

Osnivanje odgojiteljske komore - unapređenje profesionalnog identiteta odgojitelja

Ljubić, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2017

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:249606>

Rights / Prava: [Attribution-NoDerivatives 4.0 International](#)/[Imenovanje-Bez prerada 4.0 međunarodna](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-04**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)



**SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ**

KRISTINA LJUBIĆ

DIPLOMSKI RAD

**OSNIVANJE ODGOJITELJSKE KOMORE-
UNAPREĐENJE PROFESIONALNOG
IDENTITETA ODGOJITELJA**

Zagreb, rujan 2017.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ
(Zagreb)

DIPLOMSKI RAD

Ime i prezime pristupnika: Kristina Ljubić

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Osnivanje Odgojiteljske komore- unapređenje profesionalnog identiteta odgojitelja

MENTOR: izv. prof. dr. sc. Siniša Opić

Zagreb, rujan 2017.

SADRŽAJ

Sažetak	4
Summary	5
UVOD	7
1. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ U KONTEKSTU EUROPSKE UNIJE	8
1.1. <i>Uloga Europske komisije</i>	9
1.2. <i>Cjeloživotno učenje i kompetencije</i>	9
1.3. <i>Definiranje kompetencijskih okvira, standarda i kvalitete u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju</i>	11
1.4. <i>Standardi i kvaliteta u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (prema izvješćima OECD-a)</i>	12
1.5. <i>Sustavi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Europskoj uniji</i>	17
1.6. <i>Odgojno - obrazovni djelatnici u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Europskoj uniji</i>	19
1.7. <i>Stalno stručno usavršavanje u Europskoj uniji</i>	24
1.7.1. <i>Stalno stručno usavršavanje u zemljama s jedinstvenim sustavom</i>	26
1.7.2. <i>Stalno stručno usavršavanje u zemljama s razdvojenim sustavima</i>	27
2. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ	27
2.1. <i>Razvoj institucionalnog odgoja</i>	29
2.2. <i>Odgojno - obrazovni djelatnici u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj</i>	30
2.3. <i>Trajni profesionalni razvoj</i>	31
2.3.1. <i>Agencija za odgoj i obrazovanje</i>	35
3. HRVATSKI KVALIFIKACIJSKI OKVIR, STANDARDNA KVALIFIKACIJA I STANDARDI ZANIMANJA	41
4. PROFESIJA - DEFINICIJA I ZNAČENJE U KONTEKSTU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	44

4.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje i novi profesionalizam	47
4.2. Profesionalni identitet odgojitelja	48
4.3. Prijedlog koncepta Odgojiteljske komore	50
5. SLOVENSKI SUSTAV RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA KAO PRIMJER DOBRE PRAKSE	54
ZAKLJUČAK	58
LITERATURA	63
Izjava o samostalnoj izradi rada	69

Ovaj rad ima svrhu prikazati zašto je nužno osnivanje Odgojiteljske komore kao tijela koje će unaprijediti profesionalni identitet odgojitelja. Profesionalni identitet obuhvaća osobne stavove o profesiji te stav o važnost svoje uloge unutar sektora djelatnosti, ali i u društvenom kontekstu. Termin profesija pretpostavlja djelatnost koja ima temeljnu ulogu u društvu, a njeni pripadnici ostvaruju ugled i poštovanje zajednice. Formiranje pravila profesije, vrijednosti, granica, autonomno djelovanje te stvaranje zajedničkog jezika ima svrhu jačanja profesionalnog identiteta odgojitelja. Od kraja devedesetih godina sve se više raspravlja o nužnosti podizanja kvalitete sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kao temelja cjeloživotnog učenja. Odgojno - obrazovni djelatnici, odnosno u slučaju hrvatskog sustava, odgojitelji, ključni su čimbenici kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Jačanje profesionalnih kompetencija odgojitelja u ranome i predškolskom odgoju i obrazovanju u obliku inicijalnog obrazovanja, ali i kontinuiranog profesionalnog razvoja nužne su pretpostavke stvaranja, održavanja i poboljšanja u kvaliteti odgojitelja, ali i cijelog sustava. Pregled značajki sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Europskoj uniji, definicije kvalitete te njihova komparacija s hrvatskim sustavom ima svrhu prikazati koje su to bitne odrednice kvalitetnih profesionalaca te kakav je njihov status u odnosu na opća određenja profesije. Unapređenje profesionalnog identiteta odgojitelja kontinuiran je proces, koji pretpostavlja stalnu kritičku i reflektivnu ulogu, te nužnost prilagodbe na globalne, političke, društvene, ekonomske i tehnološke promjene. Profesionalni identitet odgojitelja nužno je zato razvijati prema konceptu konstruiranja nove profesije, u kojoj je ključni čimbenik stalna samorefleksija odgojitelja i sukonstruiranje znanja temeljenog na refleksiji zajedno sa svim čimbenicima uključenima u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; djecom, roditeljima, zajednicom i kolegama profesionalcima. Formiranje profesionalnog identiteta obaveza je pripadnika profesije. Odgojitelji magistri s novim spoznajama imaju obvezu i odgovornost osnovati Komoru, formirati pravila i zajedničku komunikaciju prema svim čimbenicima te kontinuirano podizati svijest pripadnika o važnosti svoje uloge, ali i surađivati s različitim nositeljima interesa i aktivno sudjelovati u kreiranju obrazovnih politika i podizanju društvenog statusa odgojitelja.

Ključne riječi: odgojitelj, Komora, profesionalni identitet, kvaliteta, nova profesija

ESTABLISHING PRESCHOOL TEACHER ASSOCIATION - IMPROVING OF A PERSONAL IDENTITY OF AN PRESCHOOL TEACHER

SUMMARY

This paper has the purpose to explain why there is a need for establishing Preschool teacher association as a body which will improve professional identity of a preschool teacher. Professional identity encompasses personal attitude about profession and one in connection with it's own importance in the education sector and in the society. The term profession includes activities which have the basic role in the society; It's participants- the professionals, are highly respected with reputation within the community. Establishing the rules of profession, values, limits, autonomous work and creating a common language have the purpose to strengthen professional identity of a preschool teacher. Since the end of ninties there is more discussion of a necessity of raising quality of early childhood and education care systems, as a foundation for lifelong learning. Strengthening in professional competencies for education staff in early childhood education and care is necessary in initial education but also in the continuous professional development, as a base for creating, maintaining and making quality improvement of preschool teachers and the whole systems. Overview of an elements in early childhood education and care systems in Europe, definitions of quality and their comparison with croatian system has the purpose to show the main characteristics of qualitative professionals and their status in relation with profession in general. Strengthening the professional identity of an preschool teacher is continuous proces which assumes constant critical and reflexive thinking and the necesserity for adjustment to global, political, social, economic and tehcnological changes. Professional identity, thereby, nesserely needs to be developed by the concept of constructing of a new profession whose key proposal are permanent self-reflexion of a preschool teacher and construction of knowledge based on the reflexion with all the participants involved in early childhod education and care systems: children, parents, community and colleagues proffessionals. Forming of professional identity is obligation for participants in profession.

Therefore, preschool teachers with MA diploma degree have the duty and obligation to form Association with its own rules and common language towards every participant in professional association, continuously raising the awareness about important role of the preschool teacher inside the association and, on the other side, cooperating with various stakeholders actively participating in creating educational politics, and thereby raising the social status of preschool teacher in society.

Key words: preschool teacher, association, professional identity, quality, new profession

UVOD

„Prisutna je sve veća svijest o tome da obrazovanje i učenje ne počinje obaveznim školovanjem i polaskom djeteta u školu već od samog rođenja“ (EC, 2014, str. 3). Odgoj i obrazovanje započinje u obitelji kao temeljnom ishodištu za učenje, dok rani i predškolski odgoj i obrazovanje u institucijama pruža potporu i dodatno osnažuje obitelj. Dakle, odnos i suradnja obitelji i institucija stvara početno ishodište za cjeloživotno učenje. Dokumenti i preporuke koji se temelje na sustavnom istraživanju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kao primjerice oni Europske komisije (primjerice EC, 2005; EC, 2014; EC, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014) te Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD, 2001; OECD, 2006; OECD, 2012), sugeriraju nužnost poboljšanja kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno poboljšanje profesionalnih kompetencija odgojno - obrazovnih djelatnika. Mnogo stranih i domaćih autora u osvrtima na odgojitelje govore o odgojiteljskoj profesiji. No, unatoč sve češćem spominjanju važnosti ranog utjecaja na djecu, sektor ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i dalje ostaje na marginama sustava kada se govori o obrazovanju. Taj paradoks u smislu naglašavanja važnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s jedne strane te niski društveni status sektora i obrazovnih djelatnika s druge, glavni su motiv za pisanje ovoga rada, sa svrhom utvrđivanja mogućih načina unapređenja profesije kroz iskustva zemalja Europe, kao kulturno i društveno bliskim područjima Hrvatske. Iako neki autori učiteljima smatraju sve osobe koje su odgovorne za poučavanje i učenje do završetka srednje škole“ (Vizek Vidović, Domović, 2013, str. 237), društvena percepcija odgojitelja nije poistovjećena sa slikom učitelja u osnovnim školama. Kao početna točka u cjeloživotnom učenju, odgojiteljska profesija mora imati veći značaj u kontekstu obrazovanja te osvijestiti društvo kolika je važnost odgojitelja kao profesionalaca. Odgojitelji bi trebali preuzeti dio odgovornosti za prepoznatljivost i status te jačanje svoje uloge. Prvi dio rada objašnjava rani i predškolski odgoj i obrazovanje u kontekstu Europske unije i ulogu Europske komisije u formiranju sustava. Nastavlja se definiranjem cjeloživotnog obrazovanju te kompetencijskih okvira, standarda i kvalitete i značenje odgojno - obrazovnih djelatnika unutar tih okvira, a u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Pregled europskih sustava obuhvaća pregled vrsta odgojno - obrazovnih djelatnika koji rade u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, pregled inicijalnog obrazovanja i stalnog stručnog usavršavanja u pojedinim državama. U drugome poglavlju prikazuje se kontekst hrvatskog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, povijesni razvoj institucionalnog odgoja i odgojitelja, te važeći zakoni i propisi koji se odnose na odgojitelje. Treće poglavlje donosi opće definicije profesije te usporedbu s odgojiteljskom profesijom i profesionalnim identitetom odgojitelja u kontekstu objašnjenja profesije. U nastavku je predstavljen prijedlog koncepta Odgojiteljske komore s osnovnim značajkama i obilježjima. Na kraju, prikazan je slovenski sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao primjer dobre prakse, odnosno suvremene primjene preporuka te istovremenog jačanja profesionalnog statusa odgojitelja u Sloveniji.

1. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U KONTEKSTU EUROPSKE UNIJE

„Od kraja devedesetih dogodile su se značajne prekretnice koje su doprinijele obrazovnim reformama u Europi“ (Oberhuemer, Schreyer, Neuman, 2010, str. 9). Značajnom prekretnicom Oberhuemer i sur. (2010) smatraju promjenu u području inicijalnog obrazovanja. Navode ju i Vizek Vidović i Domović (2013), naglasivši kako dolazi do „usuglašavanja europskog prostora obrazovanja učitelja procesom univerzitacije“ (Vizek-Vidović, Domović, 2013, str. 237). Doprinos procesu podizanja studija na sveučiličnu razinu dao je i Bolonjski proces 1999. koji je ujednačio prostor visokog školstva, formirajući dva ciklusa-preddiplomski i diplomski studij, a zatim je od 2003. godine uveden i treći ciklus-doktorat. „Četrdeset i pet država potpisalo je Bolonjsku deklaraciju obvezujući se stvoriti uvjete za ovakav oblik akademskog obrazovanja do 2010. godine.“ (Oberhuemer i sur, 2010, str. 485). Oberhuemer i sur. (2010) i Vizek Vidović i Domović (2013) naglašavaju doprinos Lisabonske strategije, koja 2000. godine daje temelje za koordinaciju ekonomskih i socijalnih politika i politika zapošljavanja u Europi. Lisabonska strategija naglasila je „ pet važnih smjerova u obrazovanju“ (Vizek Vidović, Domović, 2013, str. 238).

O njima navedene autorice govore u svome radu pa tako naglašavaju „uvođenje koncepta ključnih kompetencija, uspostavljanje sveobuhvatnog programa za obrazovnu suradnju programa cjeloživotnog učenja, pokušaj stvaranja europskog prostora visokog obrazovanja, povećanje kvalitete učitelja i stvaranje europskog kvalifikacijskog okvira radi prenošenja obrazovnih kvalifikacija i veće mobilnosti na europskom tržištu rada“ (Vizek Vidović, Domović, 2013, str. 238). Europa time nastoji svoju ekonomsku i društvenu stabilnost temeljiti na „društvu znanja“ (Vizek Vidović, Domović, 2013, str. 238) kao prepoznatljivog identiteta europskog građanina pri tome poštujući kulturne i društvene značajke svake pojedine države u Europi.

1.1. Uloga Europske komisije

Ključnu ulogu u formiranju europskog prostora obrazovanja ima Europska komisija. O utjecaju Europske komisije pišu Vizek-Vidović i Domović (2013) ističući tri načina na koja je Europska komisija pridonijela obrazovanju. Svoj doprinos poboljšanju kvalitete obrazovnih sustava daje donošenjem preporuka i izvještaja (kao primjerice EK, 2009; EK, 2011; EK, 2013; EK, 2015) o predškolskom odgoju u pojedinim zemljama Europske unije ali i osnivanjem odbora i mreža stručnjaka čija je svrha podrška i nadgledanje primjene pojedinih preporuka i njihova uspješnost u praksama zemalja diljem Europe. Jedna od mreža stručnjaka koja redovito daje preglede u suradnji s europskom komisijom je Eurydice (EACEA, 2017). Osnovana je 1980. godine. Kontinuirani pregled zemalja Europske unije, EFTA-e, Turske i Srbije (kao primjerice EK, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014) u karakteristikama sustava, daje jasnu sliku o značajkama, vrstama i načinima primjene pojedinih preporuka, no isto tako i eventualni napredak u radu u sustavima zemalja.

1.2. Cjeloživotno učenje i ključne kompetencije

„Globalizacija, neprestane promjene u tehnološkim, gospodarskim, socijalnim i društvenim dostignućima dovele su do toga da ljudi trebaju posjedovati mogućnost stalne adaptacije na postojeće stanje i biti spremni na nove izazove u svom okruženju, bilo da se radi o privatnom ili poslovnom životu.“ (EC, 2007, str. 3).

Održivi razvoj i socijalna povezanost presudno ovise o cjelokupnim kompetencijama stanovništva koje postaju „nužni zahtjev jer pripremaju mlade ljude i odrasle na životne izazove kao i na identificiranje ciljeva obrazovnih sustava i cjeloživotnog učenja“ (OECD, 2005, str. 4) pri čemu se pod kompetencijama misli na „skup znanja, vještina, stavova i vrijednosti“ (EC, 2007, str. 4). Kompetencije se smatraju generičkim pojmom, nadilaze specijalizirane vještine potrebne za obavljanje specifičnih zadataka. Odnose se na upotrebu svih raspoloživih kapaciteta u situacijama kada je potrebno djelovanje. Zahtijevaju angažman u zajednici i u društvu i razumijevanje šire slike i funkcija društvenog konteksta. Cjeloživotno učenje u tom smislu je neodvojivo od kompetencija. Moglo bi se shvatiti kao okvir unutar kojeg je kontinuirano potrebno prilagođavati, obnavljati i koristiti vlastite stavove, vještine i mišljenja. Cjeloživotno učenje u svojoj definiciji upućuje da se radi o učenju tijekom čitavog života. Važno je naglasiti da je nemoguće svoje vještine razvijati u izolaciji pa se tako prema DeSeCo projektu (OECD, 2005) ističe djelovanje u tri široke kategorije, dok Europski referentni okvir (EC, 2007) obuhvaća osam ključnih kompetencija koje su potrebne za cjelovito shvaćanje sustava i djelovanje u društvu. Pojedinač djeluje u odnosu na društvo, ali nosi odgovornost za vlastito djelovanje i organizaciju i djelovanje u vlastitom životu. Ako to prenesemo na rani i predškolski odgoj i obrazovanje, može se reći da dijete započinje svoje cjeloživotno učenje rođenjem. Najprije uči u obitelji kao prvoj zajednici, a zatim i u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji služi kao nadopuna i podrška obiteljskom odgoju i skrbi o djetetu te osigurava „širok raspon kratkoročnih i dugoročnih učinaka“ (EC, 2011, str. 2). Proces je to koji stvara bazu za daljnji razvoj pojedinca i njegovo djelovanje u društvu. Cjeloživotno učenje posebno se ističe u kontekstu prilagodbe na nova društvena kretanja, naročito u obliku migracija stanovništva, povećanja udjela žena na tržištu rada te pokušaja podizanja stope novorođene djece. Inicijalno obrazovanje osigurava čovjeku da ključne kompetencije „razvije do točke u kojoj je spreman za život u zajednici jer tako dobiva temelje za daljnji kontinuirani rad na sebi odnosno za daljnji proces cjeloživotnog učenja.“ (EC, 2011, str. 4). O cjeloživotnom učenju i kompetencijama se govori i u izvještaju Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD, 2006; OECD, 2017). Ulaganje u ljudske resurse kroz obrazovne sustave ima svrhu stvaranja buduće radne snage, ali i ishode za najugroženije skupine ljudi, izložene siromaštvu ili nejednakim uvjetima zbog primjerice života u nerazvijenim zajednicama.

“Čvrsti temelji u ranom djetinjstvu doprinose boljim ishodima kroz život, smanjujući socijalne razlike i povećavaju prihvaćanje različitosti i zajedništva“ (Oberhuemer, 2010, str. 477). Kao dugoročan cilj uspostavljanja kompetencijskih okvira Europska komisija (EC, 2011) ističe „smanjenje prosjeka odustajanja od školovanja na manje od 10% , smanjenje rizika od siromaštva i socijalne isključenosti do 2020. godine“ (EC, 2011, str. 3).

1.3. Definiranje kompetencijskih okvira , standarda i kvalitete u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

CORE (2011) u svom završnom izvještaju pod pojmom kompetencije podrazumijeva „kompetenciju kao značajku cijelog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“ (CORE, 2011, str. 21) i dijeli ju u četiri kategorije; na “individualnu, institucijsku i timsku razinu, interinstitucijsku, te razinu strukture upravljanja.“ (CORE, 2011, str. 32). „Kompetencija sustava razvija se u recipročnom odnosu između osoba, timova, institucija i šireg sociopolitičkog konteksta“ (CORE, 2011, str. 32). U navedenom izvještaju ključnim se smatra razvijanje sposobnosti za odgovornu i odgovarajuću praksu povratnih informacija koje odgovaraju potrebama svi uključenih u proces odgoja i obrazovanja- djece, roditelja, profesionalaca i ostalih nositelja interesa. Iznosi se, dakle, potreba za holističkim i sukonstruktivističkim stvaranjem kompetencijskih okvira. Istraživanjem se zaključilo da postoje kompetencijski okviri za inicijalno obrazovanje i trajni profesionalni razvoj, no i potreba da ti „okviri moraju obuhvaćati šira područja, kako previše detaljizirani opisi ne bi ugrozili specifične kontekste lokalnih zajednica“ (CORE, 2011, str. 28). Europska komisija 2012. godine izvještava o „nužnosti reforma obrazovnih sustava u korist podizanja veće produktivnosti i opskrbe potrebnim resursima visoko kvalificiranog osoblja“ (EC, 2012, str.2) neovisno o kojem sektoru obrazovanja se radi. Vizek Vidović i Domović (2013) kao i Europska komisija (EK, 2012) naglašavaju izazove u profesiji učitelja te potrebu za revidiranjem i jačanjem profesionalnog profila svih učiteljskih profesija, pregled akademske i pedagoške kvalitete, uvođenje dosljednog i adekvatno financiranog sustava za regrutiranje, selekciju, uvođenje u profesiju i trajni profesionalni razvoj temeljen na jasno definiranim kompetencijama potrebnima u svakom stadiju karijere.

Nužnost izrade kompetencijskog okvira spominje se i u izvještaju Europske komisije iz 2013. godine gdje se ističe da je kompetencijski okvir „temelj za viđenje učiteljske profesije kao atraktivne, za definiranje uloge učitelja i promociju cjeloživotnog učenja i trajnog profesionalnog razvoja“ (EK, 2013, str. 17). Kompetencijski okviri čine bazu podataka za pripravnike, ali i profesionalce koji su već uključeni u rad. Mogu se koristiti kao „sustav uvođenja u profesiju polaganjem ispita kao i za potrebe obnove licence, napredovanja, ali i kao okvir unutar kojeg profesionalci imaju jasnu viziju svoje profesije kako osobno tako i u zajednici s mogućnostima za daljnji profesionalni razvoj“ (EK, 2013, str. 18). „Postati kvalitetan praktičar rezultat je kontinuiranog učenja kao rezultat neprestanog propitkivanja vlastitih praksi i uvjerenja u odnosu na promjenjiv kontekst.“ (CORE, 2011, str. 26) .

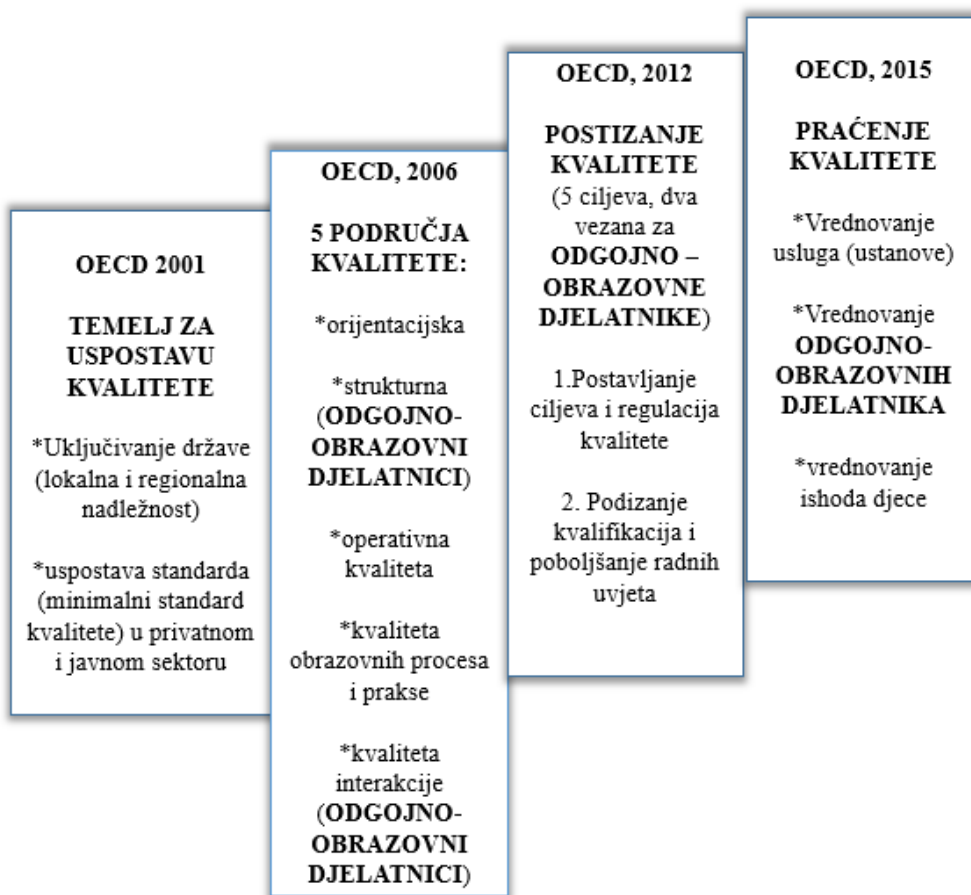
1.4. Standardi i kvaliteta u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Pregled zemalja i ključne elemente za stvaranje preporuka daje i Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD, 2017). Izvještaji su temeljeni na radu odbora za obrazovanje koji uključuje ministarstva obrazovanja iz zemalja članica organizacije. Podaci su dobiveni transnacionalnim analizama. Do sada je objavljeno sedam izvještaja, a prva četiri (OECD 2001, OECD 2006, OECD 2012, OECD 2015) se odnose na definicije kvalitete. Od prvog pa do četvrtog izvješća vidljivo je postepeno definiranje uvjeta i čimbenika utjecaja na kvalitetu te analiza i pregled elemenata potrebnih za održavanje i postizanje kvalitete sustava. U prvom izvještaju (OECD 2001) dva su ključna elementa kroz koje se spominje kvaliteta cjelokupnog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a odnosi se na stvaranje temelja za daljnje praćenje i formiranje kvalitetnih sustava (Slika 1.). S obzirom da u vrijeme donošenja prvog izvještaja u nekim državama još nisu riješena pitanja nadležnosti i odgovornosti za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, preporuke impliciraju na važnost uključenosti državnih, regionalnih i lokalnih vlasti te pokušaj uspostave standarda i to u području javnog i privatnog sektora. Uspostavljanje standarda služilo bi kao preduvjet kvalitete ali i uvođenjem kontrole kvalitete u obliku nadzora, dostupnosti i pokrivanja troškova pratio bi se razvoj sustava i detektirala područja u kojima je potrebno poboljšanje, promjena ili reorganizacija.

Sustav uspostave kvalitete treba biti temelj zbog zadatka širenja usluge i većeg obuhvata djece, naročito one iz najugroženijih sredina ili s visokom rizikom od siromaštva. Drugo izvješće (OECD, 2006) više pažnje posvećuje definiranju kvalitete u kontekstu odgojno - obrazovnih djelatnika. Kao „ključni faktor za kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje“ (OECD, 2006, str. 157) naglašen je ljudski potencijal te stoga i postojanje potreba za prikladnijim obrazovanjem i radnim uvjetima s potrebnim promjenama u inicijalnom obrazovanju i prilikama za profesionalni razvoj odgojno - obrazovnih djelatnika. Ističe se kako je usavršavanje nedefinirano u mnogim zemljama te je potrebno „posvetiti pažnju razvijanju karijere osoblja koje nadilazi njegu i obrazovanje djeteta“ (OECD, 2006, str. 158). Kvaliteta se razlaže na pet sastavnica: „orijentacijsku, strukturnu, operativnu kvalitetu, kvalitetu obrazovnih koncepata i prakse, te kvalitetu interakcije“ (OECD, 2006, 127. str). Odgojno - obrazovni djelatnici spominju se kroz strukturnu kvalitetu kao jedan od faktora uz prostorne i materijalne uvjete rada. Naglašava se uloga odgojno - obrazovnih djelatnika i u kontekstu kvalitete interakcije jer su „desetljeća istraživanja dokazala da je kvalitetan odnos ključna varijabla za ishode djece“ (OECD, 2006 prema NICHHD, 2004, Rutter et al, 2003, 128. str). Zbog širenja usluge ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno većeg obuhvata djece, nužno je „utvrditi standarde za osiguravanje kvalitete, implementaciju i poboljšanje sustava uz financiranje i pomoć vlade ili nacionalnih agencija: prisutnost nadzora i agencija za pomoć na lokalnim razinama zbog specifičnih potreba svake zajednice“ (OECD, 2006, str. 129). O kvaliteti se raspravlja i u izvještaju CORE-a (CORE, 2011), gdje se kao preduvjeti kvalitete ističu omjer djece i profesionalaca, broj djece u skupini, radni uvjeti (plaća), te niska razina odustajanja od profesije. Treće izvješće OECD-a (2012) u cijelosti je posvećeno kvaliteti i uspostavi standarda. Specifičan kontekst svake zemlje utjecao je na konsenzus oko pitanja što to čini kvalitetan sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Od pet ključnih preporuka (OECD, 2012) dvije su usko vezane uz odgojno - obrazovne djelatnike: „postavljanje ciljeva i regulacija kvalitete“ (OECD, 2012, str. 23) te „podizanje kvalifikacija, usavršavanje i poboljšanje radnih uvjeta“ (OECD, 2012, str. 143). U okviru postavljanja ciljeva i regulacije kvalitete spominje se potreba za standardizacijom ključnih činitelja koji utječu na kvalitetu sustava te uspostava ciljeva koji će odrediti „namjeru i orijentaciju“ standarda“ (OECD, 2012, str. 25), odnosno razloge zbog kojih je uopće potrebno standardizacija.

Kvalitetan rani i predškolski odgoj i obrazovanje može imati pozitivan utjecaj na djecu, ali i na sve čimbenike uključene u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja- na roditelje, kolege te širu zajednicu. Nedostatak kvalitete, prema tome, upućuje na smanjen broj ili izostajanje iskustava koja mogu unaprijediti razvoj djeteta, ali i obrazovnih sustava u cjelini. „Minimalni standard kvalitete odnosi se na „adekvatnu, odnosno dovoljno dostatnu razinu kvalitete“ (OECD, 2012, str. 26). Standardi koju obuhvaćaju odgojno - obrazovne djelatnike odnose se na minimalne kvalifikacije potrebne za ulaz u profesiju i standarde za profesionalni razvoj-obavezno stručno usavršavanje. Drugi cilj povezan s odgojno - obrazovnim djelatnicima govori o podizanju početnih kvalifikacija te kontinuiranom usavršavanju kao o ključnim faktorima koji će utjecati na kvalitetan sustav. Kvaliteta odgojno - obrazovnih djelatnika povezuje se i s poboljšanim radnim uvjetima. Radni uvjeti mogu utjecati na zadovoljstvo poslom i ostanak u profesiji. Radni uvjeti uključuju „omjer djece i osoblja, plaću/nagrađivanje, raspored rada, dobro psihološko okruženje, kompetentnog i podržavajućeg ravnatelja ustanove“ (OECD, 2012, str. 143). Zbog otežanih radnih uvjeta, uzrokovanih niskim primanjima odgojno - obrazovnih djelatnika te nepoticajnim okruženjem za napredovanje, često je potpuno odustajanje od profesije, odnosno promjena posla. Odustajanje od profesije ima negativan utjecaj na privlačenje novih odgojno - obrazovnih djelatnika. Dobri radni uvjeti u kombinaciji s niskim udjelom osoba koje su odustale od profesije čine „bazu za privlačenje i regrutiranje novog osoblja“. (OECD, 2012, str. 143). U svim izvješćima OECD-a koja se odnose na uspostavu kvalitete (OECD 2001, OECD 2006, OECD 2012), velika se važnost pridaje privlačenju i regrutiranju novih odgojno - obrazovnih djelatnika. Četvrto izvješće Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD 2015) u cijelosti je posvećeno praćenju kvalitete i vrednovanju sastavnica kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s naglaskom da kao i početne kvalifikacije, vrste sustava i vrednovanje kvalitete variraju u pojedinim zemljama. Primjeri iz država članica (OECD 2015) temelj su preporuka za izradu plana vrednovanja u sustavima obrazovanja; naglašava se da je potrebno imati na umu namjeru procjena te osigurati sustav koji će doprinijeti profesionalnom razvoju kroz dosljedan okvir za praćenje u svrhu kontinuiranog poboljšanja kvalitete. Vrednovanje (Slika 1.) se dijeli na „vrednovanje ustanova, vrednovanje odgojno - obrazovnih djelatnika te ishoda i razvoja djece.“ (OECD, 2015, str. 53). Sve tri vrste vrednovanja su povezana i nadovezuju se jedna na drugu.

Primjeri pokazuju da su mnoge zemlje osigurale okvir za praćenje, često uključujući različite nositelje interesa- roditelje, djecu, zaposlenike, ravnatelje i vanjske procjenitelje zadužene od lokalnih ili državnih vlasti. Procjene trebaju poslužiti za „informiranje roditelja i šire javnosti, svih nositelja interesa koji donose preporuke, ukazati na eventualne propuste, pomoći detektirati mjesta koja je potrebno poboljšati“ (OECD, 2015, str. 79). Kada se govori o odgojno - obrazovnom osoblju, to bi značilo da vrednovanje nije samo u službi nadzora nego kao pomoć i podrška- pokušaj utvrđivanja područja u kojima je potrebno daljnje usavršavanje profesionalaca da bi mogli kvalitetnije obavljati svoj posao.

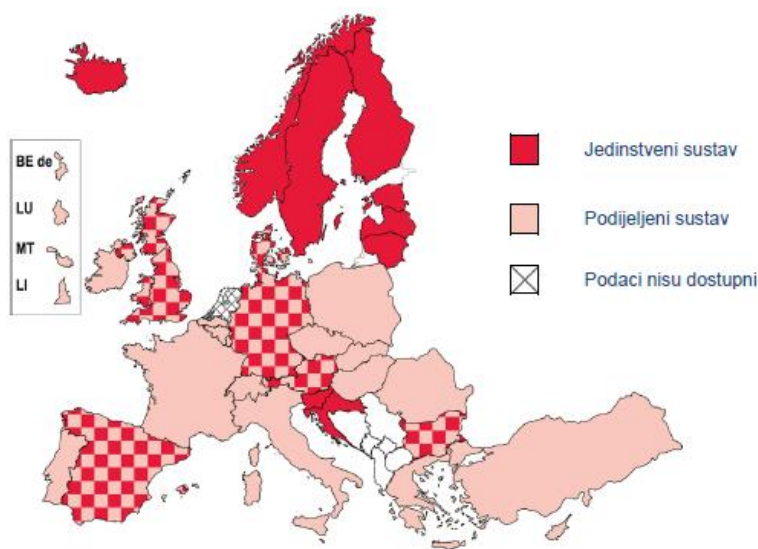


Slika 1. Definiranje kvalitete u odnosu na odgojno - obrazovne djelatnike u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u izvještajima Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD, 2017). Podaci iz izvještaja OECD, 2006; OECD, 2012; OECD, 2015.

O kvaliteti se raspravlja i u izvještaju CORE-a (2011), gdje se kao preduvjeti kvalitete ističu omjer djece i profesionalaca, broj djece u skupini, radni uvjeti (plaća), te niska razina odustajanja od profesije. Europska komisija (EK, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014.) kao ključne čimbenike kvalitete navode četiri faktora: dostupnost ranog i predškolskog odgoja odnosno veći obuhvat djece, koji je naglašen i u strategiji razvoja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja do 2020. godine (EK, 2009), kurikulum, odgojno - obrazovne djelatnike i vrednovanje procesa. Europska komisija (EC, 2013) osvrće se na definiciju profesionalnih standarda. „Kvalitetan učitelj mora imati sposobnost pristupanja znanju i profesionalnoj praksi baziranom na širokom aspektu kriterija proizašlih iz prakse, teorije i istraživanja te kritički i uzajamni odnos prema inovacijama i poboljšanju“ (EC, 2013, str. 7). Također, ističe se razlika između definicije kompetencija i profesionalnog standarda. „Profesionalni standard teži onome što učitelji vjeruju, znaju, razumiju i što su sposobni napraviti kao specijalisti u svom području; profesionalni standardi su fokusirani na to što se očekuje da znaju i što su sposobni raditi, više se dotiču odgovornosti i mehanizama kvalitete i usko su povezani s djelokrugom institucija profesionalnih tijela“ (EC, 2013, str. 15). Može se zaključiti da kompetencijski okviri predstavljaju temelj i ishodište odakle profesionalni razvoj kreće dok je profesionalni standard nešto što svaki profesionalac teži postići tijekom daljnjeg razvoja karijere. Rekrutacija, uvođenje u profesiju, zadržavanje i trajni profesionalni razvoj ključni su izazovi koji se spominju u svim pregledanim izvješćima Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD, 2001; OECD, 2006; OECD, 2012; OECD, 2015), u izvješćima Europske komisije (EC, 2013; EC, 2014a), a o njima pišu i Vizek Vidović i Domović (2013). S obzirom da su prva izvješća donesena prije više od petnaest godina, može se zaključiti da je uspostava prostora za kvalitetu veoma dugotrajan proces. Svaka država ovisno o trenutnom stanju ima određene izazove. Preporuke u navedenim izvješćima opisane su kao smjernice za države, pokušaj pronalaženja vlastite početne točke svake države s obzirom na trenutno stanje te pokušaj utvrđivanja ciljeva u odnosu na usporedbe s navedenim zemljama u izvještajima Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj.

1.5. Sustavi u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Prema izvještaju Europske komisije (EC, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014), dva su glavna oblika ustrojstva ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Europi. Jedinstveni sustavi obuhvaćaju djecu od rođenja do početka obaveznog školovanja dok razdvojeni sustavi imaju dva oblika; jedan za djecu do tri godine i drugi od treće godine do obaveznog polaska u školu. Baran, Matković i Dobrotić (2011) prikazuju u svome radu analizu europskih sustava u kontekstu institucionalizacije. Autori zaključuju, temeljem analize europskih sustava o „dva politička motiva“ za institucionalizaciju skrbi za djecu rane dobi: „obrazovanje za djecu s jedne strane te usklađivanje obiteljskih obaveza i plaćenog rada s druge“ (Baran i sur., 2011, str. 523). U obrazovnom modelu „primarni je motiv socijalizacija, obrazovanje, rano usađivanje vrijednosti političkog sustava“ (Baran i sur., 2011, str. 523), pa kao primjere za obrazovne modele navode Belgiju, Francusku, Španjolsku, te kasnije Italiju; naglašavajući kako je obrazovni model „često neprilagođen zaposlenim roditeljima“ (Baran i sur., 2011, str. 523). Suprotno obrazovnom, „model koji polazi od potrebe usklađivanja obiteljskog života i plaćenog rada“ usmjeren je na djecu zaposlenih roditelja, posebice onih iz „depriviranih obitelji“ (Baran i sur., 2011, str. 523). Autori kao primjere država za ovaj model navode Njemačku, nordijske zemlje te Veliku Britaniju. Prema istim autorima, ovo su oblici idealne podjele. Moguće je da korijeni jednog modela mogu proizlaziti iz motiva za drugi model. „Obrazovni modeli se suočavaju s potrebom integracije s ciljevima drugih javnopolitičkih područja, dok se model ciljanog predškolskog odgoja suočava s potrebom kretanja univerzalizmu obuhvata i obrazovnom modelu“ (Baran i sur., 2011, str. 523). Ove navode potvrđuju i izvješća Europske komisije koja ističu važnost uspostave kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u kojem „uz centralnu ulogu obitelji, rani i predškolski odgoj i obrazovanje stvara podlogu za usvajanje jezika, uspješno cjeloživotno učenje, osobni razvoj, socijalnu integraciju i zapošljivost“ (EC, 2011, str. 3). U izvješću Europske komisije o sustavima (EC, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014), navedeno je kako od dvadeset i osam članica Europske unije osam država (Slika 2.) ima jedinstven sustav predškolskog odgoja (Danska, Estonija, Slovenija, Hrvatska, Litva, Latvija, Švedska, Španjolska i Ujedinjeno kraljevstvo).



Slika 2. Sustavi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Europi. Izvor: EC, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014.

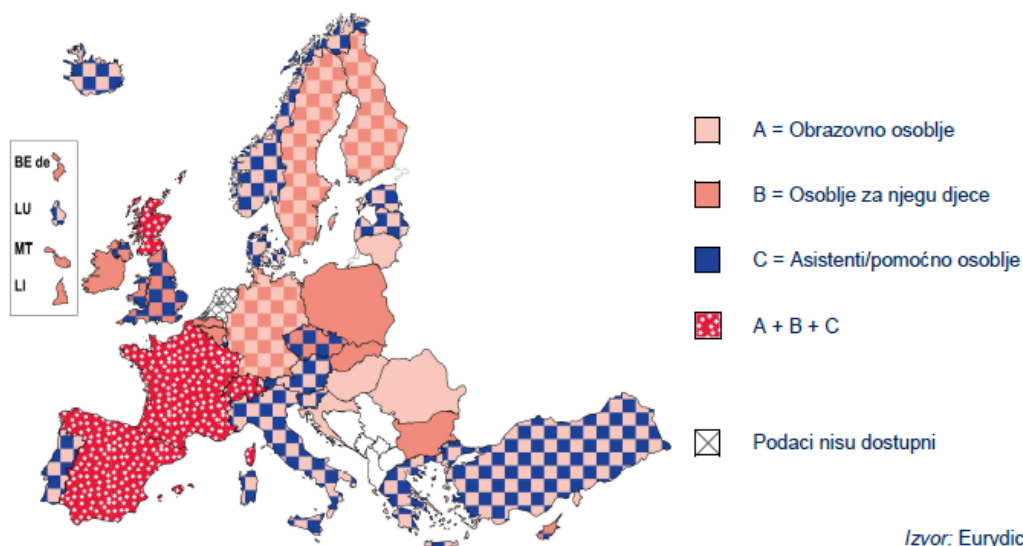
Jedna od temeljnih razlika u sustavima (Slika 3.) fizički je prijelaz iz ustanova koje skrbi o djeci do treće godine u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja od treće godine do polaska u školu. Razlikuju se i po pitanju ministarstava zaduženih za sustav, kvalifikacijama, postojanju obrazovnih smjernica, omjeru djece i odgojno - obrazovnih djelatnika te s obzirom na zakonsko pravo na mjesto u ustanovama. Važno je definirati razliku između zakonskog prava i obaveznog prava. „Zakonsko pravo podrazumijeva da dijete ima pravo na mjesto u ustanovama ranog predškolskog odgoja i obrazovanja, dok obavezno pravo podrazumijeva obavezu pohađanja“ (EC, EACEA, Eurydice, 2014, str. 7). Obaveza pohađanja uključuje početak obaveznog školovanja, kao primjerice pripremno razdoblje koje počinje godinu dana prije polaska u školu, u Hrvatskoj obaveznog od 2014. godine (NN 94/13, članak 23.a).



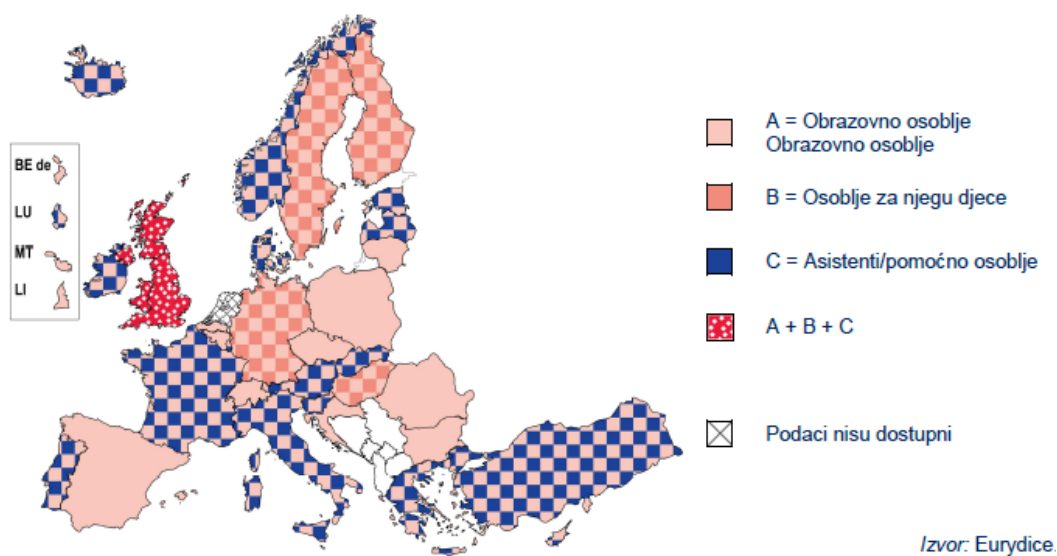
Slika 3. Značajke podijeljenih i jedinstvenih sustava. Izvor: EC, 2014b

1.6. Odgojno - obrazovni djelatnici u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u državama Europske unije

Prema Oberhuemer i sur.(2010) u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja može se identificirati šest vrsta odgojno- obrazovnih djelatnika zaduženih za rad s djecom. Odgojno- obrazovni djelatnici dijele se u tri kategorije (Slika 4., Slika 5.) koje u svojim izvješćima spominje i Eurydice (Oberhuemer i sur, 2010; EC, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014). Obrazovno osoblje podrazumijeva učitelje i odgojitelje; pomoćno osoblje obuhvaća asistente; dok osoblje za njegu djece uključuje dadilje, čuvatelje i njegovatelje.



Slika 4. Odgojno - obrazovni djelatnici u ustanovama za rad s mlađom djecom (razdvojeni sustavi). Izvor: EC, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014.

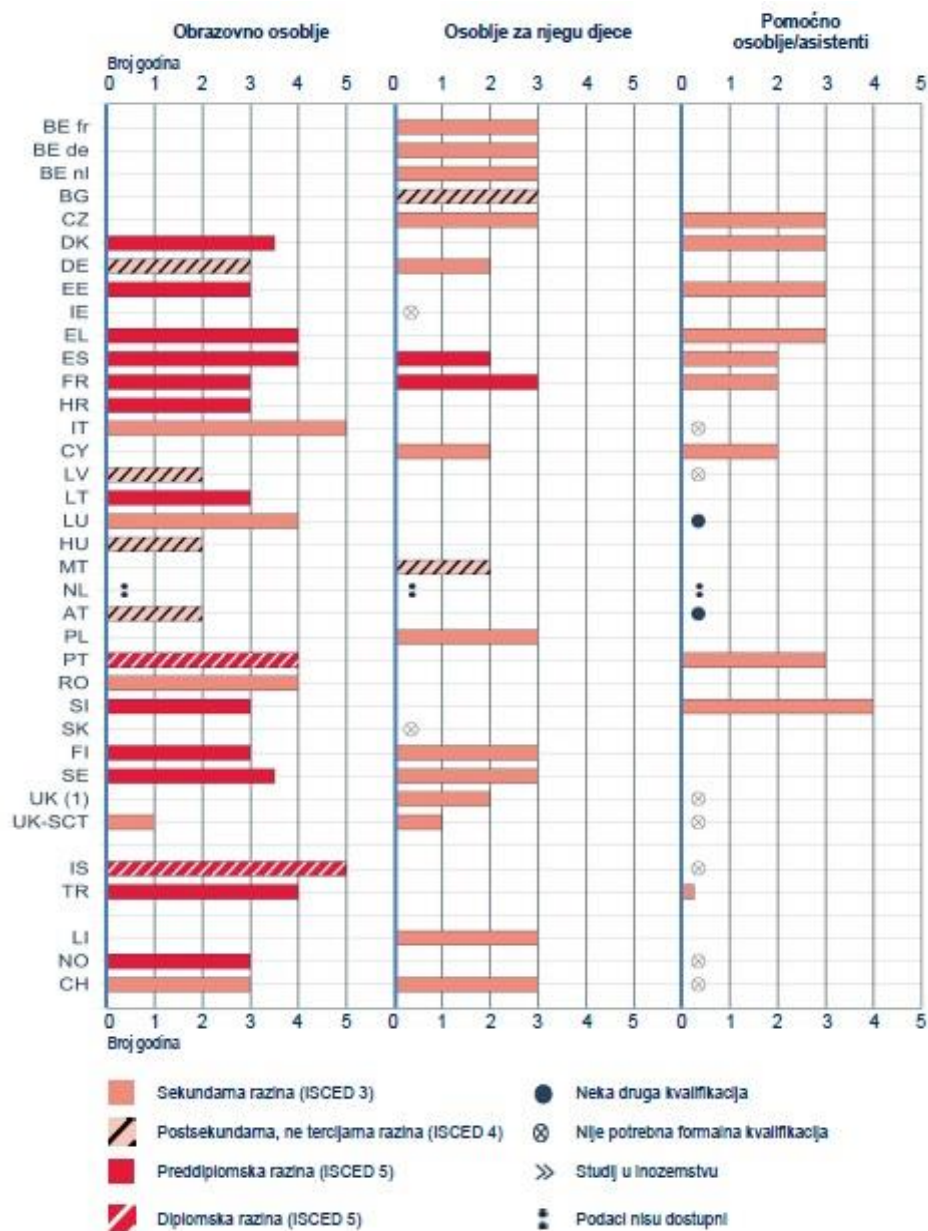


Slika 5. Odgojno - obrazovni djelatnici u ustanovama za rad sa starijom djecom. Izvor: EC, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014.

Najzastupljenije su prve dvije kategorije odgojno - obrazovnih djelatnika, dakle obrazovno osoblje i pomoćno osoblje. Sustav skrbi o djeci do tri godine većinom ima niže kvalifikacije (Slika 7.) kao minimalni zahtjev za rad s djecom, dok u svim zemljama u sustavu rada s djecom od tri godine do obaveznog školovanja (Slika 6.) odgojno - obrazovni djelatnici moraju imati više kvalifikacije, većinom tercijarnog stupnja, dakle preddiplomski studij. Iako je tendencija u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja stjecanje sveučilišne diplome za odgojno - obrazovne djelatnike i dalje postoje zemlje u kojima se inicijalno obrazovanje tek formira, kao primjerice u Slovačkoj i Njemačkoj. S druge strane postoje države kao što su Island i Portugal gdje je minimalna potrebna kvalifikacija za rad s djecom na razini diplomskog studija.



Slika 6. Minimalne potrebne kvalifikacije za rad s djecom predškolske dobi (3-6 godina) izražena prema međunarodnom obrazovnom standardu kvalifikacije (ISCED, 2017). Izvor: EC, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014.

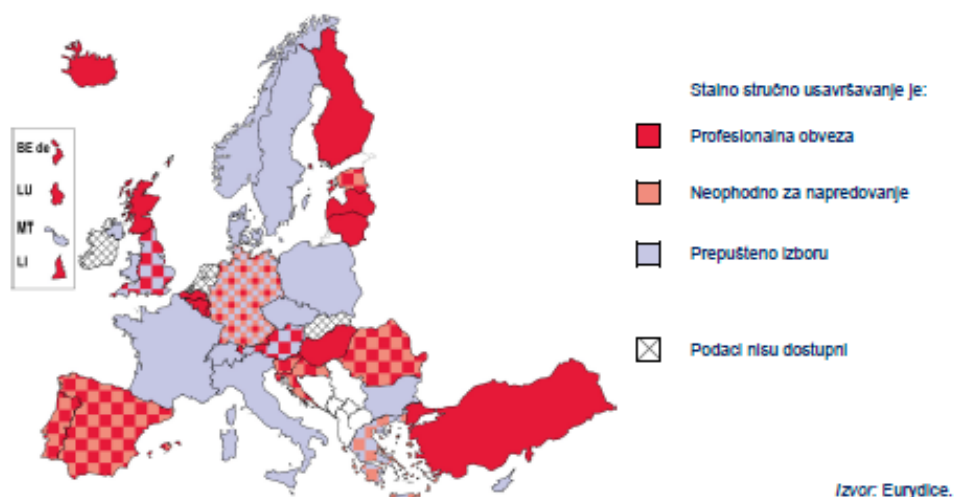


Slika 7. Minimalna potrebna kvalifikacija za rad s djecom rane dobi (do 3 godine) izražena prema međunarodnom obrazovnom standardu kvalifikacije (ISCED,2017). Izvor: EC, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014.

1.7. Stalno stručno usavršavanje u državama Europske unije

O kvaliteti odgojno - obrazovnih djelatnika sve se više počinje raspravljati tek 2006. godine. U izvještaju OECD-a (OECD, 2006) navodi se da su „odgojno- obrazovni djelatnici ključni faktor kvalitete“ (OECD, 2006, str. 13). Preporuke i osvrti na stanje u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju do tada većinom su uključivali stopu uključenosti djece u sustav, dostupnost predškolskog odgoja, tendencije razvoja kurikulumu, s ciljevima i nastojanjima povećanja uključenosti do 2010. godine (vidjeti OECD 2001, Barcelona targets, 2002). „Na sastanku ministara obrazovanja u Heidelbergu 2007. godine po prvi puta se eksplicitno naglašava važnost obrazovanja i edukacije profesionalaca ranog predškolskog odgoja, s posebnim naglaskom na kvalitetu obuke za rad s djecom, razvoj kurikulumu i pružanje adekvatne podrške institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u obliku kvalificiranog osoblja i financijskih sredstava za rad“ (Oberhuemer i sur., 2010, str. 9). Dok se „inicijalno obrazovanje definira kao formalni stupanj obrazovanja potreban za rad u sustavu, trajni profesionalni razvoj podrazumijeva priliku za odgojno- obrazovne djelatnike koji već rade u sustavu za obnovom i poboljšanjem svojih vještina, stavova, znanja i prakse“ (OECD, 2012, str. 144). Stalno stručno usavršavanje ima funkciju uavršavanja i unapređivanja dobivenih početnih kvalifikacija. Cjeloživotno učenje temelji se na novim pogledima na postojeća znanja, na razvoj pojedinca i njegove prilagodbe okruženju, pa se može zaključiti da pojam cjeloživotnog učenja i definicija trajnog profesionalnog razvoja u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima isto značenje. Kontinuirani profesionalni razvoj u nekim preporukama (EC, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014) naziva se i stalnim stručnim usavršavanjem. U izvješću Europske komisije (EC, 2009) ističe se potreba za kontinuiranim učenjem u formalnom, informalnom i neformalnom obliku učenja. 2010. godine u okviru SEEPRO projekta (Oberhuemer i sur., 2010), autori se također osvrću na vrste stalnog stručnog usavršavanja, pa navode seminare i konferencije (u svrhu informiranja i nadogradnje znanja iz područja upoznavanja novih načina rada i reformi) kao kratokrajne oblike usavršavanja te višednevne u obliku radionica; studij na preddiplomskoj i diplomskoj razini kao vrsti podizanja inicijalnih kvalifikacija, treninge i obuke za specijalne funkcije (primjerice obuku za ravnatelje- obaveznu u Sloveniji), te učenje na radnom mjestu uz pomoć odgojno - obrazovnih djelatnika koji rade u ustanovi.

Oberhuemer i sur. (2010) naglašavaju da je „veći učinak na odgojno - obrazovne djelatnike u slučaju dužih vrsta obrazovanja, dok kratki, jednodnevni seminari i edukacije nemaju takav učinak.“ (Oberhuemer, 2010, str. 497). Pružatelji usluga su poslodavci (vrtići, centri za skrb o djeci), obrazovni instituti povezani s ministarstvom obrazovanja, privatni pružatelji usluga koji imaju ili nemaju akreditaciju Ministarstva. „Većinom je riječ o akreditiranim službama kada stručno usavršavanje služi za daljnja promaknuća ili povećanje plaća. Iako je u nekim državama kontinuirani profesionalni razvoj obavezan, ne garantira se promaknuće ili veća primanja“ (Oberhuemer i sur., 2010, str. 498). U ustanovama su česti još neki „oblici usavršavanja u obliku nadzora i vrednovanja timova, mentorstva, pedagoško vođenje i savjetovanja“ (CORE, 2011, str. 27). Iz analiza obrazovnih sustava država (EC, 2014a) možemo zaključiti da se stalno stručno usavršavanje odvija u ustanovama, na lokalnoj, regionalnoj (županijskoj), državnoj razini (Instituti, fakulteti) ili putem privatnih pružatelja usluga koji dobivaju akreditaciju za svoje programe.



Slika 8. Stalno stručno usavršavanje u zemljama Europe. Izvor: EC, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014.

1.7.1. Kontinuirani profesionalni razvoj odgojno - obrazovnih djelatnika u zemljama s jedinstvenim sustavom

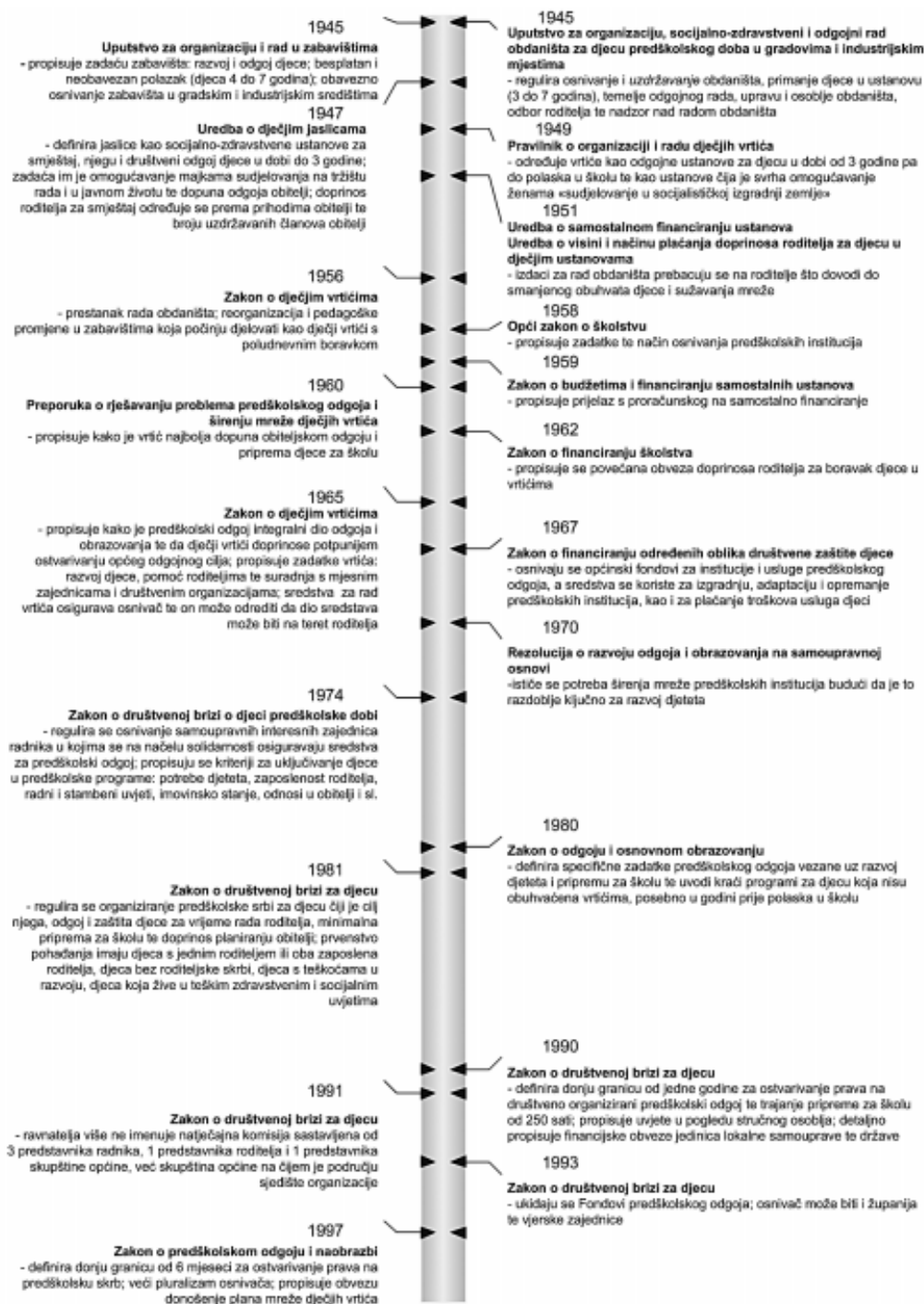
Pregled sustava prikazan je u knjizi Oberhuemer i sur.(2010). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u ovim je državama u nadležnosti ministarstva obrazovanja. U okviru zemalja s jedinstvenim sustavom trajni profesionalni razvoj obveza je u Estoniji, Latviji, Sloveniji i Hrvatskoj. Estonski odgojitelji imaju sustav stažiranja i polaganja stručnog ispita, dakle stjecanje prve dozvole za rad- prve licence. Moraju prikupiti stotinu i šezdeset sati usavršavanja u pet godina kako bi se zadržali u profesiji. U Estoniji se dakle, susreće i pojam relicenciranja jer jednom stečena kvalifikacija mora biti obnovljena svakih pet godina. Sustav bodovanja prisutan je i u Sloveniji. Poslodavac daje pet dana plaćenog godišnjeg odmora u jednoj godini u svrhu usavršavanja. Sustav bodovanja odnosi se na ravnatelje i odgojitelje. Nakon dobivanja višeg statusa, nije ga potrebno obnovljati. Visoko strukturiran sustav usavršavanja u Sloveniji boduje se i omogućuje napredak u karijeri. Obavezni su tečajevi ako dođe do reformi i promjena u zakonima. U Litvi postoji obveza za pohađanjem seminara samo za profesionalce koji rade s djecom u pred-primarnom razredu (kao predškola u hrvatskom sustavu) i to u trajanju od trideset sati godišnje. Latvija također ima obavezna stručna usavršavanja za odgojitelje i to u obliku ispunjavanja norme. U tri godine odgojitelji moraju prikupiti trideset i šest sati stručnog usavršavanja uz pravo korištenja plaćenog dopusta od trideset dana za potrebe stalnog stručnog usavršavanja. Danska nema obvezu stalnog stručnog usavršavanja te nudi mogućnost jednodnevnih seminara dva do tri puta godišnje. Kod većine danskih odgojno - obrazovnih djelatnika pojačan je interes za stjecanje viših inicijalnih kvalifikacija pa se odlučuju za nastavak studija na diplomskoj razini. U Španjolskoj i Luksemburgu stalno stručno usavršavanje nije obavezno, no ako sudjeluju, odgojitelji imaju mogućnost napredovanja ili povećanja plaće. I u Španjolskoj postoji sustav bodovanja, svakih šest godina dolazi do povećanja plaće ako se prikupi stotinu bodova, dok se u Luksemburgu nakon devedeset sati sudjelovanja na stručnim usavršavanjima, može dobiti promaknuće i veća plaća.

1.7.2. Stalno stručno usavršavanje u državama Europske unije s razdvojenim sustavom

Razdvojeni sustav (Slika 2.) znači da su u navedenim zemljama djeca od treće godine do uključivanja u obavezno školovanje u nadležnosti ministarstva obrazovanja. Djeca do tri godine većinom su pod odgovornošću ministarstava koja su odgovorna za zdravstvenu i socijalnu skrbi te obitelj. Obavezno je stručno usavršavanje u Cipru, Francuskoj, Grčkoj, Mađarskoj i Rumunjskoj. Oberhuemer i sur. (2010) naglašavaju Mađarsku kao primjer države u kojoj bodovanje znači obnovu dozvole za rad. Profesionalci u Mađarskoj moraju prikupiti određen broj bodova u razdoblju od pet godina kako bi zadržali posao, odnosno ispunili obvezu relicenciranja.

2. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE U HRVATSKOJ

Kao što je naglašeno u potpoglavlju o sustavima u Europskoj uniji (1.5.1), razvoj institucionalnog odgoja većinom ima dva smjera- ima funkciju socijalne mjere ili odgojno obrazovnu funkciju. Prema Baran i sur. (2011), u Hrvatskoj je sustav u početku bio dualan, no počinje „veoma rana intervencija države u području ranog i predškolskog odgoja“ (Baran i sur., 2011, str. 522).



Slika 9. Razvoj sustava predškolskog odgoja od 1945.godine. Izvor: Baran i sur. (2011) prema Iris,1984.

2.1. Razvoj institucionalnog odgoja u Hrvatskoj

Baran i sur. (2011) daju povijesni pregled formiranja sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj, jasno ističući društveni kontekst, pa samim time i ciljeve države u formiranju sustava. Nakon 1945. godine djeca se zbrinjavaju u obdaništima, jaslicama, zabavištima te vrtićima. Obdaništa prestaju djelovati 1951. godine pojavom Zakona o dječjim vrtićima. Neznatno mala uključenost djece glavna je značajka tog razdoblja. Šezdesetih godina država u većoj mjeri počinje financirati vrtić i to u obliku opremanja, izgradnjom infrastrukture te „ubrzavanjem posvećenosti školovanju odgojiteljica“ (Baran i sur., 2011, str. 529). 1962. godine donosi se odluka o povećanom udjelu financiranja od strane roditelja, pa broj djece uključen u predškolski odgoj biva smanjen, posebice onih iz siromašnih obitelji. Prvenstvo upisa ostvaruje se za djecu iz „određenih kategorija (nezbrinuta djeca, djeca s poteškoćama u razvoju, djeca čiji roditelji rade u inozemstvu)“ (Baran i sur., 2011, str. 530). „Sedamdesetih godina se počinje govoriti o ranom odgoju djece te se, pored zdravstvenih djelatnika, u rad jaslica uvode odgojitelji“ (Baran i sur., 2011, str. 530). Tek 1974. pojavom kraćih i povremenih programa povećava se obuhvat, a smanjen broj mjesta u vrtićima nadomješta se besplatnim sudjelovanjem u kraćim programima i igraonicama za djecu koja nisu pohađala vrtić. 1976. „mala škola“ odnosno predškola postaje besplatna za djecu koja nisu pohađala vrtić u godini prije polaska u školu. Zbog nedovoljnog broja mjesta u jaslicama pokušalo se uspostaviti tzv. „dadjilja servis“ no „zbog otpora predškolskih institucija“ (Baran i sur., 2011, str. 532) nije došlo do razvoja takvog oblika institucionalnog odgoja. Pozitivnim aspektima karakterističnima za osamdesete godine kao što su „otvorenost prema društvu, adaptacije i uređenje ustanova, suradnje vrtića i mjesta u društvu“ (Baran i sur., 2011, str. 532), autori suprotstavljaju i one negativne. Navode „neravnomjernu mrežu vrtića, nedostatak prostornih kapaciteta, prekapacitirane odgojne skupine, slabu opremljenost didaktikom i igračkama, neujednačen i neadekvatan način financiranja i različite uvjete rada“ (Baran i sur., 2011, str. 532). Svi navedeni čimbenici, kako negativni tako i pozitivni, prema Baran i sur. (2011), rezultat su vođenja politike u ranom odgoju, što bi značilo da je prevladavala socijalna nad odgojno - obrazovnom funkcijom u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja do devedesetih godina.

Tranzicijsko razdoblje počinje prijenosom „financiranja iz Republičkih fondova na državnoj razini i fonda predškolskog odgoja u općinama koji se uskoro ukida i prebacuje na gradske, općinske, županijske i državni proračun.“ (Baran i sur., 2011, str. 532). Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi iz 1997. (NN 10/97) propisuje da sredstva za redovite programe mora osigurati osnivač, a iz državnog proračuna osiguravaju se sredstva za „programe javnih potreba (za djecu s teškoćama u razvoju, darovita djeca pripadnici socijalnih manjina te predškola“ (NN 10/97, članak 50.). Zakonskim izmjenama iz 1993. godine, osnivači mogu biti privatne osobe, vjerske zajednice i Republika Hrvatska. Zakon o predškolskom odgoju iz 1997. godine (NN 10/97) definira sustav, koji vrijedi i danas, odnosno potvrđen je Zakonom iz 2013.godine (NN 94/13). Jedinstveni sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj „obuhvaća djecu od navršениh šest mjeseci do polaska u školu“ (NN 94/13, članak 3.). Osim Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi (NN 10/97) devedesetih godina je značajna pojava Programskog usmjerenja za predškolski odgoj i naobrazbu iz 1991.godine (MOIK, 1991). Humanistička koncepcija djeteta predstavljena je kao temeljno polazište za daljnje oblikovanje rada u vrtićima uz nužnost promjena i poboljšanja programa i kadrova. Dokument (MOIK, 1991) ističe se da je socijalna funkcija vrtića prevladavala nad zdravstvenom i obrazovnom „zbog gospodarskih mjera štednje“ (MOIK, 1991., str. 4). Isti zaključak donose i Baran i sur. (2011) o hrvatskom sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja unutar socijalnog modela, preuzetog od prošle države. Taj model, dakle, formira rani i predškolski odgoj i obrazovanje sa svrhom poduzimanja socijalnih mjera u obliku zbrinjavanja djece za vrijeme radnog vremena roditelja, a ne iz odgojno- obrazovnih potreba.

2.2. Odgojno - obrazovni djelatnici u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Hrvatskoj

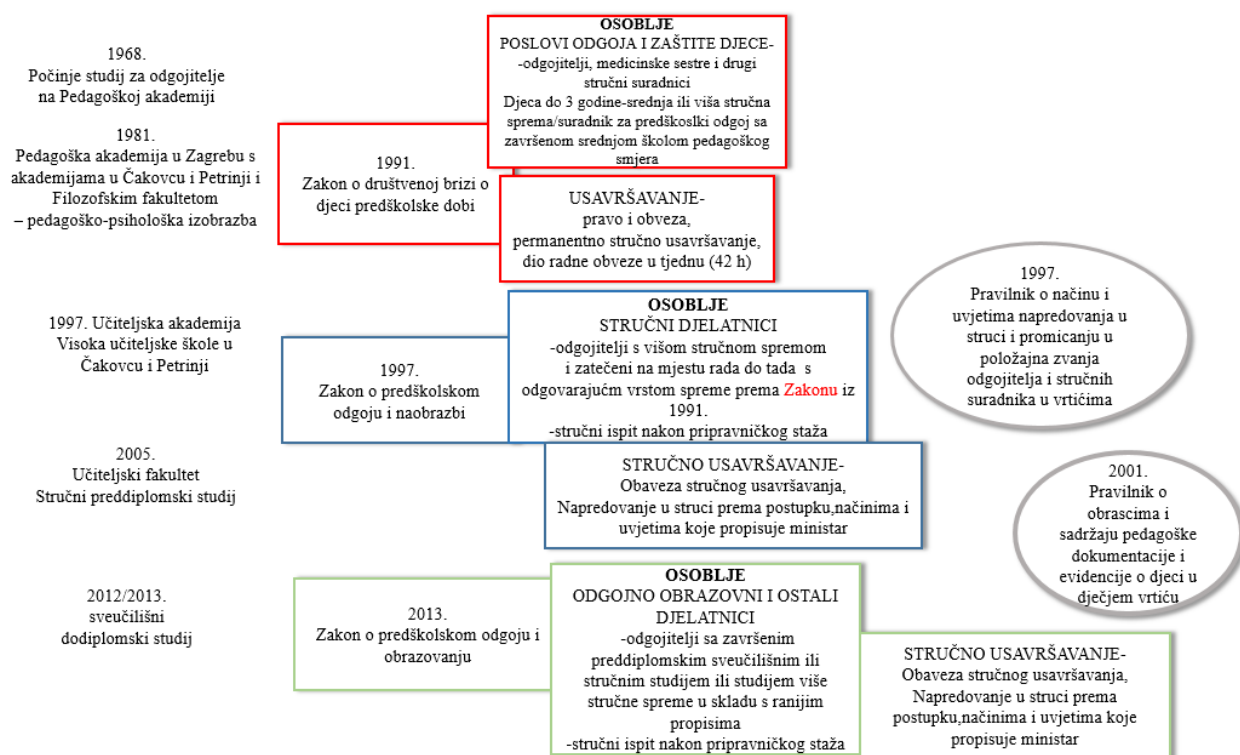
Programsko usmjerenje (MKIO, 1991) osvrće se i na nužno unapređenje programa i kadrova, kao i na odgovornost države za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Odgojitelje se definira kao „stručne djelatnike koji iz znanstveno - stručnih razloga i zbog složenosti poslova imaju potrebu za postizanjem visokoškolske razine“ (MKIO, 1991, str. 7).

Već se tada spominje stažiranje, odnosno pripravničko razdoblje od godine dana i polaganje stručnog ispita, kao i polaganje ispita u svrhu promoviranja u viša znanja (viši odgajatelj, viši stručni suradnik, odgajatelj mentor, savjetnik odgajatelj, savjetnik stručni suradnik), koji se temelje „na praćenju i vrednovanju uspješnosti“ (MKIO, 1991, str. 8). Odgojno - obrazovni djelatnici odnosno odgojitelji u ustanovama ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja definirani su Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju 1997. i to kao „stručni djelatnici“, odgojitelji s višom stručnom spremom (NN 10/97, članaka 24.). Zadnja izmjena Zakona dogodila se 2013. godine u kojoj se definira početna kvalifikacija „obrazovnog osoblja“ kao „sveučilišni preddiplomski studij i stručni studij odgovarajuće vrste“ (NN 94/13, članak 24.), uz prihvaćanje do tad vrijedećih kvalifikacija iz prethodnih zakona. U neposrednom radu s djecom navedeno je obrazovno osoblje: odgojitelji i stručni suradnici (pedagog, psiholog, logoped, rehabilitator), te medicinska sestra kao zdravstvena voditeljica. Za potrebe predškole moguće je da u okviru programa predškole u osnovnim školama poslove odgojitelja mogu izvoditi i učitelji razredne nastave“ (NN 94/13, članak 24). Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 2013. godine (NN 94/13), Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje primjenjuje se od 2014. godine, a odnosi se na sve“ javne koncepcije programa vrtića i predškolu“ koja postaje obavezna od iste pedagoške godine (NN 94/13, članak 15). Inicijalno obrazovanje odgojitelja izvodi se na četiri fakulteta sveučilišta u Hrvatskoj: u Zagrebu , Rijeci, Zadru i Puli. Iako je potrebna minimalna kvalifikacija za neposredni rad na preddiplomskoj razini, u Zagrebu i Rijeci postoji mogućnost nastavka studija do diplomske razine.

2.3. Trajni profesionalni razvoj

Pripravnički staž od godine dana utvrđen je i završava polaganjem stručnog ispita. Nakon toga, odgojitelj stječe dozvolu odnosno 1. licencu za rad (NN 10/97, 94/13). Nakon stjecanja dozvole za rad odgojitelji bi se, prema Zakonu (NN 94/13), trebali podvrgavati stalnom stručnom usavršavanju.

Od 1997. godine na snazi je Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima (NN 133/97) koji definira viša zvanja i načine stjecanja statusa istih putem ispita uz prethodno ispunjavanje uvjeta (minimalni broj godina u struci, broj bodova postignut u nekom obliku stalnog stručnog usavršavanja i ostalih aktivnosti). Pravilnik nije mijenjan niti nadopunjavan od ustrojstva 1997. godine, unatoč promjenama u inicijalnom obrazovanju odgojitelja. Stalno stručno usavršavanje ima funkciju samo u slučaju napredovanja, dok stručno usavršavanje u slučaju redovite obnove znanja nema sustava nagrađivanja ili sankcioniranja u slučaju podvrgavanja odnosno nepodvrgavanja istome.



Slika 10. Odgojitelji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj- odnos razvoja inicijalnog sveučilišnog obrazovanja (UFZG, 2017) i donošenja zakona i pravilnika koji definiraju odgojno- obrazovne djelatnike i stručno usavršavanje.

Velika prekretnica objava je Programskog usmjerenja odgoja i obrazovanja predškolske djece 1991. godine koja je imala za cilj promjenu i poboljšanje postojećeg sustava gdje je osim „humanističke koncepcije“ (MOIK, 1991, str. 8) istaknuto da su „odgojitelji stručni djelatnici kojima je potrebna visokoškolska razina zbog složenosti poslova i znanstveno - stručnih razloga“ (MOIK, 1991, str. 8). Kao ključne novosti ističe se kako „svi stručni djelatnici moraju proći programe uvođenja (početnički staž) u neposredan odgojno obrazovni proces te polagati stručni ispit prema posebnom pravilniku Ministarstva prosvjete i kulture“ (MOIK, 1991, str. 8). Unapređenje statusa moguće je napredovanjem u „položajna zvanja“ (MOIK, 1991, str. 8) koja uključuju višeg odgojitelja, višeg stručnog suradnika, odgojitelja mentora, savjetnika odgojitelja te savjetnika stručnog suradnika. „Napredovanje i unapređivanje stručnih djelatnika u struci kao i potvrđivanje licence zvanja, može se temeljiti na praćenju i vrednovanju uspješnosti pri obavljanju poslova i zadaća te radne ocjene dobivene od Ministarstva prosvjete i kulture.“ (MOIK, 1991, str. 8). Potvrđivanje licence zvanja u ovome slučaju odnosi se na položeni stručni ispit. Zakon definira odgojno - obrazovne djelatnike s razlikama u zajedničkom imenovanju osoba koje su uključene u neposredan rad s djecom (Slika 10.). Navedeno je da odgojitelji rade na poslovima njege i odgoja; 1997. odgojitelji se nazivaju „stručnim suradnicima“ (NN 10/97), dok se 2013. godine odgojitelje naziva „obrazovnim osobljem“ (NN 94/13). Osim navedenih Zakona (NN 10/97, NN 94/13) i Pravilnika o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima (NN 133/97), „jedan od temeljnih dokumenata u sustavu smatra se Državnim pedagoški standardom“ (MZOS, AZOO 2014). Nabrajaju se mjerila odnosno standardi za oblike, trajanja i ustroj programa, broj djece, opreme, materijalnih uvjeta rada, didaktičkih sredstava i pomagala, a jedan se dio odnosi na odgojitelje. Osim u obliku mjerila u broju odgojitelja po vrtićima, skupinama, broju djece definiran je i tjedni broj sati u neposrednom radu s djecom, a ostatak do pune satnice, između ostalog, za stručno usavršavanje. Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću (NN83/2001) propisuje i stručno usavršanje koje mora biti bilježeno.

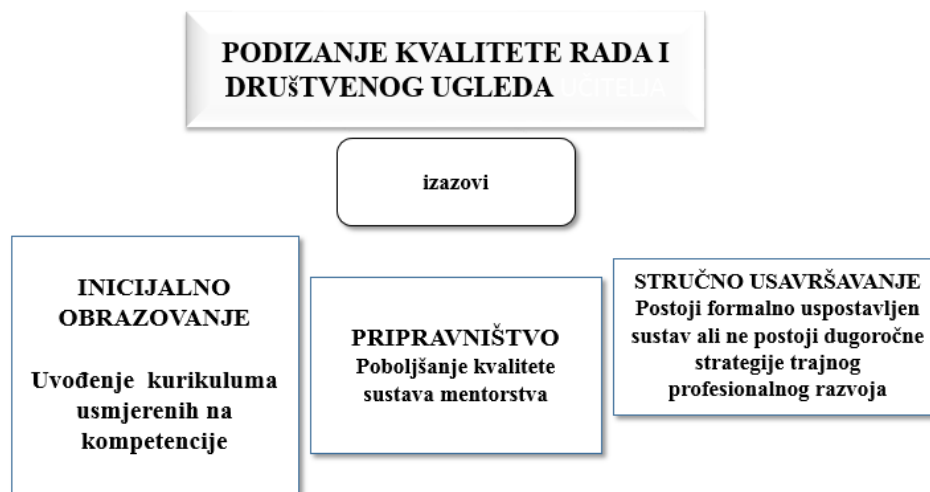
“Program stručnog usavršavanja obvezno vode odgojitelji, pedagog, psiholog, defektolog i medicinska sestra u dječjem vrtiću na obrascu veličine A3 koji se presavine po sredini, a sadrži: 1. podatke o dječjem vrtiću i osobne podatke o zaposleniku (ime i prezime zaposlenika, struka, zanimanje, rad na poslovima i zadaćama te nadnevak prihvaćanja plana i programa na odgojiteljskom vijeću) i 2. oblike stručnog usavršavanja.” (NN 83/2001, članak 9.). Od donošenja i stupanja na snagu 2001. godine, Pravilnik o pedagoškoj dokumentaciji (NN 83/2001) nije mijenjan. Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima donesen je 1997. godine (NN 133/97) i unatoč promjenama u definicijama stručnog usavršavanja ali i inicijalnog obrazovanja, također nije nadopunjavan ili mijenjan. Primjenjuje se u slučaju kada odgojitelji žele napredovati u viša znanja. Postoji određen broj bodova za svaku aktivnost i elementi vrednovanja, pod kojima je navedeno i stručno usavršavanje. Boduje se stručno usavršavanje u organizaciji Ministarstva ili ono koje provode stručne ustanove i udruge. 1997. godine donesen je i Pravilnik o polaganju stručnog ispita za odgojitelje i stručne suradnike (NN 133/1997). Ni spomenuti pravilnik nije mijenjan unatoč promjenama u inicijalnom obrazovanju odgojitelja. 2012. godine kao rezultat pilot projekta Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje izdan je Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Pojam kvalitete je objašnjen u odnosu na sustav predškolskog odgoja, kurikulum, ljudske resurse, suradnju s užom i širom zajednicom prema iskustvima u školama; prikazane su smjernice i načini kako je moguće razvijati kvalitetu jer „kvaliteta sama po sebi nije jamstvo njezine trajnosti- na njezinu je održavanju potrebno stalno raditi.“ (NCZVV, 2014, str. 17). Nacionalni kurikulum za rani predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, AZOO, 2014) naglašava kako je primjena kurikuluma moguća uz „kvalitetno inicijalno obrazovanje i kontinuiran profesionalni razvoj stručnih djelatnika vrtića“ (MZOS, 2014, str. 57). Nacionalni kurikulum također ističe da „nije važan samo pomak u znanju već i promjenama u uvjerenjima i djelovanju“ (MZOS, AZOO, 2014, str. 57). Primjeren način za profesionalni razvoj odgojitelja je „akcijsko istraživanje pod supervizijom akademskih znanstvenih istraživača“ (MZOS, AZOO, 2014, str. 57). Razvoj planova usavršavanja potrebno je planirati unutar kurikuluma za pojedince, ali i čitave ustanove te pokušati stvoriti „profesionalne zajednice za učenje izvan vrtića“ (MZOS, AZOO, 2014, str. 57).

Osim mreža vrtića, ističe se i pojačana potreba za sudjelovanjem fakulteta (izrada programa profesionalnog razvoja i licenciranje odgojitelja) te sudjelovanje i u usavršavanjima u obliku predavanja stručnjaka, radionica, prezentacija i slično. Kurikulum je dio Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 2013. godine te je propisana obaveza primjene kurikulumu u vrtićima od 2014. godine (NN 94/13).

2.3.1. Agencija za odgoj i obrazovanje

Do 2006. godine praćenje, unaprijeđivanje i razvoj sustava odgoja i obrazovanja bilo je u nadležnosti Zavoda za školstvo, a u koji je pripadao i rani i predškolski odgoj i obrazovanje (NN 153/2002). Zavod je djelovao najprije kao upravni odjel u Ministarstvu prosvjete i športa, a 2002. godine proglašen je kao samostalno tijelo pod nadležnosti Ministarstva (NN 153/2002). Agencija za odgoj i obrazovanje osnovana je 2006. godine. Zakonom je Agencija za odgoj i obrazovanje (NN 85/2006) definirana kao javna ustanova koja je odgovorna za pružanje stručnog usavršavanja odgojno - obrazovnih djelatnika u području općeg obrazovanja. Kao područja djelatnosti u Zakonu (NN 85/2006) navedena su „podrška u izradi, praćenju i implementaciji kurikulumu, provođenje stručnih usavršavanja, stručnih ispita i postupaka napredovanja; davanje stručnih mišljenja, praćenje izrade i provedbe Hrvatskog nacionalnog standarda kao dijela kurikulumu te stručno pedagoški nadzor i pomoć u svim oblicima rada“ (NN 85/2006, članak 4). Purgar i Bek (2014) u svome osvrtu na Agenciju ističu kako se sve više pružatelja javlja u Hrvatskoj, pa je „izazov za Agenciju zadržati tradicionalnu ulogu kvalitetnog pružatelja stručnog usavršavanja odgojno obrazovnih radnika“ (Purgar, Bek, 2014, str. 347). Isti autori navode kako nema sustava akreditacije programa i pružatelja stručnog usavršavanja iako je „prisutna sve veća konkurencija“ (Purgar, Bek, 2014, str. 347), a „sve manji resursi“ za pružanje usluga; „zastarjeli i nedovoljno definiran model usavršavanja, nepostojanje akreditacijske agencije za programe stručnog usavršavanja kao i broj ECTS bodova koje u pet godina mora skupiti svaki učitelj ili nastavnik“ (Purgar, Bek, 2014, str. 348). U ovome navodu razvoj akreditacija odnosi se na škole no s obzirom na kontekst, mogao bi se primijeniti na bilo koju razinu obrazovanja. Na prijedlog Agencije izrađena je i Strategija obrazovanja 2014-2020 (AZOO, 2014a).

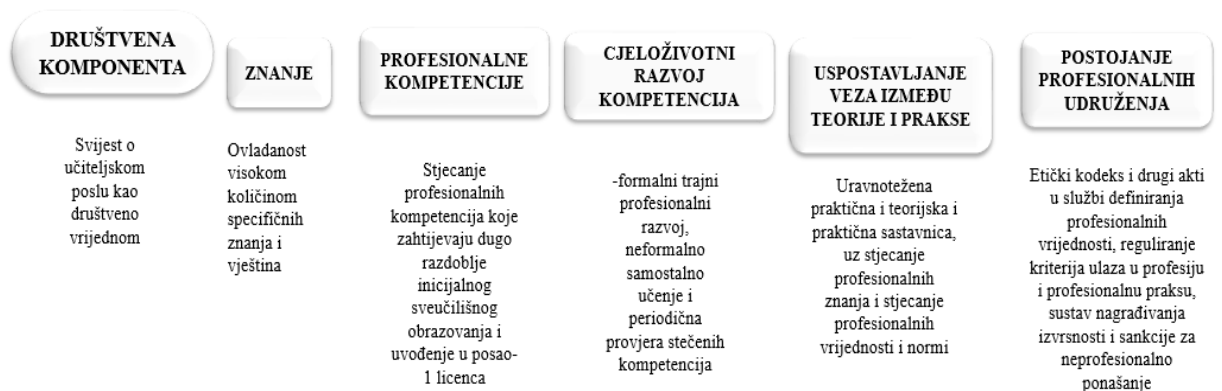
Kao glavni strateški cilj navedeno je „podizanje kvalitete rada i društvenog ugleda učitelja“ (AZOO, 2014a, str. 77). Učiteljima se ovome smislu podrazumijevaju svi koji rade s djecom od najranije dobi do završetka srednje škole. Kao dio podizanja kvalitete i društvenog ugleda učitelja spominje se „profesionalizacija učiteljskog zanimanja“ (AZOO, 2014a, str. 82).



Slika 11. Glavni izazovi u podizanju kvalitete učitelja prema AZOO 2014a.

„Podizanje kvalitete rada i društvenog ugleda učitelja ogleda se u privlačenju i zadržavanju najboljih pojedinaca te sustavnom poticanju razvoja učiteljskih potencijala“ (AZOO, 2014a, str. 82). Privlačenje i zadržavanje u profesiji i dalje ne privlači učenike s najboljim rezultatima na maturi jer „prosječna isplaćena neto plaća u sektoru obrazovanja za visoku stručnu spremu najniža je prosječna za visokoobrazovane djelatnike“ (AZOO, 2014a, str. 78). Slika 11. prikazuje izazove po kategorijama navedenima u Strategiji obrazovanja 2014-2020 (AZOO, 2014a). Osim nepovezanosti sustava inicijalnog obrazovanja, uvođenja u profesiju i trajnog stručnog usavršavanja ističe se i nedostatna uključenost sveučilišta u program stručnog usavršavanja i koordinacija između agencija odgovornih za usavršavanje i sustavnog praćenja podataka na nacionalnoj razini o stručnom usavršavanju.

Jasno se nabrajaju „uvjeti koji čine okosnicu profesionalizacije“ (AZOO, 2014a, str. 82). Slika 12. prikazuje temeljne uvjete koji trebaju biti zadovoljeni da bi se postigla „profesionalizacija učiteljskog zanimanja“. Autorica jasno naglašava nužnost postojanja profesionalnog udruženja, dakle Odgojiteljske komore koja bi svojim djelovanjem formirala najbitnije čimbenike za svoje članove a istovremeno utjecala na podizanje društvenog statusa i viđenje odgojitelja kao važnog čimbenika obrazovnog sektora.



Slika 12. Čimbenici koji utječu na profesionalizaciju. AZOO (2014a) prema Domović, 2011, U:Vizek Vidović i sur., 2011.

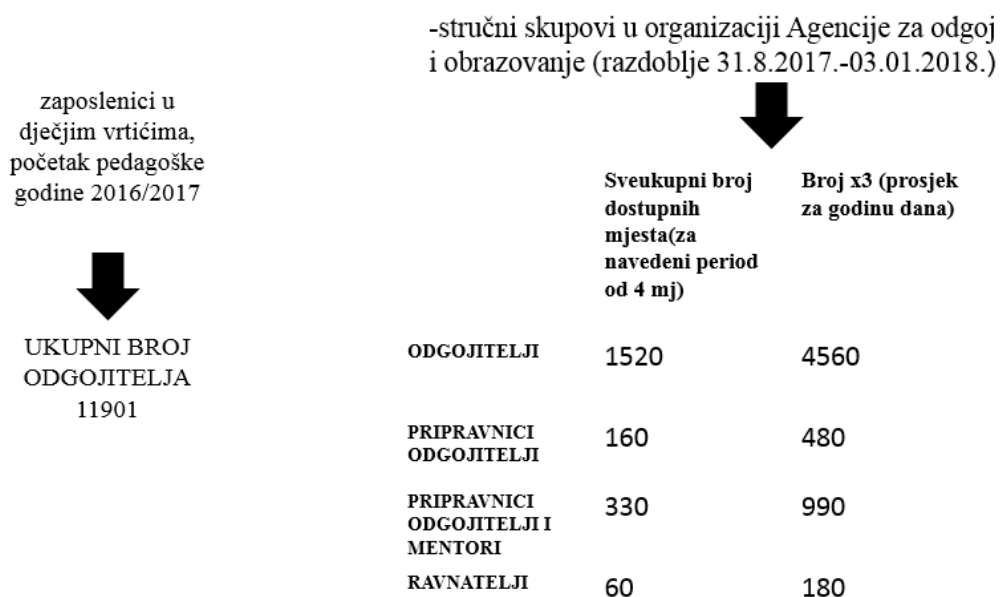
Agencija je 2014. godine izradila i Strategiju stručnog usavršavanja 2014-2020 (AZOO, 2014b). Glavni zaključci sažeti su u Slici 13. u nastavku. Zaključci strategije za usavršavanje podudaraju se s onima prikazanim u radu Purgar i Bek (2014.).

STRATEGIJA STRUČNOG USAVRŠAVANJA 2014. - 2020.		
KVALITETA	Razvoj protokola i provedba alata	Pravilnik o napredovanju u zvanje, Pravilnik o stručnom usavršavanju
DOSTUPNOST	Svima dostupni programi prilagođeni individualnim potrebama	
PROMJENA PARADIGME	Stručno usavršavanje → profesionalni razvoj	Sukonstrukcija znanja
PROGRAMI	Temeljeni na kompetencijama	Oblici: radionice, projekti, iskustveno učenje, suradničko učenje, zajedničko učenje, primjeri prakse, terenski rad
PARTNERI	Dionici u inicijalnom obrazovanju- visokoškolske ustanove	Prepoznavanje različitih pružatelja usluga, zbližavanje Agencije sa sveučilištem

Slika 13. Temeljni čimbenici razvoja stručnog usavršavanja prema Strategiji usavršavanja odgojno - obrazovnih djelatnika 2014 - 2020 (AZOO, 2014b)

Poboljšanje sustava zahtjeva izradu protokola i pravilnika, jasno definirane radne procese i pokazatelje poboljšanja kvalitete. Ističe se i potreba za stručnim usavršavanjima za ravnatelje jer bi oni mogli biti „osobe koje vrednuju kvalitetu usavršavanja unutar ustanove“ (AZOO, 2014b, str. 30). Strategija (AZOO, 2014b) opisuje „sustav osiguranja kvalitete u tri faze-ulaz, proces, izlaz“ (AZOO, 2014b, str. 29). U prvom, ulaznom dijelu opisuje se nekoliko koraka: definiranje potreba i ciljeva, te kroz praćene smjernice odabir predavača i trenera za oblike stručnog usavršavanja. U samom procesu predviđa se program, prikupljanje i obrada podataka, analiza i pripremu izvješća, te na kraju kao izlaz, podrazumijeva se vrednovanje ishoda.

„Sudjelovanje na skupovima preduvjet je za napredovanje, ali stručna usavršavanja izvan Agencije, premda su možda i relevantna za odgojno - obrazovne djelatnike, nemaju jednak status“ (AZOO, 2014b, str. 36.). U tu svrhu spominje se uspostava partnerstva s drugim pružateljima usluga kako bi odgojno obrazovni radnici mogli dobiti dodatne prilike za stručna usavršavanja. Kao glavni izazovi i rizici u budućem razdoblju naglašavaju se „smanjen broj savjetnika, prostora, veliki troškovi za jednokratne programe, nedovoljan broj nenastavnih dana i vanjskih stručnjaka, nerazvijene digitalne kompetencije odgojno - obrazovnih djelatnika“ (AZOO, 2014b, str. 39). Osim razvoja protokola za pružanje stručnog usavršavanja, pružanje usluga i analize, ključnim čimbenicima smatraju se “istraživanja, promocija i vidljivost aktivnosti Agencije“ (AZOO, 2014b, str. 37) u svrhu promicanja važnosti Agencije kao javnog pružatelja usluge stručnog usavršavanja i važnosti u procesu cjeloživotnog učenja. Vidljivost agencije trenutno se može promatrati kroz kataloge stručnih skupova po područjima (AZOO, 2017).



Slika 14. Broj zaposlenih odgojitelja na početku pedagoške godine 2016./2017. i ponuda stručnih skupova u Agenciji za odgoj i obrazovanje. Podaci Državnog zavoda za statistiku (DZS, 2017) i Agencije za odgoj i obrazovanje, katalog stručnih skupova (AZOO, 2017).

Trenutno je u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dostupan pregled stručnih skupova kroz period od četiri mjeseca. Slika 14. prikazuje ukupan broj odgojitelja na području Hrvatske na početku pedagoške godine 2016./2017. (DSZ, 2017) i broj dostupnih mjesta na seminarima u periodu od četiri mjeseca (AZOO, 2017). Kada bi taj broj utrostručili, dobiva se brojka prosječnog broja raspoloživih mjesta za odgojitelje u jednoj godini, što bi značilo da više od polovice odgojitelja ne može prisustvovati ni jednom stručnom skupu u jednoj pedagoškoj godini.

stručni skup-naziv	broj dostupnih mjesta na stručnom skupu	mogućnost sudjelovanja- županija(broj državnih vrtića)	mogući broj osoba iz pojedinog vrtića na stručnom skupu (br mjesta podijeljena s brojem vrtića)
Dimenzije građ.odgoja i mogućnosti definiranja ishoda i poučavanja	80	Brodsko –posavska(17), Osječko-baranjska(58), Požeško-slavonska(16), Virovitičko-podravska(6), Vukovarsko – srijemska(29)	0,63
Komunikacijski i jezično govorni razvoj: poticanje pripovjednih vještina djece predškolske dobi	70	Sisačko moslavačka (32) Karlovačka (17)	1,4
Djeca s teškoćama u razvoju iz jezično-komunikacijskog i socijalizacijskog područja	50	Zadarska (55)	0,9
Djeca s teškoćama u razvoju iz jezično-komunikacijskog i socijalizacijskog područja	60	Splitsko-dalmatinska(178)	0,33

Slika 15. Stručni skupovi i broj dostupnih mjesta u odnosu na broj vrtića kojima je namijenjen te prosječni broj sudionika na stručnome skupu iz jednog vrtića. Izvor: Podaci Državnog zavoda za statistiku (DZS ,2017) i Agencije za odgoj i obrazovanje (AZOO, 2017)

Slika 15. prikazuje četiri stručna skupa u periodu navedenome u prethodnoj slici. Prema dostupnim podacima (AZOO, 2017) naveden je broj mjesta na skupovima u odnosu na mogući broj vrtića koji mogu sudjelovati na pojedinom stručnom skupu. Budući da su stručni skupovi održavaju za pojedina područja Hrvatske, dakle po regijama i županijama, iz podataka je vidljivo da je nemoguće da iz pojedine ustanove jedan odgojitelj prisustvuje susretu.

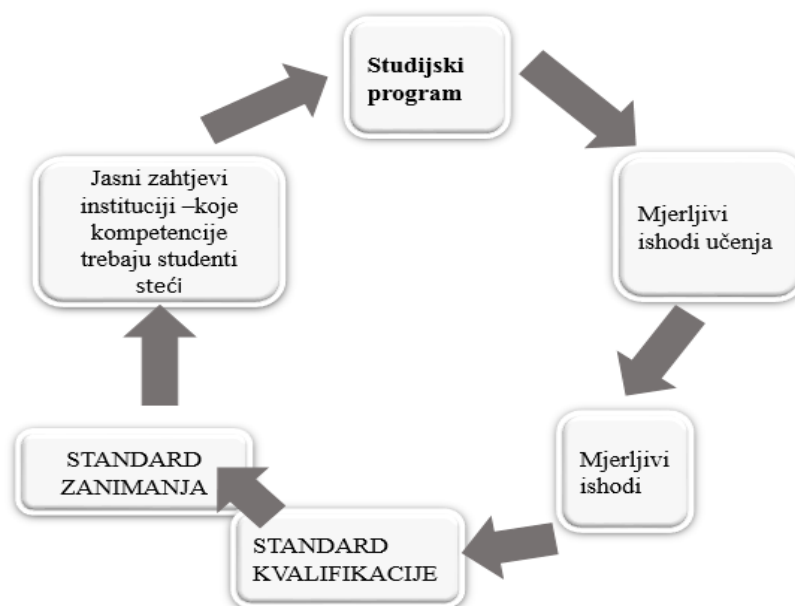
3. HRVATSKI KVALIFIKACIJSKI OKVIR, STANDARDI KVALIFIKACIJA I STANDARDI ZANIMANJA

„Hrvatski kvalifikacijski okvir uspostavljen je kao ključni reformski instrument kojim se uređuje sustav kvalifikacija i osnova je za unapređenje kvalitete studijskih programa sa usklađivanjem sa standardima kvalifikacije koji određuju standarde zanimanja tj. prilagođavaju se tržištu rada.“ (Krstović, Vujičić, Pejić Papak, 2016, str. 5).

KOMPETENCIJA	Znanja i vještine te pripadajuća samostalnost i odgovornost
ISHOD UČENJA	Kompetencije koje je osoba stekla učenjem i dokazala nakon postupka učenja
SKUP ISHODA UČENJA	Najmanji cjelovit skup povezanih ishoda učenja iste razine obujma i profila
KVALIFIKACIJA	Objedinjeni skupovi učenja određenih razina, obujma, profila, vrste i kvalitete; dokazuje se svjedodžbom, diplomom ili drugom javnom ispravom koju izdaje ovlaštena pravna osoba
CJELOVITA KVALIFIKACIJA	Kvalifikacija koja samostalno udovoljava uvjetima za pristupanje odgovarajućem tržištu rada i/ili nastavku obrazovanja
STANDARD KVALIFIKACIJE	Sadržaj i struktura određene kvalifikacije; svi potrebni podaci za određivanje razine, obujma i profila kvalifikacije te podatke koji su potrebni za osiguravanje i unapređenje kvalitete standarda kvalifikacije
STANDARD ZANIMANJA	Popis svih poslova koje pojedinac obavlja u određenom zanimanju i popis kompetencija potrebnih za njihovo uspješno obavljanje
FORMALNO UČENJE	Organizirana aktivnost ovlaštene ili fizičke osobe koja se izvodi prema odobrenim programima radi stjecanja i unapređivanja kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe, a dokazuje se svjedodžbom, diplomom ili drugom javnom ispravom koju izdaje ovlaštena pravna osoba
NEFORMALNO UČENJE	Organizirana aktivnost sa svrhoma stjecanja i unapređivanja kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe, a ne dokazuje se javnom ispravom
INFORMALNO UČENJE	Neorganizirana aktivnost stjecanja kompetencija iz svakodnevnih iskustava te drugih utjecaja i izvora iz okoline za osobne, društvene i profesionalne potrebe
SEKTOR	Skupina kvalifikacija jednog obrazovnog područja i zanimanja koja koriste ishode učenja tih kvalifikacija na radnim mjestima

Slika 16. Definicije ključnih pojmova prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. Izvor: Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, NN 22/13, članak 2.

Slika 16. prikazuje ključne pojmove definirane na početku Hrvatskog kvalifikacijskog okvira (NN 22/13, članak 2.) te suvremen način promatranja rastućih potreba na tržištu rada i potrebe za stalnim ulaganjem u ljudske resurse i potrebnom prilagođavanju.



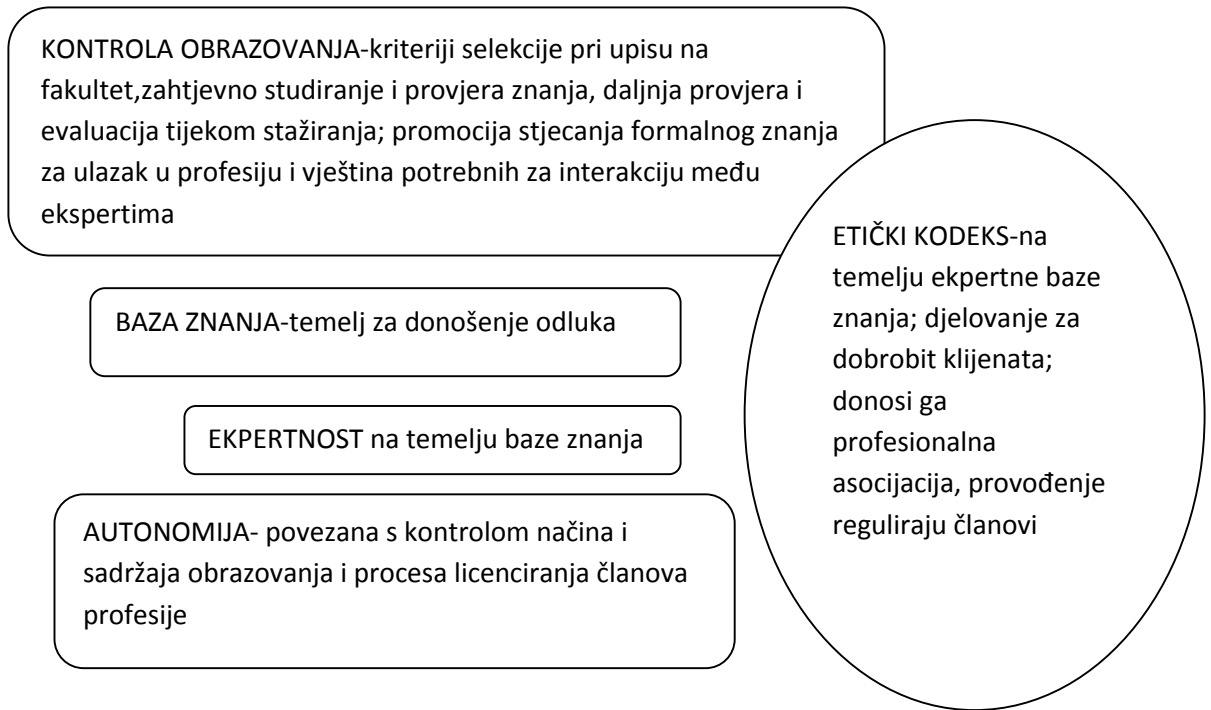
Slika 17. Povezivanje inicijalnog obrazovanja s tržištem rada uz pomoć ishoda učenja, kvalifikacija, standarda kvalifikacija i standarda zanimanja prema Krstović i sur. (2016)

Hrvatski kvalifikacijski okvir svoj temelj pronalazi u Europskom referentnom okviru pa se u tom smislu, osim prilagodbe tržištu rada u Hrvatskoj može prepoznati tendencija za uspostavom standarda u zanimanjima i kvalifikacijama koje će biti prepoznate u cijeloj Europi i omogućiti mobilnost na tržištu, i to u smislu prilagođavanja i potražnjom za primjerenim ljudskim potencijalima. Zajednički projekt Učiteljskog fakulteta u Rijeci i Učiteljskog fakulteta u Zagrebu temelji se na primjeni Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, a uz suradnju s Europskim socijalnim fondom. Europski socijalni fond je „jedan od glavnih instrumenata Europske unije usmjeren za provedbu mjera za unapređivanje prilagodljivosti radnika i poduzeća, jačanje ljudskog kapitala te pristupa i sudjelovanja na tržištu rada“ (Krstović i sur., 2016, str. 5).

Prijedlog standarda kvalifikacija i unapređenje studijskih programa odgojitelja i učitelja (Krstović i sur., 2016) daje jasne i pregledne profile odgojitelja, s time da po prvi puta daje i pregled profila magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Slika 17. prikazuje način za povezivanje inicijalnog obrazovanja s tržištem rada koji se temelji na uspostavi kvalifikacija i standarda. Dakle, studijski programi imaju kao krajnji cilj određene ishode. Više ishoda formira kvalifikaciju, dok se velikim brojem kvalifikacija formira standard kvalifikacija. Nužno je da se standardi kvalifikacija izjednače sa standardom zanimanja koji onda daju visokoškolskim instucijama daljnje smjernice za rad, odnosno prilagođavanje tržištu rada. Krstičević i sur. (2016) zaključuju kako je još uvijek pravilo da se odgojitelji magistri zapošljavaju isključivo u predškolskim ustanovama, što upućuje na nedovoljnu komunikaciju poslodavaca i visokih učilišta. "Poslodavci nisu dovoljno informirani o novim spoznajama u odgojno obrazovnim znanostima koje mijenjaju i razvijaju profesiju, a visoka učilišta ne prate razvoj tržišta rada" (Krstović i sur, 2016, str. 29). Nedovoljna komunikacija posebice se očituje u definiranju standarda kvalifikacije i standarda zanimanja magistara ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kao dodatni problem ističe se i trenutno nepostojanje poslijediplomskog sveučilišnog studija za kvalifikaciju magistra. Ipak, ovo je prvi puta da se definirao profil magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, pri čemu je naglašeno da se radi o novom zanimanju koje „obuhvaća poslove i zadaće koji funkcioniraju kao svojevrsni odgovori na zahtjeve za fleksibilnijim i kompleksnijim razumijevanjem rada s djecom; premošćuju i povezuju rad u vrtićkoj skupini s upravljačkim aktivnostima, aktivnostima vođenja projekata i aktivnostima sudjelovanja u kreiranju obrazovnih politika“ (Krstović i sur., 2016, str. 33). Standardi zanimanja i standardi kvalifikacije, dakle, naglašavaju unapređenje profesionalnog statusa s jasnom zadaćom magistara ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao nositelja razvoja sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s autonomnim djelovanjem, s obvezom formiranja vlastitog profesionalnog udruženja, koje će sudjelovati u širem kontekstu zajednice s ciljem općeg društvenog dobra, brinući se za svoje unutarnje uređenje, ali i djelovanjem u okviru ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema krajnjim korisnicima- djeci i roditeljima, kojima će pružati kvalitetnu uslugu.

4. PROFESIJA- DEFINICIJA I ZNAČENJE U KONTEKSTU RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA

Saks (2012) u svome radu upućuje na važnost rasprave o tome „što profesija doista jest ne u odnosu na znanje i iskustvo već u odnosu na srž i funkcioniranje sustava profesija“ (Saks, 2012, str. 1). Saks (2012), kao i Boneta i Vujčić (2014) opisuju nekoliko pristupa u objašnjavanju profesije. Više je definicija, ni jedna se ne može uzeti kao jedina ispravna već se profesija može razumijeti objašnjavana u određenim kontekstima. Prema spomenutim autorima (Boneta i Vujčić, 2014) taksonomski pristup objašnjava profesiju kao zanimanje visokog statusa temeljenu na specijalnom znanju, opisanom kao apstraktnom i kompleksnom s monopolom u praksi, autoritetom prema klijentima i prema podređenim profesijama s prepoznavanjem šire javnosti; definicija profesije u okviru strukturnog funkcionalizma objašnjava kako svaka profesija ima društven status jednak doprinosu uspješnog funkcioniranja tog društva dok neomarksisti kritiziraju navedeni pristup i fokusiraju se na moć i utjecaj određene profesije u odnosu na socioekonomski položaj u društvu; neoweberska perspektiva govori o profesiji povezanoj s tržištem rada pa se prema navedenoj perspektivi smatra da profesionalne organizacije imaju ulogu otežati ili spriječiti laike da uđu u polje profesije. Domović (2011) naglašava kako su se definicije profesionalizma u početku stvorile u odnosu na medicinsku i pravnu struku kao prema tzv. „idealnim ili pravim profesijama“, čiji eksperti osiguravaju uslugu koju njihovi primatelji nisu u stanju evaluirati“ (Domović, 2011, str 13). Autorica također spominje nekoliko definicija, između ostalog „profesionalizam kao ideal prema kojem pripadnici određenog zanimanja teže da bi se razlikovali od drugih radnika“ (Domović, 2011, str. 13) s uključenim prestižnim statusom u obliku „specifične baze znanja, kontrole članova profesije, predanosti dobrobiti klijenata“ (Domović, 2011, str.13). Ističu se „dvije glavne karakteristike profesionalizma - ovisnost o respektabilnoj bazi znanja i pretpostavljenoj autonomiji profesije i njenih članova koja podrazumijeva slobodu u donošenju profesionalnih odluka bez upletanja ljudi koji nisu članovi profesije ili vladinih tijela“ (Domović, 2011, prema Sockett 1990, str. 14).



Slika 18. Temeljna obilježja profesionalnih udruženja. Izvor: Domović (2011) prema Shon (2006), str. 14)

Kao što je vidljivo iz Slike 18., etički kodeks, baza znanja i autonomija ključni su faktori u definiranju profesije, odnosno profesionalnih udruženja. Autonomija pruža mogućnost „donošenja odluka i djelovanje u nerutinskim situacijama u kojima postoji diskrecijsko pravo odlučivanja a temelji se na ekspertnosti koja se razvija tijekom cijele karijere; podrazumijeva profesionalno ponašanje u obliku „neprekidne tendencije profesionalaca da vode računa o tome da budu informirani o novim trendovima“ (Domović, 2011, str. 15). „Etički kodeks podrazumijeva moralna načela, norme, ideale i pravila koji se nameću savjesti pojedinca i zajednice, a u skladu s općim kriterijima o dobru koji vladaju u određenom društvu“ (Krstović, 2010, prema Anić, Goldstein, 2002, str. 3). Krstović (2010) navodi „dvojaku strukturu“ (Krstović, 2010, str. 3) etičkih kodeksa u vidu orijentacije na načela (standardi etičkog ponašanja uz naznaku neetičnih), odnosno zadatke koji funkcioniraju kao svojevrsni oblik realizacije navedenih načela te drugi pristup, u kojem je „usmjerenost na članove profesionalne skupine na koje se Kodeks odnosi s jasnom naznakom prioriteta“ (Krstović, 2010, str. 3).

Prema autorici, na početku se nalaze preambule, koje iznose uvodne odredbe, prikazuju društveni sustav vrijednosti (primjerice Konvencija o zaštiti djeteta, Preporuka o statusu učitelja) te koncept djetinjstva u sociokulturnom kontekstu, dok ostatak Kodeksa najčešće kao kriterij navodi „spektar odgovornosti odgojitelja prema ostalim subjektima (djeci, obitelji, kolegama, zajednici/društvu, prema području odgoja) kao i odnos rukovodećeg kadra prema subjektima u zajednici“ (Krstović, 2010, str. 4). Kao primjere, autorica navodi slovenski etički kodeks (Domicelj, Ferjančić, Pavlovič, 1996) i kodeks američkog nacionalnog obrazovnog udruženja (NEA, 2005). Blanuša Trošelj (2015) u svome radu ističe razliku između etičkog kodeksa i profesionalne etike, naglašavajući da je „preduvjet za ostvarenje statusa profesionalca postupanje u skladu s profesionalnom etikom“ (Blanuša Trošelj, 2015, str. 161). Prema istoj autorici (2015) etički kodeks se odnosi na „konkretni zapisani oblik ponašanja“ (Blanuša Trošelj, 2015, str. 162), dok „profesionalna etika obuhvaća i neformalni dio koji je znatno širi od formalnog te ga je teško opisati i propisati kao normu ponašanja“ (Blanuša Trošelj, 2015, str. 162). Autorica objašnjava odnos između profesionalne etike i etičkog kodeksa. Odgojitelji su svakodnevno izloženi donošenju odluka, koje bi trebale biti temeljene na etičkim principima i temeljnim moralnim vrijednostima. “Važno je znati prepoznati etičku dilemu od etičkih obveza i odgovornosti. U pogledu etičkih odgovornosti, postupci su jasni no kada se radi o dilemama, one nekad proizlaze iz osobnih stavova i uvjerenja. Ako se pojavljuje situacija koja na suprotnim stranama ima dvije etičke obaveze i odgovornosti tad se radi o etičkoj dilemi“ (Blanuša Trošelj, 2015, str. 163). Profesionalno etičko djelovanje odvija se u četiri domene: „u odnosima s djecom, obiteljima, zajednicom i profesionalcima“ (Blanuša Trošelj, 2015, str. 163). Na popisu reguliranih profesija za područje predškolskog odgoja i obrazovanja nalaze se ravnatelj ustanove, stručni suradnik i odgojitelj djece predškolske dobi (MRMS, 2017). Zakon o reguliranim profesijama (NN 82/15) tumači profesiju kao „profesionalnu djelatnost ili skupina profesionalnih djelatnosti“ kao one „kod kojih je pristup, obavljanje ili jedan od načina obavljanja na temelju zakonskih ili drugih pravnih akata izravno ili neizravno uvjetovan posjedovanjem određene stručne kvalifikacije te profesionalna djelatnost ili skupina profesionalnih djelatnosti kojima se bave članovi strukovne organizacije s profesionalnim nazivom“ (NN 82/15, članak 5.).

Prema objašnjenju, termin iz navedenog Zakona (NN 82/15) obuhvaća i sve ono što odgojitelj mora ispuniti kao uvjet pristupa neposrednom radu u ustanovama: „stručno iskustvo, obrazovnu kvalifikaciju, profesionalni naziv, razdoblje prilagodbe, provjeru kompetentnosti, nadležno tijelo“ (NN 82/15, članak 5).

4.1. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje i novi profesionalizam

Jan Peeters u svojem radu (2008) „konstruiranjem nove profesije“ (Peeters, 2008, str. 35.) stavlja odgojno - obrazovne djelatnike u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u kontekst sa značajkama profesije, dajući implikacije za sasvim novo tumačenje nekih stavova o tome što čini odgojiteljsku profesiju. Kao glavne općenite značajke profesije autor ističe „formalno prepoznavanje profesije, reguliran pristup profesiji, zajedničku deontologiju (generalno prihvaćene regulacije u načinima kako bi profesija trebala biti prakticirana), kolektivnu upotrebu zajedničkog jezika i autonomno djelovanje“. (Peeters, 2008, prema Vanderbroeck, 2007, str. 35). Kada govori o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u kontekstu obilježja, ističe kako je društveno prihvaćena pretpostavka za profesiju postojanje „profesionalnog odnosa između profesionalca i klijenta“ (Peeters, 2008, str. 38) s nužnošću uspostave određene distance i poštivanja. Suprotno tome, rani i predškolski odgoj i obrazovanje pretpostavlja veliku emocionalnu uključenost. Prema objašnjenju autora, ovu prepreku je moguće „premostiti integracijom njege i brige u drugačijoj interpretaciji, kao nužnu kompetenciju profesije, a ne kao osobnu karakteristiku“ (Peeters, 2008, str. 38.). Druga prepreka koju autor naglašava je postojanje čvrste granice u znanju, odnosno postojanje granice ekspertnosti u profesijama. U slučaju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja to je također izazov jer svrha odgoja je zajedničko stvaranje znanja i interpretacija s djecom, roditeljima i lokalnom zajednicom- u interakciji svih tih čimbenika dolazi do sukonstrukcije znanja. „Profesionalac je reflektivni praktičar koji stalno preispituje svoju praksu, traži nove načine i interpretacije“ (Peeters, 2008, prema Moss, 2006, Cameron, 2004, str. 40).

Treći izazov odnosi se na dio Europe koji još nema formiran jasni profil profesionalca u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, a odnosi se na uključivanje odgojno - obrazovnih djelatnika bez formalnih kvalifikacija u rad s djecom, odnosno postojanje alternativnih puteva do profesije (Peeters, 2008, str. 41), što je u neskladu s viđenjem profesije utemeljene na viskom početnom obrazovanju i jasno definiranom putu dolaska do kvalifikacija. Alternativni načini uključuju uključivanje odgojno - obrazovnih djelatnika u profesiju putem tečajeva, obuka ili seminara, a posljedica su širenja pružanja usluge, ali i s druge strane, kao dio politike zapošljavanja određenih država tijekom devedesetih godina. Koncept profesionalizma u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju nema čvrste granice kao tradicionalne profesije, već se promatra kao proces. „Normativni profesionalizam može biti primjeren model za javni sektor, a prema tome i rani odgoj“ (Peeters, 2008, prema Kunnemann, 2005, str. 45). „Profesionalno djelovanje prema Kunnemannu, povezano je s egzistencijalnim i moralnim izvorima djelovanja; osobnim uključivanjem, pažnjom, integritetom, odanom suradnjom s kolegama i osjećajem socijalne odgovornosti, kao i kreativnosti, znatiželje i kapaciteta za inovacije“ (Peeters, 2008, str. 45). Novi profesionalizam naglašavaju i Vujčić i Boneta (2014), označavajući diplomske studije kao „početak procesa redefiniranja društvenog statusa odgojitelja kao i odgovor odgojitelja na nove izazove koji su stavljeni pred profesiju u obliku reflektivnog promišljanja, kontinuiranog profesionalnog razvoja, autonomije, odgovornosti, istraživačke kreativnosti i osobne prosudbe“ (Vujčić i Boneta, 2014, str. 57).

4.2. Profesionalni identitet odgojitelja

Odnos između djece, roditelja, kolega, šire zajednice i odgojitelja određen je određenim vrijednosnim sustavom vezanim za kontekst društva, ali i osobni sustav vrijednosti, privatna uvjerenja koja čine implicitnu pedagogiju odgojitelja. Govoreći o implicitnoj pedagogiji, Krstović tumači kako je to „opća vrijednosna orijentacija na kojoj pojedinac gradi svoj autonomni sustav djelovanja i stavova koji određuje ukupnost ponašanja i djelovanja“ (Krstović, 2010, str. 3). Dakle, profesionalni identitet uključuje znanja, vještine i vrijednosni sustav koji usmjeravaju djelovanje odnosno viđenje sebe kao profesionalca i svojeg profesionalnog značaja.

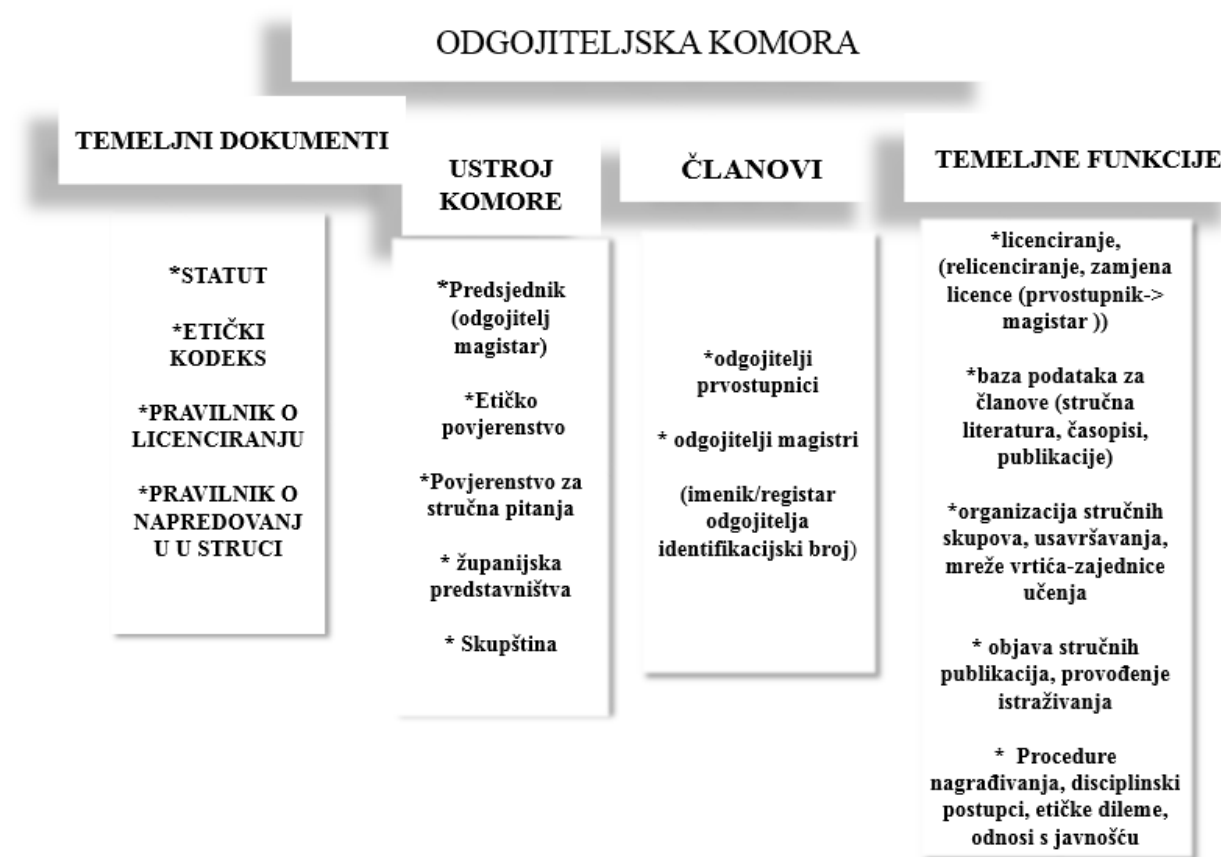
Domović (2011) ističe kako je „sve više istraživanja o profesionalnom identitetu i njegovu formiranju koje uključuje i uvjerenja i stavove, promišljanje o profesionalnim ulogama te važnosti emocija“ (Domović, 2011, str. 26). „Pod identitetom se misli kako učitelji vide sami sebe profesionalno, što uključuje njihov osjećaj za vlastite ciljeve, odgovornosti, stil rada i poučavanja, učinkovitost, stupanj zadovoljstva i vlastito planiranje karijere“ (Domović, 2011, prema Kosnick i Beck 2009, str.26). Autorica (2011) naglašava kako identitet nije stalan već je podložan promjeni, razvija se u odnosima s drugima; uz osobne karakteristike pojedinca bitno ovisi o radnom i životnom kontekstu i odnosu s drugima. S druge strane, pojedinci često uopće ne promišljaju značenje vlastitog i kolektivnog profesionalnog identiteta. „Ista iskustva koja su utjecala na formiranje identiteta u jednom trenutku mogu kasnije biti reinterpretirana na nov način“ (Domović, 2011, str. 20). Govoreći o kontekstima koji utječu na profesionalni identitet Domović (2011) naglašava „inicijalno obrazovanje, ustanove u kojima rade, obrazovnoj politici, načinima upravljanja, programima stručnog usavršavanja, odnosu javnosti prema obrazovanju“, ali i „vlastito iskustvo školovanja odnosno percepcija sebe kao učenika“ (Domović, 2011, str. 27). Razvoj profesionalca i njihovih uvjerenja i kritičnosti prema vlastitim postupcima, te osvještavanje prakse i nužnost za kontinuiranim propitkivanjem ističu Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006), naglašavajući „refleksivnog praktičara u koncepciji ustanove koja uči“ (Slunjski i sur., 2006, str. 46) kao sinonim za profesionalca. Kontinuirane promjene društvenog konteksta zahtjevaju stalno promišljanje. Naglašava se odgovornost pojedinca za promjenu jer „mi pripremamo društvo za sudjelovanje u promjeni“ (Slunjski i sur., 2006, str. 47). Za razvoj profesionalca Slunjski i sur. (2006) adekvatnim smatraju akcijsko istraživanje pružajući mogućnost za kontinuiranu samorefleksiju i zajedničku refleksiju „koja vodi novim uvidima i boljem razumijevanju procesa, a rezultat je kvalitativan pomak u praksi“ (Slunjski i sur., 2006, 49.str). „Akcijsko istraživanje je istovremeno i akcija i istraživanje, proces mijenjanja prakse i konstrukcije znanja“ (Slunjski i sur. 2006, prema Pešić 1998, str. 49). Dakle, razumijevanjem vlastitog djelovanja i značenja u svakodnevnom radu dolazi do pomaka u razumijevanju svoje uloge. Također autori naglašavaju važnost promjene ustanove u organizacije koje uče, jer „promjena i konstrukcija novih značenja zahtjeva promjenu cijelog konteksta“ (Slunjski i sur., 2006, str. 55.).

Stvaranje profesionalnog identiteta odgojitelja kao reflektivnog praktičara zagovaraju i drugi autori (Peeters, 2008; Vujčić, Bonačić, 2014; Šagud 2011; Miller, Cable 2011; CZVV, 2012). Miller i Cable (2011) ističu utjecaj masovnih medija u formiranju profesionalnog identiteta. Često se profesija odgojitelja stavlja u kontekst „dadilja“ i „čuvanja djece“, ili hrvatskog termina „teta“, koji prema Vujčić i Bonačić (2014) sugerira empatiju i altruizam, ali istovremeno se ne povezuje sa specijaliziranim znanjem“ (Boneta, Vujčić, 2014., str. 56). Altruizam se s druge strane smatra „jedinim potpunim kriterijem važnim u samopercepciji profesionalnog identiteta“ (Boneta i Vujčić, 2014, str. 56). Iste autorice naglašavaju feminiziranje profesije i „dobro poznatu činjenicu kako feminizirane profesije imaju niži socijalni status“ (Boneta i Vujčić, 2014, 56 str.). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje je, dakle, „rezultat je povijesnih i socioloških utjecaja“ (Miller, Cable, 2011, str. 99). Miller i Cable naglašavaju važnost zajedničkog jezika u javnom djelovanju, jer „za legitiman status u društvu, profesionalne kompetencije moraju biti artikulirane i zajednički komunicirane prema javnosti“ (Miller, Cable, 2011, str. 99). Zajednički jezik te znanje koje se još uvijek temelji isključivo na inicijalnom obrazovanju preddiplomskog studija, dodatni su razlozi niskog društvenog statusa odgojitelja, pa samim time i dijelom nestabilnim profesionalnog identiteta. Doprinos kontinuiranog profesionalnog razvoja prema OECD-u (2012) može imati isti učinak na profesionalce kao i inicijalno obrazovanje.

4.3. Prijedlog koncepta Odgojiteljske komore

Komparacijom sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja europskih zemalja i hrvatskog sustava može se utvrditi da rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj prati trendove u obrazovanju odgojno- obrazovnih djelatnika. No, inicijalno obrazovanje nije dovoljno kako bi se razvila odnosno održala kvaliteta i unaprijedila profesija. Osim neposrednog rada s djecom te sudjelovanjem u planiranju, vrednovanju, istraživanju i oblikovanju obrazovnih politika odgojitelji magistri moraju preuzeti značajniju ulogu u podizanju društvenog ugleda profesije, ali i u jačanju profesionalnog identiteta odgojitelja.

Krstović i sur. (2016) naglašavaju nedovoljnu svijest o mogućnostima zapošljavanja novog profila odgojitelja magistra čije nove stečene kompetencije nadilaze same ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Osnivanje Odgojiteljske komore bio bi prvi korak ka unapređenju profesije odgojitelja. U kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u sklopu cjeloživotnog učenja te saznanja da je osoblje ključni faktor promjena, obaveza odgojitelja magistara za uspostavom vlastitog udruženja postaje još važnija jer osnivanjem Odgojiteljske komore odgojitelji mogu na temelju vlastitih, prethodnih iskustava i novih saznanja formirati kulturu profesije koja je, iako je dio neobaveznog školovanja, važan preduvjet za daljni razvoj djeteta. Iako zakon definira obavezu stalnog stručnog usavršavanja, ne postoji jasna definicija sankcija u slučaju neispunjavanja navedenih obaveza. Prema tome, trenutna stalna stručna usavršavanja imaju ulogu prije svega za odgojitelje koji žele napredovati u profesiji. Zadaća odgojitelja magistara je osnovati profesionalno udruženje - Odgojiteljsku komoru (Slika 19.) čiji će nositelji biti odgojitelji magistri, a članovi odgojitelji prvostupnici i odgojitelji magistri s jasno definiranim okvirima uvođenja u profesiju, oblicima stručnog usavršavanja i prikupljanja potrebnih bodova prije svega za ostanak u profesiji, ali i napredovanje u viša znanja.



Slika 19. Prijedlog koncepta Odgojiteljske komore- temeljni dokumenti, ustroj, članovi i temeljne funkcije

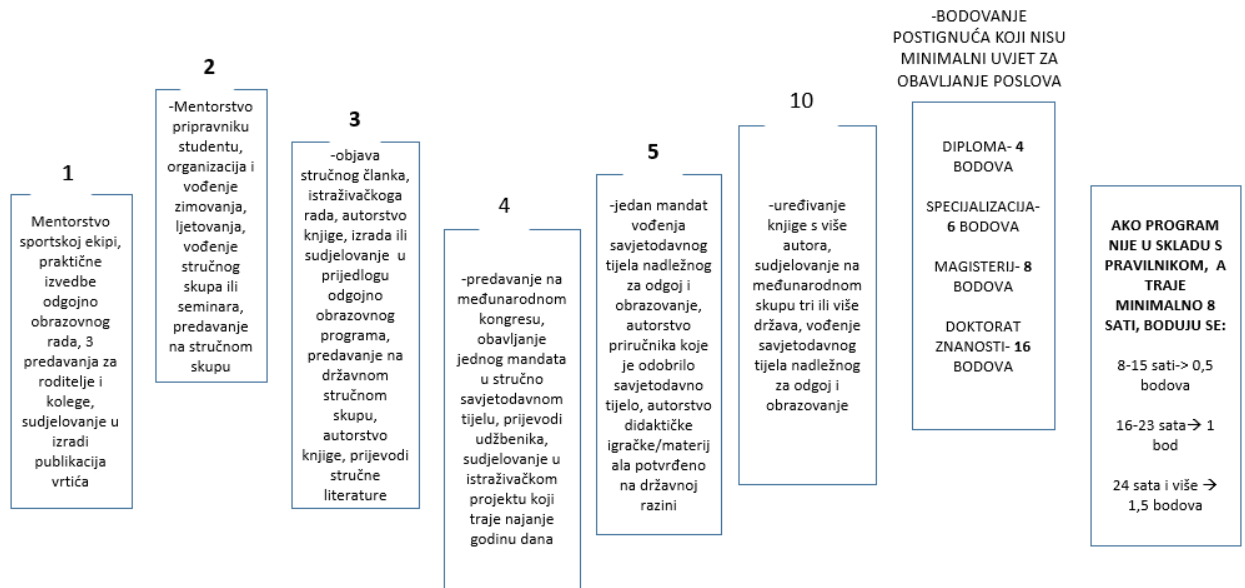
Stjecanjem dozvole za rad- licence, odgojitelji bi dobili i vlastiti identifikacijski identitet unutar *imenika odgojitelja*. Osim definiranja sustava daljnjeg profesionalnog razvoja kroz relicenciranje i sustav prikupljanja određenog broja bodova u periodu od pet godina, Komora bi bila dužna pružiti stručna usavršavanja temeljena na vlastitim istraživanjima o potrebama odgojitelja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Vrednovanje može biti temelj za razvoj budućih prikladnih oblika usavršavanja, a dodatna potpora pružala bi se stvaranjem baze podataka za odgojitelje obnavljana sukladno novim rezultatima istraživanja o praksi i u praksi te novim publikacijama u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Vrednovanje može koristiti i u formiranju minimalnih standarda kvalitete, stvarajući preduvjet za održavanje i kontinuirani rad na poboljšanju kvalitete cijelog sustava. Agencija za odgoj i obrazovanje ističe nedovoljan broj savjetnika i ljudskih resursa u potpori odgojno - obrazovnim djelatnicima.

S obzirom da je rani i predškolski odgoj na marginama obrazovnog sustava, Odgojiteljska komora bi svojim radom svakako mogla pružiti podršku „iznutra“ i rasteretiti Agenciju za odgoj i obrazovanje, ali i istovremeno dobiti potrebnu autonomiju. Odgojitelji profesionalci sami bi donosili odluke o vlastitoj profesiji i stvarali odgovarajući sustav podrške za svoje članove, ali i zajedničkom, usuglašenom komunikacijom formirali stav o profesiji u društvenom kontekstu. S obzirom na specifičnosti profesije odgojitelja, u formiranju Odgojiteljske komore svakako treba uzeti u obzir koncept Peetersove koncepcije „nove profesije“ (Peeters, 2008) i stvarati Odgojiteljsku komoru temeljenu na altruizmu, zajedničkoj sukonstruktivnoj znanja sa svim sudionicima i odgojiteljem kao reflektivnim praktičarem spremnim na rastuće promjene i pomake u vlastitom mišljenju i djelovanju. Rad Odgojiteljske komore podrazumijeva redovitu suradnju s institucijama inicijalnog obrazovanja, dakle učiteljskim fakultetima, te vrtićima kao ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za krajnje korisnike usluga odgojno - obrazovnih djelatnika, stvarajući tako neprekinut sustav podrške u pružanju kvalitetne usluge. Suradnja visokoškolskih ustanova i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja temelj je i Hrvatskog kvalifikacijskog okvira, što je dodatna prednost u jačanju društvenog statusa odgojiteljske profesije, ali i jasne prepoznatljivosti na tržištu rada, stvarajući veće mogućnosti za profesionalnu mobilnost na području zemalja Europske unije. Odgojiteljska komora također bi putem vlastitih istraživanja i povezivanja teorije i prakse imala zadaću u formiranju obrazovnih politika. Dakle, Odgojiteljska komora ima višestruku ulogu: sustav podrške i regulacije za članove profesionalce unutar udruženja, ali i stvaranje društvenog ugleda s ciljem rada za opće dobro. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje važan je dio početka obrazovanja pa je samim time pred odgojiteljima odgovornost i obaveza za vlastito djelovanje u promjenjivim društvenim kretanjima na području naše države, ali i u širem kontekstu.

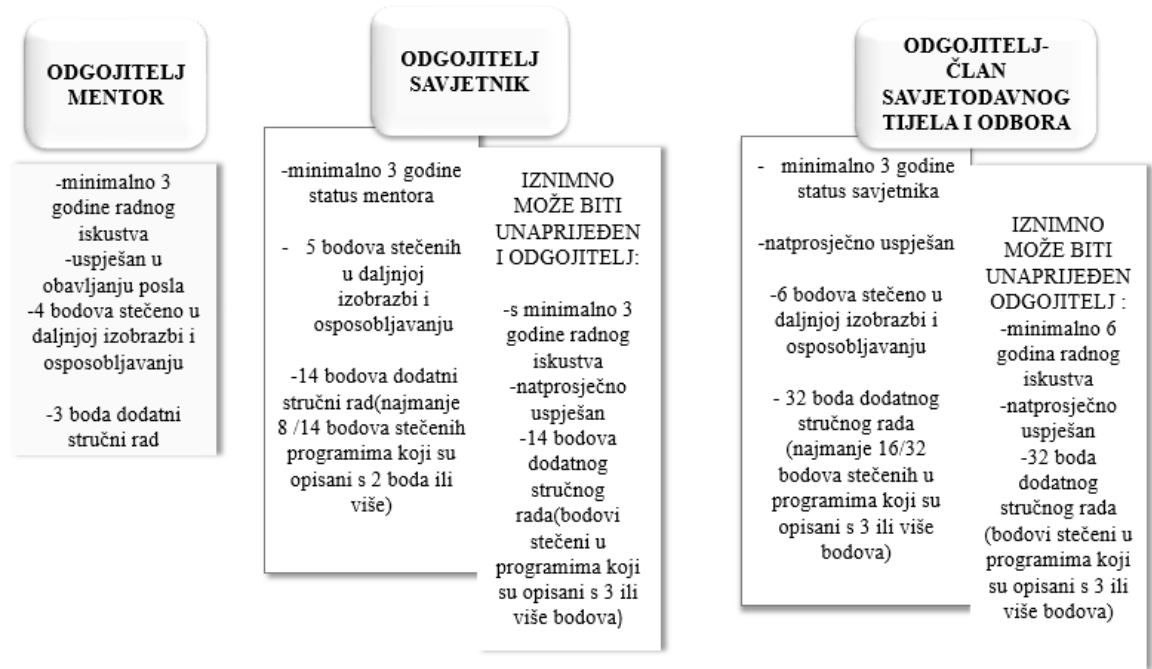
5. SLOVENSKI SUSTAV RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA KAO PRIMJER DOBRE PRAKSE

Iako Slovenija nema odgojiteljsku komoru, Oberhuemer i sur.(2010) i Europska komisija (EC, EACEA, Eurydice, Eurostat, 2014) naglašavaju slovenski sustav ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja kao dobro organiziran i podržavajuć u odnosu na profesionalce, dok OECD (2012) naglašava dobro uspostavljen sustav vrednovanja kvalitete na području cijele države. Krstović (2010) u opisima primjera etičkih kodeksa navodi slovenski, koji je u upotrebi još od 1995. godine, a „odgovornost se distribuira na odgojne institucije, djelatnike (kolege i suradnike međusobno) te rukovodeće strukture“ (Krstović, 2010, str. 5). Jedinstven sustav odgoja i obrazovanja uključuje djecu od prve do šeste godine života. U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (*vrtci*) u neposredan rad s djecom uključeni su odgojitelji i asistenti odgojitelja. Preddiplomska razina obavezna je za odgojitelje (*vgojitelji*), dok je za asistente dovoljna diploma višeg tercijarnog stupnja. Sveučilišno preddiplomsko obrazovanje dostupno je od 1995. godine. Postoji mogućnost nastavka diplomskog studija, također od 1995. godine, ali i alternativni put u profesiju za osobe sa završenim studijem iz društvenih i humanističkih znanosti u obliku jednogodišnjeg dodatnog studijskog programa iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Obavezno je i polaganje stručnog ispita za odgojitelje i asistente odgojitelja. Europska komisija ističe u svome izvješću (EC, 2014a) kako je u Sloveniji, uz još pet zemalja (Španjolska, Estonija, Portugal, Rumunjska, i Hrvatska), stalno stručno usavršavanje profesionalna obveza i preduvjet za napredovanje. Oberhuemer i sur. (2010) u svom pregledu slovenskog sustava daju još detalja. Ustanove su dužne osigurati pet dana godišnje za stalno stručno usavršavanje. U slučaju novih reformi svi su odgojitelji dužni pohađati seminare. Osim Ministarstva obrazovanja dostupni su različiti pružatelji usluga za koje je razvijen akreditacijski proces. Ako zadovolje uvjete Ministarstva obrazovanja, pružatelji dobivaju akreditaciju te su dio akreditacijske sheme prikupljanja bodova za napredovanje. Jedan od pružatelja usluga je Zavod republike Slovenije za školstvo (ZRSII, 2017) koji ima preko dvjesto zaposlenika u sedam slovenskih regija. Njihova je uloga savjetovanje i potpora odgojiteljima te suradnja sa savjetnicima iz vrtića. Od tri stotine vrtića, četrdeset ih ima ulogu mentorstva i savjetovanja ostalim institucijama.

Glavne značajke slovenskog sustava su povezanost Zavoda, vrtića i Ministarstva obrazovanja te visoko strukturiran sustav bodovanja za napredovanje i profesionalni razvoj. Treba tome dodati da ravnatelji u javnim ustanovama moraju prethodno biti promaknuti u zvanje savjetnika ili minimalno pet godina biti mentori. (Zakon o vrtićih, ZVrt, 36/10). Vlada republike Slovenije osnovala je 1995.godine Šolo za ravnatelje (National school for leadership) sa „svrhom osposobljavanja i profesionalnog razvoja ravnatelja i kandidata za ravnatelja“ (NSLE, 2017). Ravnatelji su se dužni podvrgnuti seminaru vođenja i menadžmenta u trajanja od stotinu četrdeset i četiri sata. Na temelju dostupnih podataka koji se odnose na zakone i propise, moglo bi se zaključiti da se zakonske osnove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Sloveniji sustavno obnavljaju. Trenutno su u primjeni zakon o vrtićima sa zadnjom izmjenom 2010. godine (Zakon o vrtićih, ZVrt, Uradni list RS, št 12/96, Uradni list RS, št. 36/10), pravilnik o obrazovanju odgojitelja iz 2012. godine (Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predškolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predškolske otroke in v prilagojenih programih za predškolske otroke s posebnimi potrebami, Uradni list RS, št. 92/12); stručni ispiti se polažu prema važećem pravilniku iz 2015. godine, s time da je izmjenjivan 2006., 2007., 2008. i 2014. godine (Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (Uradni list RS, št. 23/06, 81/07, 105/08, 38/14 in 64/15); napredovanja se ostvaruju prema pravilniku iz 2010. godine, a isti je izmjenjivan 2002., 2008., 2009. godine (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (Uradni list RS, št. 54/02, 123/08, 44/09 in 18/10). Slovenski pravilnik o napredovanju precizno određuje načine napredovanja bodovanjem (Slika 18.). Bodovi se postižu i formalnim obrazovanjem pa tako diplome, specijalistički studiji, magisterij i doktorat nose određeni broj bodova. Isto tako, bodove donose i stručna usavršavanja koja nisu određena pravilnikom (primjeri određenih načina su u opisu bodovanja na slici 18.). Takva se usavršavanja boduju prema broju sati provedenih na stručnim usavršavanjima. Bodovi su temelj za promoviranje u viša znanja (Slika 19.) mentora, savjetnika te članova nacionalnih odbora s time da sustav bodovanja točno određuje načine napredovanja s obzirom na zvanje, funkciju ali i iznimno zalaganje na radnom mjestu te u široj profesionalnoj zajednici. U slučaju iznimnog zalaganja, postupak napredovanja puno je brži, u smislu preskakanja određenih redovnih puteva za ostvarenje stručnih naziva.



Slika 18. Sustav bodovanja stručnog usavršavanja za odgojitelje, stručne suradnike i ravnatelje u Sloveniji. Podaci prema Pravilniku o napredovanju zaposlenih u vzgoji in izobraževanju u nazive (Uradni list RS, št. 54/02, 123/08, 44/09 in 18/10).



Slika 19. Uvjeti za unapređenje u viša zvanja u Sloveniji. Podaci prema Pravilniku o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (Uradni list RS, št. 54/02, 123/08, 44/09 in 18/10).

ZAKLJUČAK

U opisima kvalitete sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, kao ključni čimbenik navode se odgojitelji. Podizanje kvalitete zahtjeva angažman zajednice odnosno države. Nakon definiranja postojećeg stanja i ciljeva, uspostava standarda i kvalifikacijske okvira može biti orijentir za minimalne zahtjeve kvalitete i usmjeravanje kontinuiranog rada za poboljšanje istih. Uz intervencije države nužno je visoko inicijalno obrazovanje, kontinuiran profesionalni razvoj te primjerene radni uvjeti koji uključuju primjerene plaće, prilike za napredovanje te sustav nagrađivanja za kvalitetu odnosno sankcije za manjak kvalitete. Samo primjereni radni uvjeti mogu održavati društveni ugled te privlačiti nove osobe u profesiju. Trajni profesionalni razvoj ne može biti promatran isključivo u funkciji napredovanja u struci, pogotovo u kontekstu promjenjivih uvjeta u društvu. Odgojitelji moraju redovito obnavljati i nadograđivati svoje znanje kako bi se prilagodili i lakše nosili s kontinuiranim promjenama. Obrazovni sustavi u pojedinim državama rezultat su društvenog konteksta, odnosno „ovisni su o tome koji su političke tendencije u pitanju“ (Baran i sur., 2011, str 237.). Hrvatska ima jedinstven sustav ranog i predškolskog odgoja za djecu od šest mjeseci godine do polaska u školu. Kada se uspoređi stanje formalnih kvalifikacija odgojitelja sa zemljama u Europi, može se zaključiti da imamo kvalificirane odgojitelje, s obzirom na tendenciju univerzitacije, odnosno neriješenog statusa početnih kvalifikacija u nekim zemljama. Unatoč „ranj intervenciji države“ (Baran i sur., 2011, str. 536) u Hrvatskoj se od početka formiranja sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogla vidjeti socijalna tendencija, odnosno prije svega zbrinjavanje djece zbog usklađivanja obiteljskih i poslovnih obaveza. Kao što navode isti autori, većinom se temelji sustava prenose na kasnije faze, pa se može zaključiti da i danas, u Hrvatskoj unatoč preporukama i dalje socijalna funkcija prevladava nad obrazovnom. Prije svega to proizlazi iz odnosa prema odgojno - obrazovnim djelatnicima u formiranju zakonskih regulativa. Povremene intervencije sustava odnose se na obuhvat djece, kao primjerice ona o obaveznoj predškoli za djecu u godini prije polaska u osnovnu školu od 2014. godine (NN 94/13), no bez jasnih smjernica ishoda tog perioda te povezivanja s primarnim obrazovanjem. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju u odnosu na osoblje mijenja samo nazive u cjelokupnom osoblju vrtića, pa se tako naziv „stručno osoblje“ iz 1997. godine (NN 10/97), 2013. godine mijenja u „obrazovno osoblje“ (NN 94/13).

Članci Zakona koji se odnose na stručno usavršavanje nisu mijenjani, dok je u odnosu na osoblje redefinirana minimalna potrebna kvalifikacija odgojitelja s diplomom preddiplomskog sveučilišnog studija uz postojeće utvrđene prijašnjim zakonima (NN 94/13). Pravilnik o napredovanju (NN 133/97, 1926) i Pravilnik o polaganju stručnih ispita (NN 133/97, 1925) iz 1997. godine, te Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću (NN83/2001) iz 2001., nisu mijenjani, dok je istovremeno minimalna kvalifikacija u zadnjih dvadesetak godina doživjela transformaciju do preddiplomskog sveučilišnog studija, s mogućnošću nastavka studija do diplomske razine. U slučaju primjene Pravilnika o vođenju pedagoške dokumentacije (NN 83/2001), jasna je i neusklađenost s obaveznom primjenom Kurikuluma (MZOS, AZOO, 2014) čija načela, vrijednosti i načini rada, pa samim time i vođenje službene dokumentacije nema veze s bilježnjem koju zadaje službena dokumentacija propisana pravilnikom od prije šesnaest godina. Svi ovi dokumenti odnose se i na stručno usavršavanje, no ni jedan nema definirane sankcije u slučaju neispunjavanja obaveza niti je jasno definirano na koje načine bi kontinuirani razvoj trebao biti formiran. Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima (NN 133/97) odnosi se samo na osobe koje žele napredovati u viša zvanja, no s obzirom na godinu formiranja, i promjene na inicijalnom obrazovanju, potrebno je redefinirati pravila. Nikakvi pomaci u smislu podizanja kvalitete pa samim time ni u poimanju društvenog statusa poimanja profesije nisu učinjeni unatoč tendencijama i preporukama Europske unije, ali i prema preporukama naših autora u području ranog odgoja (primjerice Slunjski, Šagud, 2006; Slunjski 2011; Domović, Vizek Vidović, 2013; Krstović, 2010). Jedina veća promjena je donošenje Nacionalnog kurikuluma (MZOS, AZOO, 2014) koji je ušao u zakonsku proceduru te je obaveza ustanova prema Zakonu (NN94/13) primjenjivati vrtićki kurikulum od 2014. godine. Tendencije za pomak u kvaliteti koje su istaknute u Priručniku za samovrednovanje iz 2012. te preporuke standarda kvalifikacija i standarda zanimanja (Krstović i sur., 2016) također nisu, bar zasad potaknuli zakonodavna tijela na promjene, iako koncepti daju jasno definirane načine za aktivnosti koje mogu pridonijeti kvaliteti sustava. Važno je istaknuti da je krenula i uspostava sektorskih vijeća za primjenu Hrvatskog kvalifikacijskog okvira; u četrnaest osnovanih i tri koja će tek biti osnovana, sektor odgoja i obrazovanja nije dobio svoje mjesto (HOK, 2017).

Agencija za odgoj i obrazovanje zakonski je odgovorna za pružanje usluga stalnog stručnog usavršavanja, no nije u mogućnosti zadovoljiti prije svega obuhvat odgojitelja na državnoj razini. U Strategiji usavršavanja (AZOO, 2014b) naglašava se tendencija većeg obuhvata i pružanje usluge svima no nema puno pomaka, s obzirom na faktore ograničenja u obliku nedostatka sredstava i ljudskih resursa u provođenju usavršavanja koje dokument navodi. Osim obuhvata, potrebno je promišljati i načine provizije stručnog usavršavanja pošto je iz kataloga skupova vidljivo da je uglavnom riječ o jednodnevnim seminarima (AZOO, 2017). Dakle na razini obrazovnih politika nužno je unaprjeđenje sektora u skladu sa suvremenim spoznajama o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te koordiniranje rada poslodavaca, sveučilišta i Agencije s potrebom razvoja sustava akreditacije za druge pružatelje usluga, te Ministarstva u obliku formiranja i revidiranja zakona i standarda koji se odnose na odgojitelje. Povezivanje županijskih i lokalnih razina u vidu poboljšanja radnih uvjeta (izjednačavanje u smislu plaća odgojitelja, sustava financiranja daljnjih usavršavanja i podrške u radu) s navedenim ključnim nositeljima interesa ojačali bi status odgojitelja u društvu. Slovenski primjer u tom smislu može poslužiti, prije svega svojim sustavom bodovanja, redovitom obnovom zakona i prilagođavanjem novim smjerovima i indikatorima u predškolskom odgoju, ali i razgranatom, decentraliziranom podrškom odgojiteljima na području cijele države. Sustav bodovanja potiče na usavršavanje jer se svaki oblik rada vrednuje i daje odgojiteljima poruka da sve što rade može praviti razliku i utjecati na daljnji rad i napredak te njihov status u društvu. Potpora „odozgo“, s državne razine može pridonijeti formiranju područja odgoja i obrazovanja, balansirajući obrazovnu i socijalnu funkciju te stvoriti uvjete za stvaranje minimalnih standarda kvalitete. S druge strane, velik dio odgovornosti pada na same profesionalce, odnosno odgojitelje, koji mogu doprinijeti u poimanju profesionalnog identiteta. Postoji potreba za pokretanjem inicijativa „odozdo“, odnosno „iznutra“, od samih profesionalaca odgojitelja. Značajnu ulogu u tom procesu imalo bi osnivanje Odgojiteljske komore, ko tijela unutar kojeg bi članovi, odgojitelji magistri i odgojitelji prvostupnici sami regulirali vlastiti način djelovanja. O inicijativama profesionalaca govore Domović, Vizek Vidović, 2013; Vujčić i Boneta, 2014 i ETUCE, 2008.

Vizek Vidović i Domović (2013) pod pristupom „odozdo“ govore o preuzimanju odgovornosti za trajni profesionalni razvoj „u kojoj bi učitelji ušli u relevantnu raspravu s drugim sudionicima i preuzeli odgovornost za vlastitu profesionalnost i stvarali bazu za cjeloživotno učenje“ (Domović, Vizek Vidović, 2013, str. 250). Profesionalni identitet odgojitelja u osobnom viđenju sebe kao profesionalca, ali i važnosti svoje profesije u društvu, motivira postojeće pripadnike profesije, ali i utječe na položaj i viđenje profesije u društvu pa je to na neki način dio rješenja „za izazove u europskom prostoru učitelja“ (Domović, Vizek Vidović, 2013) prije svega u smislu privlačenja nove radne snage u situacijama gdje se upozorava da odgojno - obrazovni djelatnici „stare“. (AZOO, 2014a). Važan doprinos je i stalno usavršavanje koje mora biti formulirano u smislu ispunjavanja određene norme koju odgojitelj mora ispuniti kako bi zadržao svoj status (relicenciranje), a ne samo kao sredstvo za promaknuće i više položaje. Kultura profesije, a time i društveni značaj može i mora biti moguć u konceptu novog profesionalizma koji ističe Peeters (2008.), s jasnom artikulacijom da odgojiteljska profesija ne može biti promatrana kao ideološki koncept profesija kao što su mnogo puta spominjane medicinska ili pravna profesija, s obzirom na specifičnu vrstu posla i nužnost kontinuiranih promjena u vlastitim spoznajama, sukonstrukcijama i konstrukcijama znanja o promjenjivom svijetu. Novi profesionalizam prema Vujčić i sur. (2014) označava pojava diplomskih studija odnosno magistara odgojitelja kao novog zanimanja, te svojevrstu novu odgovornost koju te dobivene spoznaje i kompetencije donose. Angažman odgojitelja unutar vlastite organizacije- Odgojiteljske komore, gdje sami sebi formiraju zajednički jezik, odnosno zajedničku komunikaciju jedni prema drugima (stvaranjem baza podataka i registara/imenika svih odgojitelja) i prema javnosti, temeljenu na altruizmu i poštivanju etičkih normi mogu dati novi poticaj u promicanju profesionalnog identiteta odgojitelja kao i visokog društvenog statusa. Osnivanjem Odgojiteljske komore povezale bi se sve bitne komponente potrebne za unapređenje sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao specifičnog područja: kontinuiran rad na kvaliteti kroz cjeloživotno učenje, temeljeno na visokom inicijalnom obrazovanju i daljnjem profesionalnom razvoju sa stalnim promišljanjem i refleksijom u okruženju stalnih promjena; prilagodba na promjene redefiniranjem standarda kvalitete, regulacijom kvalitete i postavljanjem ciljeva, vrednovanjem ostvarenih ishoda unutar Odgojiteljske komore ali i rad na suradnji s visokoškolskim institucijama i ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno vrtićima.

Otvorenim ostaje pitanje ravnatelja kao nositelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, čije minimalne kompetencije trebaju odgovarati zahtjevima novog društvenog okruženja kao i ozračja u ustanovi. Za formiranje identiteta odgojitelja iduća važna stepenica je ustanova, odnosno vođenje ustanove koja bi trebala biti ogledalo profesije, kao „zajednice koja uči“ (Slunjski i sur., 2006, str. 55; Slunjski, 2012, str. 5). U tu svrhu potrebno je promišljati o nužnosti podizanja kvalifikacija ravnatelja, s obzirom na trenutni paradoks- unatoč postojanju diplomskog studija odnosno prisutnosti magistara ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, i dalje je minimalna kvalifikacija potrebna za ravnatelja ostala na preddiplomskoj razini, bez dodatnih potrebnih zahtjeva za obavljanje složenih poslova vođenja i upravljanja. Ravnatelji, između ostalih poslova, koji nadilaze samo upravljanje ustanovom, trebaju moći osigurati podršku profesionalnom identitetu odgojitelja kao nositelju društvenog ugleda cjelokupnog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

LITERATURA:

1. Agencija za odgoj i obrazovanje (2014a). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. preuzeto s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html (02.07.2017.)
2. Agencija za odgoj i obrazovanje, (2014b). *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno- obrazovnih radnika 2014-2020*. preuzeto s http://www.azoo.hr/images/pkssuor/Strategija_HR2-Final.pdf
3. Baran, J., Dobrotić, I., Matković, T. (2011). Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijednom putu?. *Napredak : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, 152(3-4), 521-540. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/82790> (20.06.2017)
4. Bek, N., Purgar, M. (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. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/132106>
5. Blanuša, T., D. (2015). Profesionalna etika odgajatelja djece rane i predškolske dobi. U I.Hicela, B.Mendeš (Ur.), *Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja- izazov za promjene*(str 161-173). Split: Filozofski fakultet u Splitu
6. Domicelj, M., Ferjančić, J., Pavlovič, Z. (1996). *Kodeks etičnega ravnanja v vrtcu*. Sekcija za predškolsko pedagogiko pri Zvezi društev pedagoških delavcev Slovenije. Preuzeto s <http://www.vrtec-sentrupert.si/files/2015/10/KodeksEti%C4%8DnegaRavnanjaVVrtcih.pdf> (10.07.2017.)
7. Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U V.Vizek Vidović. (Ur.) *Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja*.(str 11-37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja, Centar za istraživanje i razvoj obrazovanja
8. Državni pedagoški standard (NN 63/2008). Zagreb: Narodne novine d.d. preuzeto s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
9. Državni zavod za statistiku na adresi <https://www.dzs.hr/> (04.07.2017.)
10. EC (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Preuzeto s <https://www.openeducationeuropa.eu/en/directory/Common-European-Principles-for-Teacher-Competences-and-Qualifications> (27.5.2017.)

11. EC (2007). *Key competences for lifelong learning - European Reference Framework*. preuzeto s <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=uriserv%3Ac11090> 27.05.2017.
12. EC (2009). *Council Conclusions on a strategic framework for European education and training (ET 2020)*. Brussels: EC
https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf (10.06.2017.)
13. EC (2011). *Council conclusions about early childhood education and care: providing all our children for the best start of the world of tomorrow*. Brussels: EC
https://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/122123.pdf (10.06.2017.)
14. EC (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for Early childhood education and care*. Preuzeto s
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (01.06.2017.)
15. EC/EACEA/Eurydice/Eurostat (2014). *Ključni podaci o predškolskom odgoju i obrazovanju u Europi* /online/ preuzeto s
http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/166HR.pdf
Pristupljeno 20.05.2017.
16. EK,EACEA (2014b). *Eurydiceov sažetak politike Rani predškolski odgoj i obrazovanje* /online/ preuzeto s <http://eurydice.ba/wp-content/uploads/2016/12/Eurydice-Policy-Brief-Key-Data-ECE-2014-BA.pdf> (20.05.2017.)
17. Eurydice na adresi http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php (01.06.2017.)
18. ETUCE (2008). *Teacher education in Europe*. Preuzeto s https://www.csee-etuice.org/images/attachments/ETUCE_PolicyPaper_en.pdf (01.06.2017.)
Hrvatski kvalifikacijski okvir na stranici <http://www.kvalifikacije.hr/Default.aspx> (05.07.2017.)
19. Krstović, J. (2010). *Kakav ETIČKI kodeks trebamo?. Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 16(61), 2-9. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/125042> (01.06.2017.)
20. Krstović, J, Vujičić L. (2016). *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci

21. Miller., L., Cable, C. (2011). *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. London: Sage Publications
22. Ministarstvo prosvjete i kulture (1991). *Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece*. 91(7/8) Zagreb: Glasnik ministarstva prosvjete i kulture. Preuzeto s https://mzo.hr/sites/default/files/migrated/programsko_usmjerenje_odgoja_i_obrazovanja_predskolske_djece.pdf (01.07.2017.)
23. MZOS, AZOO (2014). *Nacionalni kurikulum za rani predškolski odgoj i obrazovanje*. <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (25.05.2017.)
24. Ministarstvo rada i mirovinskog sustava na stranici <http://www.mrms.hr/popis-reguliranih-profesija-u-republici-hrvatskoj/> (05.07.2017))
25. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja ,NCVVO. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga predškolskog odgoja i obrazovanja*. Preuzeto s http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf (03.07.2017.)
26. Narodne novine (1991). *Zakon o društvenoj brizi o djeci predškolske dobi*. (NN 18/91). Zagreb: Narodne novine d.d., preuzeto s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1991_04_18_577.html
27. Narodne novine (1997). *Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima*(NN 133/1997). Zagreb: Narodne novine. preuzeto http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/full/1997_12_133_1926.html (01.07.2017.)
28. Narodne novine (1997). *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. (NN 10/97). Zagreb: Narodne novine d.d. preuzeto s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_01_10_152.html (01.07.2017.)
29. Narodne novine (2001). *Pravilnik o obrascima i sadržaju pedagoške dokumentacije i evidencije o djeci u dječjem vrtiću*(NN 83/2001). Zagreb: Narodne novine
Preuzeto http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2001_09_83_1422.html

30. Narodne novine (2002). *Zakon o zavodu za školstvo republike Hrvatske* NN 153/2002. Zagreb: Narodne novine d.o.o. preuzeto s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2002_12_153_2495.html (02.07.2017.)
31. Narodne novine (2006). *Zakon o Agenciji za odgoj i obrazovanje*. NN 85/2006. http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_07_85_2020.html (02.07.2017.) (02.07.2017.)
32. Narodne novine (2008). *Državni pedagoški standard* (NN 63/2008). Zagreb: Narodne novine d.o.o. preuzeto s http://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (02.07.2017.)
33. Narodne novine (2013). *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru*. (NN 22/13). Zagreb: Narodne novine d.d. preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru> (01.07.2017.)
34. Narodne novine (2013). *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. (NN94/13). Zagreb: Narodne novine d.d. preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (02.07.2017.)
35. Narodne novine (2015). *Zakon o reguliranim profesijama i priznavanju inozemnih i stručnih kvalifikacija*. NN 82/15. Zagreb: Narodne novine d.d. preuzeto s <https://www.zakon.hr/z/499/Zakon-o-reguliranim-profesijama-i-priznavanju-inozemnih-stru%C4%8Dnih-kvalifikacija> (01.07.2017.)
36. Oberhuemer, P., Schreyer, I., Neuman, J., M. (2010.) *Professionals in early childhood education and care systems: European profiles and perspectives*. Ridgebrook, Farmington Hills: Barbara Budrich Publishers
37. OECD (2005). *Definiranje i odabir ključnih kompetencija*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto s http://pisa.hr/media/1148/definiranje-i-odabir-klju%C4%8Dnih-kompetencija_final-version.pdf (25.05.2017.)
38. OECD(2001). *Starting strong I*. Preuzeto s http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-ii_9789264035461-en#page1 (25.05.2017.)
39. OECD (2006). *Starting strong II*. Preuzeto s http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-ii_9789264035461-en#page1 (25.05.2017.)

40. OECD (2012). *Starting strong III: A quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing. Preuzeto s http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-iii_9789264123564-en#page1 (26.05.2017.)
41. OECD (2015). *Starting strong IV: Monitoring Quality in Early Childhood Education and Care*. OECD Publishing, Paris. Preuzeto s http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/starting-strong-iv_9789264233515-en#page4 (26.05.2017.)
42. OECD, Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj na stranici <https://www.oecd.org/> 01.06.2017.
43. Peeters, J. (2008). *The construction of a new profession*. Amsterdam: SWP Publishers
44. Saks, M. (2012). Defining a profession: the Role of Knowledge and Expertise. *Professions and Professionalism*, 2(1), 1-10. Preuzeto s <https://journals.hioa.no/index.php/pp/article/view/151> (10.06.2017)
45. Slunjski, E., Šagud, M., Brajša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45-57. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/139311> (10.06.2017.)
46. Slunjski, E. (2012). Zajednica koja uči: prevladavanje podijeljenosti teorije i prakse. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18(69), 12-15. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/123787> (10.06.2017.)
47. Šola za ravnatelje na stranici <http://solazaravnatelje.si/> (05.07.2017)
48. Učiteljski fakultet u Zagrebu na adresi <http://www.ufzg.unizg.hr/> (04.07.2017.)
49. University of East London, Universiteit Gent (2011). *Competence requirements in Early Childhood Education and Care-CORE final report*. preuzeto s <https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/CoReResearchDocuments2011.pdf> (15.06.2017.)
50. Uradni list (2010). *Zakon o vrtcih, ZVrt.* 36/10. Ljubljana: Uradni list RS. preuzeto s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?sop=1996-01-0569#> (05.07.2017.)

51. Zavod republike Slovenije za šolstvo na stranici <http://www.zrss.si/> (05.07.2017))

52. Uradni list (2012). *Pravilnik o izobrazbi vzgojiteljev predšolskih otrok in drugih strokovnih delavcev v programih za predšolske otroke in v prilagojenih programih za predšolske otroke s posebnimi potrebami*. 92(12). Ljubljana:Uradni list RS. preuzeto s <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11474> (05.07.2017.)

53. Uradni list (2015). *Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja*. 64(15). Ljubljana: Uradni list RS. preuzeto s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6698> (05.07.2017.)

54. Uradni list (2010). *Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive*. 18/10. Ljubljana: Uradni list RS. preuzeto s <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272> (05.07.2017.)

55. Vizek -Vidović, V., Domović, V. (2013). Učitelji u Europi – glavni trendovi, pitanja i izazovi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 15(3), 219-250. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/111357> (15.06.2017.)

56. Vujičić, L., Boneta Ž. (2015). Društveni status i profesionalni razvoj profesije odgajatelja rane i predškolske dobi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 17 (1), 49-60. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/137695> (02.07.2017.)

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

UČITELJSKI FAKULTET

ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

(Zagreb)

Izjava o samostalnoj izradi rada

Izjavljujem da sam ja, Kristina Ljubić, studentica 2. godine diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta u Zagrebu samostalno provela aktivnosti istraživanja literature koja je navedena na kraju rada i napisala diplomski rad na temu „Osnivanje Odgojiteljske komore – unapređenje profesionalnog identiteta odgojitelja“ pod voditeljstvom izv. prof. dr. sc. Siniše Opića.

U Zagrebu, rujan 2017.