018) je pokazalo kako odgojitelji s više radnog iskustva manje čitaju stručnu literaturu u odnosu na odgojitelje s manje radnog iskustva, povezujući to s fazama profesionalnog razvoja.

Stoga, može se zaključiti da se odgojitelji bez obzira na duljinu radnog staža stručno usavršavaju i profesionalno razvijaju kroz razne oblike stručnog usavršavanja. U različitim fazama svoje karijere skloniji su različitim oblicima usavršavanja, međutim, najvažnije je da su spremni razvijati se tijekom cijelog radnog vijeka, a ovo je istraživanje pokazalo da to jesu.

H4: Ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na razinu obrazovanja odgojitelja.

Važno je napomenuti budući da je tek jedan ispitanik sa završenom srednjom stručnom spremom, isti se kod ispitivanja razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj nije uvrstio u analizu.

Tablica 10. Samoprocjena spremnosti na profesionalni razvoj s obzirom na stupanj obrazovanja

	VŠS/ prvostupnica/ prvostupnik		VSS/ magistrica/ magistar		t	df	p*
	M	SD	M	SD			
Samoprocjena spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj	4,17	0,55	4,42	0,43	2,21	147	0,029

*p<0,05

U tablici 12. prikazani su rezultati t-testa za samoprocjenu spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na razinu obrazovanja. Ispitivanjem je utvrđeno postojanje statistički značajne razlike, odnosno, utvrđena je veća razina samoprocjene spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj među ispitanicima sa završenim VSS/ magistrica/ magistar u odnosu na ispitanike sa završenim VŠS/ prvostupnica/ prvostupnik.

Nakon provedenog ispitivanja se može donijeti zaključak da je hipotezu H_4 kojom se pretpostavlja da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na razinu obrazovanja odgojitelja, moguće odbaciti.

Iz rezultata je vidljivo kako su odgojitelji više razine obrazovanja spremniji na profesionalni razvoj te se to može povezati sa stjecanjem novih kompetencija koje podrazumijevaju intenzivnije profesionalno razvijanje. Kao što je to i ranije u tekstu navedeno, autorica Vujičić (2012) ističe kako završenim diplomskim studijem odgojitelji stječu kompetencije koje im omogućavaju da djeluju u složenijim područjima ranog i predškolskog odgoja, a da pritom izlaze iz okvira poimanja odgojiteljskog zanimanja. Isto tako navodi i kako su magistri ranog i predškolskog odgoja osposobljeni za integracijsko promišljanje profesije kao i za kontinuirani profesionalni razvoj. Stoga može se zaključiti kako je stjecanje ovih kompetencija povezano s većom spremnosti na profesionalni razvoj.

Nakon ispitivanja svih istraživačkih hipoteza rada se donosi zaključak da se hipoteza H_0 kojom se pretpostavlja da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na životnu dob, radni status, radno iskustvo i razinu obrazovanja odgojitelja djelomično prihvaća, i to za životnu dob i radno iskustvo odgojitelja.

Zaključak

Odgojiteljsko zanimanje na putu je ka profesionalizaciji. Javno priznanje odgojiteljske profesije značilo bi „ozbiljnije shvaćanje“ odgojitelja. Naime, na odgojitelje se rijetko gleda kao na profesionalce koji ulažu u svoju profesiju kontinuiranim radom i trudom. Češće se promatraju kao „tete“ koje se „samo igraju s djecom“. Takvo viđenje je ponižavajuće.

Naime, odgojitelji su pored roditelja, osobe koje su najprisutnije u djetetovom životu. Oni su ti koji djeci predstavljaju model ponašanja te imaju potpunu odgovornost pružiti djetetu sve ono što mu je potrebno kako bi se razvilo u cjelovitu i kvalitetnu osobu. Takva uloga zahtjeva stalan rad na sebi, kako profesionalno, tako i osobno. Samo osoba koja radi na sebi, pritom promišljajući o svojim postupcima i ponašanju, može djetetu biti uzor te ga pratiti na njegovom putu razvoja. Zato je zahtjev odgojiteljskog zanimanja koji podrazumijeva kontinuirani profesionalni razvoj u potpunosti opravdan i može se reći da je zapravo i prijeko potreban odgojiteljima. Profesionalni razvoj predstavlja proces koji traje za vrijeme cijelog radnog vijeka te odgojiteljima omogućava razvoj kompetencija potrebnih za savladavanje svakodnevnih zahtjeva i izazova, on podupire odgojitelje u njihovim djelovanjima dajući im znanje, vještine i sigurnost koja im je potrebna kako bi bio što kvalitetniji njihov odgojno-obrazovni rad. Nisu svi spremni prihvatiti odgovornost i taj zahtjevan uvjet koji postavlja odgojiteljsko zanimanje. Međutim, tko je prihvatio odgojiteljski poziv, mora biti spreman na cjeloživotno učenje, promjene te kontinuirani razvoj, iako se u praksi možemo susresti s pojedinim odgojiteljima koji ni sami „ozbiljno ne shvaćaju“ svoj poziv, već samo olako odrađuju svoj posao. Inspirirajuće je susresti se s odgojiteljima profesionalcima koji svoj posao „žive“ i ulažu u sebe sve do posljednjeg dana svog radnog staža. Takvi odgojitelji su spremni na profesionalni razvoj u potpunosti, predstavljaju drugima uzor odnosa prema pozivu i apsolutna su potvrda potrebe priznanja odgojiteljske profesije.

Istraživanje ovog rada pokazalo je kako je visoka razina spremnosti na profesionalni razvoj među odgojiteljima te kako u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj ne postoje statistički značajne razlike s obzirom na dob i radno iskustvo, ali postoje s obzirom na status zaposlenja te razinu obrazovanja. Međutim, prisutnost visoke razine spremnosti na profesionalni razvoj ohrabrujuća je te vodi ka zaključku da su odgojitelji spremni promijeniti „lošu sliku“ odgojitelja te društvu prikazati odgojiteljsku profesiju u pravom svjetlu, a ono podrazumijeva etičko, moralno, iskreno i toplo, poticajno i ohrabrujuće odgojno – obrazovno djelovanje.

Literatura

1. Babić, N., Irović, S., Krstović, J. (1997). Vrijednosni sustav odraslih, odgojna praksa i razvojni učinci. *Društvena istraživanja Zagreb, 4-5 (30-31)*, 551-575. <https://hrcak.srce.hr/31663>. Pristupljeno: 3.3.2021.
2. Beara, M., Okanović, P. (2010). Spremnost na profesionalni razvoj nastavnika - kako je izmeriti. *Andragoške studije, 1*, 47-60. <http://www.as.edu.rs/pdf/articles/81>. Pristupljeno: 2.4.2020.
3. Blanuša Trošelj, D. (2014). Na putu ka profesionalnoj etici odgajatelja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima, 20 (75)*, 6-8. <https://hrcak.srce.hr/159072>. Pristupljeno: 27.1.2021.
4. Blanuša Trošelj, D. (2018). *Professional development of preschool teachers in Croatia*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5122/1/DOKTORATkonacniPRINTdanijela.pdf>. Pristupljeno: 27.1.2021.
5. Bouillet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja djece rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. *Pedagogijska istraživanja, 8 (2)*, 323-340. <https://hrcak.srce.hr/116665>. Pristupljeno: 7.3.2021.
6. Briggs, A.R.J. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education colleges. *School Leadership and Management, 27 (5)*, 471-485. https://www.researchgate.net/publication/249015024_Exploring_professional_identities_Middle_leadership_in_further_education_colleges. Pristupljeno: 2.3.2021.
7. Brock, A. (2006). *Dimensions of early years professionalism: Attitudes versus competences*. Paper from the Association for the Professional Development of Early Year Educators (TACTYC). Dostupno na: <https://tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-brock.pdf>. Pristupljeno: 20.2.2021.
8. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja, 9 (1-2)*, 175-189. <https://hrcak.srce.hr/113448>. Pristupljeno: 6.3.2021.
9. Dragojević, L. (2019). *Razvijenost kompetencija za cjeloživotno učenje kod učitelja i nastavnika*. Diplomski rad. Split: Filozofski fakultet. <https://repozitorij.ffst.unist.hr/islandora/object/ffst:2308>. Pristupljeno: 2.4.2020.
10. European Parliament. (2006). *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for lifelong learning*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>. Pristupljeno: 6.3.2021.

11. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalno razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 15 (4), 623-638. <https://hrcak.srce.hr/178260>. Pristupljeno: 20.1.2021.
12. Franković, K. (2020). *Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja u informalnom učenju*. Diplomski rad. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci. <https://repository.ufri.uniri.hr/islandora/object/ufri%3A649/datastream/PDF/view>. Pristupljeno: 21.1.2021.
13. Hrvatski sabor. (1997). *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi*. Narodne novine: NN 10/1997. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_01_10_152.html. Pristupljeno: 9.3.2021.
14. Hrvatski sabor. (2008). *Državni pedagoški standard*. Narodne novine: NN 63/2008. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html. Pristupljeno: 26.1.2021.
15. Hrvatski sabor. (2013). *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Narodne novine: NN 94/2013. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_07_94_2130.html. Pristupljeno: 26.1.2021.
16. Husremović, Dž. (2016). *Osnove psihometrije za studente psihologije*. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu. http://www.ff-eizdavastvo.ba/Books/Osnove_psihometrije_za_studente_psihologije.pdf. Pristupljeno: 26.3.2021.
17. ISSA. (2011). *Kompetentni odgajatelj 21. stoljeća: ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse*. <http://www.korakpokorak.hr/upload/vrtici/praksa-kvaliteta-izvrsnost/issa-standardi-brosura-za-web.pdf>. Pristupljeno: 10.2.2021.
18. Krstović, J. (2010). Kakav etički kodeks trebamo?. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditelj*, 16 (61), 2-9. <https://hrcak.srce.hr/125042>. Pristupljeno: 1.3.2021.
19. Krstović, J., Vujičić, L. i Pejić Papak, P. (ur.) (2016) *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci. https://bib.irb.hr/datoteka/852214.Standardi_kvalifikacija_HRV.pdf. Pristupljeno: 25.3.2021.
20. Kukić, S., Rudelj, S. (2015). Multigram kao instrument prikupljanja empirijskih podataka za znanstveno zaključivanje tehnikom skaliranja. *Media, culture and public relations*, 6 (1), 7-16. <https://hrcak.srce.hr/140073>. Pristupljeno: 26.3.2021.
21. Kuntić, M. (2019). *Profesionalni razvoj odgojitelja*. Završni rad. Zagreb: Učiteljski fakultet. <https://repositorij.ufzg.unizg.hr/islandora/object/ufzg%3A1295/datastream/PDF/view>. Pristupljeno: 28.1.2021.

22. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9 (1), 151- 165. <https://hrcak.srce.hr/20837>. Pristupljeno: 10.2.2021.
23. Mandarić Vukušić, A. (2012). Usklađenost ili raskorak- obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i potrebe prakse. U: Ljubetić, M., Mendeš, B (ur.), *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazovi za promjene* (63-71). Split; Nomen Nostrum Mudnić d.o.o. <https://www.researchgate.net/publication/269102282> Usklađenost ili raskorak - obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i potrebe prakse. Pristupljeno: 1.3.2021.
24. Martinet, M.A., Raymond, D., Gauthier, C. (2001). *Teacher training Orientations Professional Competencies*. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_ens_a.pdf. Pristupljeno: 20.2.2021.
25. Matić, A. (2020). *Povezanost sveučilišnog obrazovanja odgojitelja zadovoljstvom radom u dječjem vrtiću*. Diplomski rad. Split: Filozofski fakultet. <https://repozitorij.svkst.unist.hr/islandora/object/ffst%3A2940/datastream/PDF/view>. Pristupljeno: 3.3.2021.
26. Matković, T., Lucić, M., Ostojić, J., Ivšić, I., Jaklin, K. (2020). *Raditi u dječjim vrtićima: Rezultati istraživanja uvjeta rada u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*. https://somk.hr/system/document/file/52/SOMK_uvjeti_rada_RPOO_final.pdf. Pristupljeno: 26.3.2021.
27. Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece: od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
28. Ministarstvo obrazovanja i znanosti. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Narodne novine: NN 05/15. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski//Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>. Pristupljeno: 6.3.2021.
29. Ministarstvo prosvjete i športa. (1997). *Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću*. Narodne novine: NN 133/1997. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_12_133_1925.html. Pristupljeno: 26.1.2021.
30. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa. (2004). *Pravilnik o vježbaonicama i pokusnim programima u dječjim vrtićima te o dječjim vrtićima kao stručno-razvojnim centrima*. Narodne novine: NN 46/2004. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2004_04_46_1090.html. Pristupljeno: 10.3.2021.

31. NAEYC. (2011). Code of Ethical Conduct and Statement of Commitment. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/Ethics%20Position%20Statement2011_09202013update.pdf. Pristupljeno: 1.3.2021.
32. OECD TALIS. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>. Pristupljeno: 10.3.2021.
33. OECD. (2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>. Pristupljeno: 6.3.2021.
34. Pavkov, M., Alfirević, N. (2013). *Ključne kompetencije i učenje odraslih*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih. https://www.asoo.hr/UserDocsImages/Publikacije/MAS%20izvjesce_web.pdf. Pristupljeno: 6.3.2021.
35. Pavlić, K. (2015). Kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj vrtićkog kurikulumu. *Dijete, vrtić, obitelj: časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 21 (79), 12-13. <https://hrcak.srce.hr/172541>. Pristupljeno: 9.3.2021.
36. Petričević, D. (2011). Prilog raspravi o profesiji: Andragog. *Andragoški glasnik*, 15 (1), 11-28. <https://hrcak.srce.hr/105156>. Pristupljeno: 20.1.2021.
37. Purgar, M., Bek, N. (2014). Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje. *Pravni vjesnik: časopis za pravne i društvene znanosti Pravnog fakulteta Sveučilišta J.J. Strossmayera u Osijeku*, 30 (2), 345-353. <https://hrcak.srce.hr/132106>. Pristupljeno: 9.3.2021.
38. Rodgers, C. R., Scott, K.H. (2008). *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*. https://www.academia.edu/1879050/Rodgers_and_Scott_2008_The_development_of_the_personal_self_and_professional_identity_in_learning_to_teach. Pristupljeno: 2.3.2021.
39. Rogulj, E. (2009). Odgajatelji zajedno. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 15 (55), 13-16. <https://hrcak.srce.hr/167740>. Pristupljeno: 1.3.2021.
40. Sheridan, S., M., Edwards, C.,P., Marvin C. A., Knoche L. L. (2009). *Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409280802582795>. Pristupljeno: 9.3.2021.
41. Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja: priručnik za odgajatelje i roditelje kako bi bolje razumjeli sebe i dijete*. Zagreb: Mali profesor.

42. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić, zajednica koja uči*. Zagreb: Spektra Media.
43. Slunjski, E. i sur. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf. Pristupljeno: 11.1.2021.
44. Slunjski, E. i sur. (2016). *Izvan okvira 2: promjena: od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
45. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-58. <https://hrcak.srce.hr/139311>. Pristupljeno: 6.3.2021.
46. Šagud, M. (2005). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. <https://www.scribd.com/doc/136247768/odgajatelj-refleksivni-prakti%C4%8Ddar>. Pristupljeno: 28.1.2021.
47. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 259-269. <https://hrcak.srce.hr/116669>. Pristupljeno: 7.3.2021.
48. Takač, D. (2018). *Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja/nastavnika/stručnih suradnika*. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža-CARNET. https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/06/Prirucnik_Profesionalnost-i-profesionalni-razvoj-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika-1.pdf. Pristupljeno: 9.3.2021.
49. Tankersley, D., Brajković, S. (2012). *Koraci prema kvalitetnoj praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgojitelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
50. Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 4 (2), 293-299. <https://hrcak.srce.hr/118291>. Pristupljeno: 3.3.2021.
51. Tot, D., Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnog stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 60-71. <https://hrcak.srce.hr/118249>. Pristupljeno: 10.3.2021.
52. Vignjević Korotaj, B. (2020). *Formiranje i razvoj profesionalnog identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj*. Doktorska disertacija. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci. https://www.ffri.uniri.hr/files/dokumentiodsjeka/PED/Doktorski_rad-B_Vignjevic_Korotaj.pdf. Pristupljeno: 2.3.2021.
53. Višnjić Jevtić, A. (2012). Razvoj profesije udruživanjem. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18 (67), 2-4. <https://hrcak.srce.hr/124011>. Pristupljeno: 1.3.2021.

54. Višnjic Jevtic, A. (2018). *Odgojiteljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet. http://darhiv.ffzg.unizg.hr/id/eprint/10169/1/Visnjic_Jevtic_Adrijana.pdf. Pristupljeno: 8.4.2021.
55. Vujičić, L. (2012). Sveučilišno diplomski studij: nova perspektiva stručnjaka u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18 (70), 2-3. <https://hrcak.srce.hr/123761>. Pristupljeno: 22.2.2021.
56. Vujičić, L., Boneta, Ž., Ivković, Ž. (2015). Social Status and Professional Development of Early Childhood and Preschool Teacher Profession: Sociological and Pedagogical Theoretical Frame. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 17 (1), 49-60. <https://hrcak.srce.hr/137695>. Pristupljeno: 2.2.2021.

Sažetak

Percepcija odgojiteljskog zanimanja mijenjala se tijekom povijesti. Iz današnje perspektive odgojitelji se promatraju kao stručno osposobljene osobe za odgojno-obrazovno djelovanje s djecom u dječjem vrtiću te se brojne zadaće i obveze povezuju s tim određenjem. No, unatoč složenosti poslova još uvijek se javlja pitanje: je li odgojiteljsko zanimanje profesija ili nije? U teorijskom dijelu pobliže je objašnjena odgojiteljska profesija te jedan od važnijih odgojiteljskih zahtjeva, a to je profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj podrazumijeva razvoj kompetencija koje odgojitelju omogućavaju kvalitetno djelovanje i odgovaranje na svakodnevne izazove. Ostvaruje se kroz različite oblike stručnog usavršavanja, kritičkog promišljanja, istraživanja i iščitavanja literature. Glavno pitanje kojim se vodi ovaj diplomski rad je koliko sebe odgojitelji procjenjuju spremnima na taj zahtjevni, kontinuirani proces. Stoga cilj istraživanja je utvrditi samoprocjenu spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj i stručno usavršavanje. U istraživanju je sudjelovalo 150 odgojitelja koji su ispitani online anketnim upitnikom. Rezultati istraživanja pokazali su kako je među ispitanicima prisutna visoka razina spremnosti na profesionalni razvoj, dok se analizom rezultata dobivenih testiranjem hipoteza utvrdilo da ne postoji statistički značajna razlika u samoprocjeni spremnosti odgojitelja na profesionalni razvoj s obzirom na životnu dob i radno iskustvo, ali postoji s obzirom na radni status te razinu obrazovanja odgojitelja. Oni odgojitelji koji su u stalnom radnom odnosu i imaju završenu diplomsku razinu obrazovanja procjenjuju se spremnijima na profesionalni razvoj i stručno usavršavanje.

Ključne riječi: kompetencije, odgojiteljska profesija, profesionalni razvoj, spremnost na profesionalni razvoj, stručno usavršavanje.

Summary

The perception of pre-school teachers' profession, has changed throughout history. From today's perspective pre-school teachers are observed as individuals professionally trained for educational activities with children in kindergarten, and many tasks and responsibilities are associated with that definition. But, despite the complexity of the job the question still arises: is the preschool teacher occupation a profession or not? In the theoretical part the educational profession, and one of the most important educational requirements, professional development, is explained in more detail. Professional development implies development of the competencies that enable the educator to act with quality and respond to everyday challenges. It is realized through the various forms of professional development, critical reflection, research and reading of the literature. The main question that guides this thesis is how much the educators find themselves ready for this demanding, continuous process. Therefore, the aim of the research is to determine the self-assessment of readiness of pre-school teachers for professional development. The survey involved 150 educators who were surveyed by an online survey questionnaire. The results of the research showed that there is a high level of readiness for professional development among the respondents, while the analysis of the results obtained by testing hypotheses showed that there is no statistically significant difference in the readiness of educators for professional development with regard to age and work experience, but it exists with regard to the employment status and level of education of the educator. Those educators who are in permanent employment and have completed a graduate level of education are assessed as more ready for professional development.

Key words: competencies, educational profession, professional development, readiness for professional development.

Prilozi

Prilog 1. – Anketni upitnik

Poštovane kolege/ice odgojitelji,

pred Vama se nalazi upitnik kojim se želi ispitati spremnost odgojitelja na profesionalni razvoj i stručno usavršavanje. Istraživanje se provodi u okviru diplomskog rada na Filozofskom fakultetu u Splitu. Molim Vas da svojim sudjelovanjem doprinesete ovom istraživanju. Za ispunjavanje upitnika će Vam biti potrebno 10 minuta.

Vaši odgovori u potpunosti su anonimni te će biti korišteni isključivo za potrebe istraživačkog rada, stoga Vas molim za iskrenost.

Unaprijed se zahvaljujem na uloženom trudu i vremenu te suradnji!

Nina Alajbeg

UPITNIK OPĆIH PODATAKA O ISPITANICIMA

1. Spol:
 - a. M
 - b. Ž

2. Životna dob:
 - a. 20 -35 god.
 - b. 36-45 god.
 - c. 46-55 god.
 - d. više od 56 god.

3. Razina obrazovanja:
 - a. SSS
 - b. VŠS/prvostupnica/prvostupnik
 - c. VSS/magistrica/magistar

4. Radno iskustvo:
 - a. 0 – 5 god.
 - b. 6 – 10 god.
 - c. 11 – 20 god.
 - d. više od 21 god.

5. Status zaposlenja:
 - a. pripravnik
 - b. stalno zaposlen/a

- c. zaposlenik na određeno
6. Vrsta programa u kojem radite:
- a. jaslički
 - b. vrtićki
 - c. smjenski
7. Koliko ima stanovnika u gradu u kojem radite:
- a. Manje od 10 000
 - b. 10 001 – 50 000
 - c. 50 001 – 100 000
 - d. 100 001 – 300 000
 - e. više od 300 000
8. Molimo upišite broj stručnih usavršavanja (konferencije, skupovi, radionice, predavanja i sl.) na kojima ste sudjelovali tijekom protekle godine: _____
9. Razlozi pohađanja stručnog usavršavanja:
- a. Važno je za moj posao
 - b. Važno je za ustanovu u kojoj radim
 - c. Važno je za mene i moj osobni razvoj i napredovanje
 - d. Drugi su me poslali na stručno usavršavanje
 - e. Ostalo: _____

UPITNIK SAMOPROCJENE SPREMNOSTI NA STRUČNO USAVRŠAVANJE

Ovaj upitnik sadrži niz tvrdnji. Molim Vas, pažljivo pročitajte svaku tvrdnju i izaberite onaj odgovor koji najbolje opisuje stupanj u kojemu se slažete s navedenom tvrdnjom. Brojevi imaju sljedeće značenje:

- 1 - u potpunosti se NE slažem
- 2 - ne slažem se
- 3 - niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 - slažem se
- 5 - u potpunosti SE slažem

1. Odgojiteljsko zanimanje zahtjeva stalan profesionalni razvoj i stručno usavršavanje.	1	2	3	4	5
2. Odgojitelj se treba stalno stručno usavršavati neovisno o zahtjevima ustanove.	1	2	3	4	5
3. Trudim se da se svake godine uključim u barem jedan organizirani oblik stručnog usavršavanja.	1	2	3	4	5

4. Očekivanje ravnatelja ustanove nije moj jedini motiv stručnog usavršavanja.	1	2	3	4	5
5. Zanimaju me i oni seminari/edukacije koji nisu obavezni.	1	2	3	4	5
6. Seminare/edukacije ne pohađam samo zbog broja sati koje dobivam.	1	2	3	4	5
7. Stručno usavršavanje mi ne oduzima vrijeme.	1	2	3	4	5
8. Ne vjerujem da bih bio/bila uspješan odgojitelj bez stručnog usavršavanja.	1	2	3	4	5
9. Odgojitelj ne može kvalitetno raditi svoj posao bez stručnog usavršavanja.	1	2	3	4	5
10. Stručno usavršavanje mi je potrebno.	1	2	3	4	5
15. Proučavam suvremena istraživanja i postignuća na području odgoja i obrazovanja.	1	2	3	4	5
16. Čitam suvremenu literaturu s područja odgoja i obrazovanja.	1	2	3	4	5
17. Usklađujem svoj rad s suvremenim pristupima.	1	2	3	4	5
18. Razgovaram s kolegama o pročitanim saznanjima.	1	2	3	4	5
19. Pratim sve programe i aktivnosti koji su povezani s mojom strukom.	1	2	3	4	5
20. Lako se prilagođavam novitetima u struci.	1	2	3	4	5
11. Sposoban/na sam donositi nove odluke za razvoj karijere.	1	2	3	4	5
12. Sposoban/na sam prenijeti stečeno znanje u svakodnevni život.	1	2	3	4	5
13. Sposoban/na sam samostalno odabrati stručnu literaturu koja bi pridonijela razvoju karijere.	1	2	3	4	5
14. Sposoban/na sam uočiti raspoložive mogućnosti za napredak karijere.	1	2	3	4	5
21. Lako se zainteresiram za bilo koju temu iz područja moje struke.	1	2	3	4	5
22. Postavljam ciljeve i kreiram osobni plan profesionalnog razvoja.	1	2	3	4	5
23. Imam stalnu motivaciju za učenje novih stvari.	1	2	3	4	5
24. Sposoban/na sam prepoznati nedostatke u procesu svog profesionalnog razvoja	1	2	3	4	5


SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Nina Alajbeg, kao pristupnica za stjecanje zvanja magistre ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj diplomski rad rezultat isključivo mogega rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i literatura. Izjavljujem da ni jedan dio diplomskoga rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, stoga 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. travnja 2021.

Potpis



IZJAVA O POHRANI DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI REPOZITORIJ
FILOZOFSKOGA FAKULTETA U SPLITU

STUDENTICA	Nina Alajbeg
NASLOV RADA	Spremnost odgojitelja na profesionalni razvoj i stručno usavršavanje
VRSTA RADA	Diplomski rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	DRUŠTVENE ZNANOSTI
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTORICA	doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić
ČLANOVI POVJERENSTVA	1. doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić 2. izv. prof. dr. sc. Tonča Jukić 3. Sani Kunac, mag. paed

Ovom izjavom potvrđujem da sam autorica predanoga diplomskog rada i da sadržaj njegove elektroničke inačice potpuno odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskoga fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude:

a) u otvorenom pristupu

b) dostupan studentima i djelatnicima FFST-a

c) dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6 mjeseci / 12 mjeseci / 24 mjeseca

U slučaju potrebe dodatnoga ograničavanja pristupa Vašemu ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnomu tijelu u ustanovi.

Split, 28. travnja 2021.

Potpis studentice