

Jačanje odgojiteljske profesije kroz procese samorefleksije i refleksije

Prgomet, Lucija

Undergraduate thesis / Završni rad

2018

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:147:351769>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2023-03-28**

Repository / Repozitorij:

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



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

**LUCIJA PRGOMET
ZAVRŠNI RAD**

**JAČANJE ODGOJITELJSKE PROFESIJE
KROZ PROCESSE SAMOREFLEKSIJE I
REFLEKSIJE**

Petrinja, rujan 2018.

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

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Lucija Prgomet

TEMA ZAVRŠNOG RADA: Jačanje odgojiteljske profesije kroz procese samorefleksije i refleksije

MENTOR: prof.dr.sc. Siniša Opić

SUMENTOR: Tihana Kokanović, mag. praesc. educ.

Petrinja, rujan 2018.

SADRŽAJ

Sažetak	2
Summary	3
UVOD	4
1.POVIJESNI RAZVOJ ODGOJITELJSKE PROFESIJE	5
1.1.Razvoj predškolskog odgoja u Hrvatskoj	5
1.1.1.Profesionalni razvoj odgojitelja u Hrvatskoj kroz 19. i 20. stoljeće	6
1.2.Suvremeni pristup profesionalnom razvoju odgojitelja.....	10
2.PROFESIJA ODGOJITELJA	13
2.1.Profesionalno usavršavanje odgojitelja	15
2.1.1.Ciklus profesionalnog razvoja	17
2.1.2.Razine profesionalnog razvoja.....	17
2.2.Profesionalni identitet odgojitelja.....	19
2.2.1.Kompetencije odgojitelja	19
3.REFLEKSIVNA PRAKSA	22
3.1. Refleksija i samorefleksija.....	24
3.1.1.Schonove razine refleksija	25
4.AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE.....	26
4.1.Karakteristike akcijskog istraživanja.....	26
4.2.Postupak akcijskog istraživanja (spiralni proces).....	27
4.2.1.Dokumentiranje.....	28
4.3.Uloga odgojitelja u akcijskom istraživanju	29
4.3.1.Uloga mentora.....	30
ZAKLJUČAK	32
LITERATURA	33

Sažetak

Profesija predstavlja bavljenje određenim zanimanjem kojim se stječe određeni status u društvu. Uz profesiju odgojitelja usko je vezano profesionalno usavršavanje, profesionalni razvoj te procesi refleksije i samorefleksije, jer bez navedenog nema cjelokupne profesije odgojitelja. Da bi odgojitelj postao profesionalac svoje struke potrebno je specifično obrazovanje tijekom kojega se stječu određene kompetencije potrebne za odgojno-obrazovno djelovanje. Stjecanjem kompetencija, odgojitelj je u mogućnosti evaluirati svoju praksu i uključivati se u akcijska istraživanja kojima stječe nova znanja. Na taj način postaje kompetentni pojedinac koji ima važnu ulogu u razvoju djece, ali i cjelokupne profesije odgojitelja.

Ovaj rad se bavi profesijom odgojitelja te prikazuje kako refleksija i samorefleksija utječu na njeno jačanje. Odgojitelj kroz refleksivnu praksu vrednuje svoje akcije, ali i cjelokupni odgojno-obrazovni rad. Cilj rada je prikazati postupke jačanja profesije odgojitelja. Želi se potaknuti odgojitelje da se više usredotoče na zbivanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, da se uključe u akcijska istraživanja, da promišljaju o svojoj, ali i tuđoj praksi te da se kontinuirano usavršavaju kako bi postali odgojitelji profesionalci.

Ključne riječi: profesija odgojitelja, profesionalni razvoj, refleksivna praksa, refleksija i samorefleksija, akcijsko istraživanje.

Summary

The profession represents a certain occupation that gains a certain status in society. With the profession of the educator there is closely related professional training, professional development and reflection and self-reflection process because without this there is no complete profession of educators. In order to become a professional of your profession, specific education is required during which certain competences are required for educational purpose. By acquiring competence the educator is able to evaluate his practice and include in the action research where he gets new knowledge. In this way he becomes a competent person which has an important role in the development of children but also of the entire profession of educators.

This paper deals with the profession of educator and shows how reflection and self-reflection influence its strengthening. The educator through reflective practice evaluates his action, as well as the overall educational work. The aim of the paper is to show the procedures of strengthening the profession of the educator. It wants to encourage the educators to focus more on events in the educational institution, to engage in action research, to reflect on their but also to other practice and to continuously improve their ability to become educator professionals.

Key word: teacher education, professional development, reflexive practice, reflection and self-reflection, action research.

UVOD

Modernizacija društva, u drugoj polovici 19. stoljeća, utjecala je na sve sfere života. Pojavom manufakture, povećao se broj zaposlenih žena te je bila velika potreba za otvaranje dječjih zabavišta kao ustanova za predškolsku djecu. Ključnu ulogu za predškolski odgoj i obrazovanje imao je Friedrich Frobel, kada je osnovao dječji vrtić. Na našim prostorima prva ustanova osnovana je 1869. godine u Zagrebu, a nakon toga i u drugim hrvatskim krajevima. Zbog velike potražnje učiteljica zabavišnih, ukazalo je potrebu za obrazovanjem pedagoškog osoblja. 1880./81. pokrenut je tečaj za naobrazbu odgojitelja. Obrazovanje odgojitelja postupno se razvijalo tijekom godina i danas imamo Učiteljski fakultet koji prati suvremenu pedagogiju. Razvojem raznih grana znanosti, razvila se i pedagogija. Naglasak se stavlja na obrazovanje i usavršavanje odgojitelja te unapređivanje odgojne prakse. Ističe se da je odgojitelj taj od kojeg polaze promjene te je važno svakodnevno provjerevanje i analiziranje učinkovitosti svoga rada. Obrazovanjem, odgojitelj stječe određene kompetencije potrebne za rad i tijekom rada ih nadograđuje i usavršava. Sastavni dio profesije odgojitelja je refleksija i samorefleksija koja je prisutna u radu odgojitelja. Pomoću toga odgojitelj vrednuje svoj rad, ali i rad drugih odgojitelja. Od odgojitelja se očekuje istraživanje prakse te tako sudjeluje u akcijskim istraživanjima kojim stječe nova znanja i usavršava svoje akcije.

1. POVIJESNI RAZVOJ ODGOJITELJSKE PROFESIJE

Povijest pedagogije bogata je različitim pravcima, idejama i koncepcijama koje su se bavile pitanjem ranog djetinjstva¹ te se velika pozornost pridavala odgoju male djece (Mendeš, 2015). Godinama je razvojna psihologija promatrala tjelesni i psihički razvoj djeteta, a u novije vrijeme promatra se dijete i njegov cjelokupni razvoj. Pitanjem položaja djece u društvu, bavili su se mnogi pedagozi i filozofi, a najznačajniji je bio Phillippe Aries koji je kroz likovno stvaralaštvo „otkrio djetinjstvo“ (Mendeš, 2015). S druge strane, Johan Heinrich Pestalozzi, Friedrich Frobel i Robert Owen razradili su problem institucijskog odgoja u ranom djetinjstvu te se njihova teza smatra kao prva faza u razvoju predškolskog odgoja (Mendeš, 2015).

Ipak, ključni značaj za institucijski razvoj predškolskog odgoja imao je Friedrich Frobel kada je 1837. godine osnovao ustanovu za predškolsku djecu pod nazivom *Ustanova za razvoj stvaralačkih motiva i djelatnosti kod djece i mladih*, a 1840. godine preimenovao ju je u „dječji vrtić“ (Mendeš, 2015.). Njegove ideje imale su snažan utjecaj na svjetsko tumačenje predškolskog odgoja, ali i na hrvatsko.

Velike promjene u svim segmentima života obilježile su 19. stoljeće. Najveća promjena dogodila se pojavom industrijskog društva i razvojem manufakture. Povećala se proizvodnja što je utjecalo na uključivanje velikog broja žena u rad i sukladno tome došlo je do širenja institucijskog predškolskog odgoja (Mendeš, 2015). Često su oba roditelja bila zaposlena izvan kuće te se javila potreba da pojedine ustanove preuzmu skrb o djeci. Takve ustanove osnivali su crkveni redovi ili pojedinci (Mendeš, 2015). „*Privatna inicijativa, a ne državna vlast, pokretač je i organizator prvih predškolskih ustanova i nositelj unapređivanja odgoja predškolske djece u ustanovama i porodicima*“ (Marinić, 1952, 19; prema Mendeš, 2015, str. 229). Kako se u svijetu javila potreba za ustanovama za rani i predškolski odgoj, tako je i u Hrvatskoj došlo do razvoja predškolskog odgoja.

1.1. Razvoj predškolskog odgoja u Hrvatskoj

Tijekom druge polovice 19. stoljeća počinju se otvarati ustanove za djecu predškolske dobi te je započelo profesionalno obrazovanje odgojitelja. Vrijeme je burnih političkih, ali i društvenih događaja u Hrvatskoj (Mendeš, 2015). Doba je to Austro-Ugarske Monarhije, a Hrvatska je bila podijeljena. Godinu dana nakon donošenja Austro-ugarske nagodbe donesena

¹ Rano djetinjstvo podrazumijeva dob od rođenja do polaska u školu (Mendeš, 2015, str. 228).

je Hrvatsko-ugarska nagodba kojom je Hrvatska dobila samostalnost odlučivanja u školskom sustavu (Mendeš, 2015). Dva su važna dokumenta vezana za razvoj predškolske ustanove i profesije odgojitelja, a to su *Zakon ob ustroju pučkih školah i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji*², koji se sastoji od 195 članaka podijeljenih u devet cjelina i drugi je *Naredba ob ustrojstvu zabavišta*³ (Mendeš, 2015). U *Naredbi ob ustrojstvu zabavišta* prvi put u povijesti govori se o zabavištima kao odgojnim ustanovama za djecu predškolske dobi i o odgojiteljima kao profesionalcima za rad u ustanovama (Mendeš, 2015).

1.1.1. Profesionalni razvoj odgojitelja u Hrvatskoj kroz 19. i 20. stoljeće

U drugoj polovici 19. stoljeća započelo je profesionalno obrazovanje odgojitelja za rad u prvim zabavištima. Školske godine **1880./81.** s radom je započeo **tečaj za zabavišne učiteljice** koji se provodio u Učiteljskoj školi sestara milosrdnica u Zagrebu, što se smatra početkom profesionalnog obrazovanja odgojitelja u Hrvatskoj (Mendeš, 2015). Obrazovanje je trajalo godinu dana, polaznice su stjecale osnovna pedagoška znanja i vještine potrebna za rad u zabavištima te su morale zadovoljiti određene uvjete kao što su završena ženska škola, niža gimnazija ili građanska škola (Mendeš, 2013) te je ovim tečajevima osnovan prvi stručni kadar za rad u predškolskim ustanovama (Mendeš, 2013).

U prosincu, 1878. godine donesena je *Naredba ob ustrojstvu posebnog tečaja za naobražavanje učiteljica zabavišnih*. Predviđeno je da tečajevi traju jednu školsku godinu i da se osnivaju pri ženskim školama (Mendeš, 2015). Naglasak se stavljao na upoznavanje dječje psihologije kao temelja za odgojno djelovanje, a struktura obrazovanja temeljila se na načelima Friedricha Frobela. Cilj tečaja je bio da polaznice steknu određene vještine koje su potrebne za izvršavanje dužnosti, da razumiju potrebe djece te da upoznaju svrhu odgoja djece. Nastavni plan i program sastojao se od sljedećih predmeta:

- Nauk vjere, Odgojoslovlje i teorija zabavišta, Praktične vježbe u zabavištu, Jezikoslovna i stvarna obuka, Prostoručno risanje, Mehaničke radnje, Pjevanje te Tjelovježba, a ukupni broj sati bio je 25 (tablica 1.).

² Kr. hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade, Odjel za bogoštovje i nastavu (1874.); prema Mendeš, 2015, str. 230

³ Kr. hrv.-slav.-dalm. zemaljske vlade, Odjel za bogoštovje i nastavu (1878.); prema Mendeš, 2015, str. 231

Tablica 1. Nastavni plan tečaja za zabavišne učiteljice (1878.)⁴

Nastavni predmet	Tjedni fond sati
Nauk vjere	1
Odgojoslovlje i teorija zabavišta	3
Praktične vježbe u zabavištu	8
Jezikoslovna i stvarna obuka	6
Prostoručno risanje	2
Mehaničke radnje	2
Pjevanje	2
Tjelovježba	1
UKUPNO	25

Naredbom iz 1878. predviđeno je polaganje završnog ispita koji se sastojao od usmenog i praktičnog dijela (Mendeš, 2015). Usmeni dio se polagao se iz odgojoslovlja i teorije zabavišta te iz jezikoslovne i stvarne obuke, dok su se iz praktičnog djela ispitivale vještine kandidatkinja u postupanju s djecom. Završni ispit se polagao ispred ispitnog povjerenstva (Mendeš, 2015).

Tridesetih godina 20. stoljeća osnovan je veći broj tzv. dječjih skloništa, koja su prethodila razvoju današnjih vrtića (Mendeš, 2013). Sukladno tom vremenu provodio se plan i program te je izrađen dokument u kojem se navode okvirni nastavni sadržaji koji su raspoređeni po godišnjim dobima. Osoblje nije bilo školovano za rad u predškolskoj ustanovi te je godine **1939.** u selu Rude pokraj Samobora s radom započela **Škola za nastavnice malih škola** (Mendeš, 2013). „*Osnivanje i razvoj ove škole u svakom smislu bio je zajednički rad nastavnika, učenica i roditelja – a njena je osnovna karakteristika, da je njen cjelokupni i teorijski i praktični rad polazio od potreba radničke i seljačke porodice na osnovu njenih ekonomskih, kulturnih i socijalnih problema*“ (Marinić, 1960, 12; prema Mendeš, 2013, str.2). Obrazovanje je trajalo dvije školske godine, a kao nastavnici predavali su pedagozi, psiholozi, liječnici te nastavnici za tjelesno vježbanje, glazbu i ritmiku te učiteljice iz dječjih skloništa. Škola je s radom prestala tijekom Drugog svjetskog rata (Mendeš, 2013).

Završetkom Drugog svjetskog rata javila se velika potreba za predškolskim ustanovama te je započelo naglo širenje (zabavišta, jaslice). U drugoj polovici **1945. godine**, pod vodstvom

⁴ Mendeš, 2015, str. 241.

Ministarstva socijalne politike NR Hrvatske, osnovana je Socijalno-pedagoška škola u Zagrebu koja je obučavala **prvi stručni kadar** za rad u predškolskim ustanovama (Mendeš, 2013). Početkom 1946. godine uzdigla se na višu razinu i postala je Škola za odgojitelje koja prestala s radom 1949. godine, ali je nastavila s osposobljavanjem odgojitelja za rad (Mendeš, 2013).

Školske godine **1949./50.** u Zagrebu je s radom započela **Škola za odgajatelje** koja je bila na razini srednje škole, a obrazovanje je trajalo četiri godine (Mendeš, 2013). Učenice su stjecale znanja i vještine potrebne za rad u predškolskim ustanovama, a odgojiteljska i učiteljska struka došle su na jednaku razinu. Škola je prestala s radom školske godine 1976./77. Zbog velikog interesa za profesiju odgojitelja, školske godine 1968./69. u Zagrebu, na Pedagoškoj akademiji pokrenut je studij predškolskog odgoja, a obrazovanje je trajalo dvije godine. U početku se studij provodio kao izvanredni studij, a kasnije je organiziran i redoviti. Od 1971./72. godine predškolski studij provodi se u Splitu, Rijeci i Osijeku, a bio je koncipiran tako da se sastojao od zajedničkog i posebnog studija (Mendeš, 2013).

Zajednički studij sastojao se od osam kolegija:

- Filozofija, Sociologija, Pedagogija, Didaktika, Psihologija djetinjstva i mladosti, Pedagoška psihologija, Fizički odgoj te Predvojnička obuka (Mendeš, 2013, str. 3)

Posebni studij sastojao se od trinaest kolegija:

- Predškolska pedagogija, Psihologija ranog djetinjstva, Metodika odgojno-obrazovnog rada, Kultura usmenog izraza, Scenski izraz i lutkarstvo, Filmska i RTV kultura, Dječja književnost, Likovni odgoj s metodikom, Muzički odgoj s metodikom, Gitara, Fizički odgoj s metodikom, Higijena predškolskog djeteta i Tehničke vježbe (Mendeš, 2013, str. 3).

Nakon pedagoških akademija, odgojitelji su s obrazovanjem nastavili na nastavničkim fakultetima, a 1978. godine obrazovanje se provodilo prema planu i programu prema kojemu su predmeti podijeljeni na opće, zajedničke i stručno-metodičke (Mendeš, 2013) te se završetkom studija dobio se stručni naziv odgojitelj predškolske djece.

Osamdesetih godina 20. stoljeća povezano se srednjoškolsko s fakultetskim obrazovanjem, koje je trajalo šest godina (četiri godine srednje škole + dvije na fakultetu). Ovakav model obrazovanja zadržao se do devedesetih godina. Učenici su nakon završene osnovne škole upisivali prve dvije godine srednje škole, gdje su polazili zajedničke predmete, nakon čega su

se opredijelili na predškolski odgoj i razrednu nastavu. Stjecanjem osnovnog znanja, obrazovanje se nastavlja na prvoj i drugoj godini studija (Mendeš, 2013).

Promjene koje su zahvatile Hrvatsku početkom devedesetih godina 20. stoljeća odrazile su se na sva područja života. Tako je, prvi put u povijesti, Hrvatska imala mogućnost konstruirati vlastiti koncept odgoja i obrazovanja, ali je taj proces bio usporen zbog rata. S obzirom na prilike koje su zadesile Hrvatsku, ni profesija odgojitelja nije ostala pošteđena. Osnovan je Učiteljski fakultet u Zagrebu, a u Osijeku, Rijeci, Puli, Splitu, Čakovcu i Petrinji s radom su započele Visoke učiteljske škole. Za razliku od prijašnjeg koncepta obrazovanja odgojitelja, sada je svaka škola bila u mogućnosti izgraditi vlastiti plan i program, što je prethodilo prihvaćanju Bolonjskog procesa. Prihvaćen sustav odgoja i obrazovanja bio je uređen *Programskim usmjerenjem odgoja i obrazovanja predškolske djece* (1991) koji se temeljio na načelima *Prijedloga razvojno-humanističke koncepcije predškolskog odgoja* (1991). Glavna značajka spomenutih dokumenata bila je da se na demokratsko-pluralističkim osnovama regulira predškolska djelatnost (Mendeš, 2018).

Veliki preokret, u obrazovanju odgojitelja, napravile su škole u Osijeku i Rijeci kada su započele s izvedbom obrazovanja u trajanju od tri godine. Osim po trajanju, studij u Rijeci i Osijeku razlikovao se i po strukturi nastavnog plana i programa. Polako se napuštao tradicionalni način profesionalnog obrazovanja te se prihvaćaju suvremena pedagoška načela.

Početkom novog stoljeća, točnije 19. svibnja 2001. Hrvatska je potpisala Bolonjsku deklaraciju. Potpisivanjem deklaracije Hrvatska je morala promijeniti sustav obrazovanja prema načelima deklaracije i tada započinje novo razdoblje profesionalnog obrazovanja odgojitelja. Visoka učilišta imala su obvezu izraditi nove studijske programe te ih primijeniti u praksu (Mendeš, 2018). Godine 2005. započelo se s provedbom reformi sukladno načelima Bolonjske deklaracije i tako je glavno obilježje novih studijskih programa bilo produženje obrazovanja s dvije na tri akademske godine te stjecanje naziva *stručni prvostupnik predškolskog odgoja* (Mendeš, 2018). Sukladno *Zakonu o znanosti i visokom obrazovanju* (2003) visoka učilišta imala su obvezu izraditi nove nastavne planove i programe gdje će biti zastupljeni sljedeći elementi: stjecanje stručnog naziva, bodovno vrednovanje predmeta (ECTS bodovi), provjere znanja za svaki predmet, uvjete upisa u sljedeću godinu ili semestar, način završetka studija... (Mendeš, 2018).

Promjenom nastavnog plana i programa Učiteljska akademija u Zagrebu je 2005. godine promijenila naziv u Učiteljski Fakultet u Zagrebu. „*Ustanova je obrazovala magistre*

primarnog obrazovanja te stručne prvostupnike predškolskog odgoja“ (Mendeš, 2018, str. 244). Nastavni plan i program fakulteta koji je iznesen 2005. godine, a u sastavu Učiteljskog fakulteta u Zagrebu djelovale su Visoke škole u Petrinji i Čakovcu kao njegove podružnice (Mendeš, 2018) i fakultet u Zagrebu postaje dio Sveučilišta. Godine 2005. s provedbom plana i programa obrazovanja započinju Visoke škole u Splitu, Osijeku, Zadru i Puli te postaju Učiteljski Fakulteti, dok Rijeka godinu dana kasnije. Studijskim programima prema načelima Bolonjske deklaracije, došlo je do značajnih promjena – produljilo se obrazovanje, uvedeni su metodološki predmeti u svrhu stjecanje istraživačke kompetencije i organizacija stručne prakse (Mendeš, 2018). Novi studijski programi zadržali su se do akademske godine 2009./2010. kada se preddiplomski sveučilišni studij za *Rani i predškolski odgoj i obrazovanje* počinje izvoditi u Rijeci i Osijeku, 2012./2013. u Zagrebu, a 2014./2015. u Zadru. Veliki odmak u obrazovanju napravili su fakulteti u Rijeci i Osijeku kada su prešli na izvedbu diplomskog 2012. godine (Mendeš, 2018). Na taj način odgojiteljima se omogućuje napredovanje u obrazovanju, što pridonosi razvoju profesije.

1.2.Suvremeni pristup profesionalnom razvoju odgojitelja

Predškolski odgoj i obrazovanje početni su dio sustava obrazovanja kojim se obuhvaćaju djeca od navršenih šest mjeseci pa sve do polaska u školu (Lučić, 2007). Odgojitelj nije jedini odgovoran za uspješan odgoj i obrazovanje u ustanovi, ali ima značajnu ulogu u pripremanju djeteta za život. Promišljanjem i kreiranjem svoje odgojno-obrazovne prakse, odgojitelj pokazuje razinu kompetentnosti i profesionalizma.

„U profesionalnoj osposobljenosti do izražaja dolaze njegova pedagoška, didaktička i metodička stručna naobrazba, njegova naobrazba iz područja opće, razvojne i pedagoške psihologije, ali i njegove ljudske kvalitete i sposobnosti: demokratičnost, poštovanje dječjih prava, kreativnost, ljubav prema djeci i odgojiteljskom zvanju i sl.“ (Lučić, 2007, str. 152). Odgojitelj je taj koji poznaje svako dijete i njegove sposobnosti, što mu omogućuje pravilan pristup u planiranju zadataka za samostalne ili grupne aktivnosti. Otkriva što je dobro u djetetovoj aktivnosti, podržava ga, usmjerava i pomaže u svladavanju određenih prepreka, a primjenom stečenog iskustva predlaže nove mogućnosti za rješavanje problema i na taj način stvara pozitivnu sliku o sebi, što djetetu daje dodano samopouzdanje (Lučić, 2007).

Odgojitelj, uz roditelje i stručne suradnike u ustanovi, sudjeluje u oblikovanju i izgrađivanju osobine djeteta, stoga je njegova odgovornost od izrazite važnosti. *„On je voditelj i*

organizator odgojno-obrazovnog procesa, jer poznaje pedagogiju, didaktiku i metodike u kojima je sustavno ljudsko iskustvo u vještini odgajanja i obrazovanja“ (Bognar i Matijević, 2002, str. 32; prema Lučić, 2007, str. 154). Lučić (2007) navodi da odgojiteljevo cjelokupno obrazovanje, sposobnosti, kompetencije te njegov odnos prema radu i djeci neizravno utječu na njegovu praksu i uspješan rezultat odgoja, a to se postiže tako da odgajatelj poznaje djetetove mogućnosti i sposobnosti, osjećaje, pruža ljubav, toplinu i podršku tijekom aktivnosti i cjelodnevnog boravka u ustanovi te stvara situacije u kojima djeca doživljavaju radost stvaranja i uspjeha. Kreativnost je jedna od ključnih elemenata u odgojnom djelovanju odgojitelja, jer *„odgojna djelatnost ovisi o njegovoj osobnosti i vrijedi upravo toliko koliko i sam učitelj/odgojitelj“* (Binet, prema Vukasović, 2000, str. 46, prema Lučić, 2007, str. 154). Odgojitelj je taj koji planira i provodi odgojna djelovanja i ostvaruje zadaće usmjerene cjelovitom razvoju djeteta.

Suvremeno doba odgoja i obrazovanja temeljito se promijenilo u odnosu na početak razvoja, stoga, današnje vrijeme zahtijeva visoku i kvalitetnu naobrazbu odgojitelja za rad s djecom predškolske dobi. Naglasak se stavlja na kontinuirano stručno usavršavanje i osposobljavanje kao pretpostavka unapređenja i razvoja predškolske ustanove i odgojno-obrazovne djelatnosti. Nakon završetka studija odgojitelj nastavlja s obrazovanjem zbog usvajanja novih spoznaja vezanih za odgoj i obrazovanje predškolske djece i na taj način unaprjeđuje i usavršava vlastitu praksu (Lučić, 2007). Prema Zakonu o radu (čl. 32.) *„radnik je dužan u skladu sa svojim sposobnostima i potrebama rada školovati se, obrazovati, osposobljavati i usavršavati se za rad“* (Lučić, 2007, str. 157).

Teorijski i empirijski radovi odredili su kvalitete odgojitelja koje su potrebne za razvoj i uspješnu odgojno-obrazovnu praksu, kao što su kvalitetna opća, stručna i metodička osposobljenosti za uspješno organiziranje odgojno-obrazovnog procesa, zatim koordiniranost različitih aktivnosti i stvaranje uvjeta koji su povoljni za razvoj djeteta u cjelini. Odgojitelj treba imati razvijene i kvalitetne komunikacijske vještine zbog uspješnosti u uspostavljanju suradničkog odnosa s djecom, ali i roditeljima. Taj suradnički odnos mora se temeljiti na međusobnom povjerenju i razumijevanju (Lučić, 2007) .

Na temelju stečenog znanja, odgojitelj poučava, pokazuje, demonstrira, objašnjava, savjetuje, usmjerava te potiče djecu na ispravne postupke. Lučić (2007) ističe da je naj snažniji i najdjelotvorniji postupak odgajanja odgojiteljev primjer. Upravo njega/nju djeca promatraju i oponašaju. Odgojitelj je temelj odgoja i obrazovanja djece, jer provodi najviše vremena s djecom, tako da razumije njihove potrebe i mogućnosti, poznaje individualne sposobnosti

svakog djeteta, prihvaća dijete onakvo kakvo jest, vodi brigu o djetetovom sveukupnom razvoju, pronalazi uspješne načine kako pridobiti dijete za suradnju, bira primjerene izvore i sadržaje, prilagođava komunikaciju i aktivnosti razvojnim mogućnostima djeteta, pomaže u formiranju djetetove pozitivne slike o sebi i to su bitne sastavnice koje utječu na daljnji razvoj djeteta (Lučić, 2007).

Brojna istraživanja, koja su se bavila osobinama odgojitelja, pokazala su da odgojitelj svojim djelovanjem, pristupom i ponašanjem kod djeteta stvara povjerenje i gradi samopouzdanje, utječe na njegov razvoj te sudjeluje u formiranju njegove osobnosti. Prema Lučić (2007) odgojitelj treba biti profesionalac koji svojim didaktičko-metodičkim pristupom razvija kod djece osjećaj vrijednosti, a odgojno-obrazovnim aktivnostima poziva djecu na slobodnu, zanimljivu i kreativnu aktivnost u kojoj ona imaju važnu ulogu. Stvarajući povoljne uvjete za aktivnost potiče, savjetuje i rukovodi djetetovim aktivnostima te je izvor informacija. Ima važnu ulogu u stvaranju okoline u kojoj se djeca osjećaju, voljeno, prihvaćeno, poštovano te sigurno u svoje sposobnosti i mogućnosti, a odgojitelj to može ostvariti ako je siguran u svoje znanje i vještine te ako do izražaja dolaze njegove ljudske kvalitete (Lučić, 2007).

2.PROFESIJA ODGOJITELJA

Pojam profesija podrazumijeva zanimanje, odnosno posao koji netko obavlja. U povijesnom kontekstu profesija se pojavljuje u doba protostatizma, a to je doba kada profesija dobiva svoje značenje te se rad klasificira prema dužnosti (Mendeš, 2018).

„Profesija podrazumijeva trajno bavljenje zanimanjem, samostalnost, autoritet, uslužnu orijentiranost, težnju za savršenstvom i profesionalnim udruživanjem“ (Pedagoška enciklopedija, 1989, str. 256). U razgovoru pod pojmom profesija često se podrazumijeva zanimanje koje predstavlja bavljenje određenim poslom kako bi se opskrbila sredstava potrebna za život (Lučić, 2007). Stoga Mendeš (2018) navodi strukturne elemente profesije odgojitelja:

- stupanj razvijenosti osnovnih teorija i tehnika koje su osnova za profesionalno djelovanje – znanje, vještine i pedagoške kompetencija koje su potrebne za obavljanje djelatnosti ranog i predškolskog odgoja
- za obavljanje odgojiteljske profesije potrebno je završiti odgojiteljsko učilište te razumjeti profesionalni jezik
- odgojitelj je taj koji na najbolji način predstavlja ono čime se bavi
- stupanj organiziranosti profesije

Jedno od neizostavnih obilježja profesije je ekspertnost, koja je temelj za autonomiju, a gradi se čitav život kontinuiranim usavršavanjem i profesionalnim razvojem. Ekspertnost predstavlja temelj znanja i vještina koje su potrebne za profesionalnu autonomiju, a autonomija je povezana s tim znanjima i vještinama koje omogućuju komunikaciju među profesionalcima profesije (Domović, 2011). Stjecanjem znanja i vještina odgojitelj djeluje za dobrobit razvoja djeteta, a to je određeno etičkim kodeksom (Domović, 2011). Jedna od temeljnih karakteristika etičkog kodeksa je *„odgovornost odgajatelja prema ostalim subjektima“* (Krstović, 2011, str. 5), to jest etički kodeks *„određuje profesionalnu praksu i definira profesionalne vrijednosti“* (Hoyle, 1995 i John, 2008, prema: Domović, 2011, str. 15).

Slobodu od uplitanja neprofesionalca u pitanja koja se odnose na znanja i vještine, imaju one profesije koje su uspjele steći specifična obilježja koja određuju profesionalizam te imaju poseban status u društvu i potrebnu razinu autonomije (Fatović, 2016). Odgojitelj, kao profesionalac, odgovoran je za razvoj profesije, njezin status, vodi računa da je u toku sa suvremenim trendovima i novostima te brine o unapređivanju prakse. Uočljivo je da

odgojiteljska profesija još nema ključne elemente pa se u pitanje dovodi autonomija same profesije i odgojitelja.

Fatović (2016) navodi da odgojitelji nisu definirali jasnu bazu znanja, a takva baza predstavlja njihove kompetencije – „*identificiranje baze znanja, artikulirane na osnovi edukacijske i socijalne filozofije, otvara problem ne samo koja su znanja učitelju potrebna, već i na koji način će se učiteljeva znanja, vještine i dispozicije najučinkovitije razvijati namjernim intervencijama u sklopu njegove profesionalne izobrazbe*“ (Babić, Irović, Kuzma, 1999: 213; prema Mendeš, 2018, str. 234). Uz navedenu bazu znanja, autorica Fatović (2016) ističe nerazvijenu samoregulaciju, da nema jedinstvene organizacije koja brine o pitanjima struke, licenciranju. Prema navedenom, postavlja se pitanje zašto je to tako. Brojna istraživanja opisuju problem učiteljskog⁵ zvanja, njegov razvojni put te ostale utjecaje na profesiju. Odgojiteljsko i učiteljsko zvanje stavlja se pod zajednički naziv, ali u odnosu na učiteljsko zvanje, ne postoji niti jedna znanstvena studija koja se bavi pitanjima odgojiteljske profesije koja je dio odgoja i obrazovanja. Pretpostavlja se da ima više čimbenika koji utječu na takav status profesije ranog odgoja i obrazovanja (Fatović, 2016):

- kao primjer je radno vrijeme vrtića. U novije vrijeme često se ističe fleksibilno radno vrijeme, a vrtići se promatraju kao servisi za roditelje, a ne kao ustanove za odgoj i obrazovanje u kojoj djeca stječu određena znanja, pa se takav stav često može čuti kod roditelja i šire javnosti, ali na umu treba imati da su dobrobit i interesi djeteta na prvom mjestu (Fatović, 2016).

Fatović (2016) ističe politiku kao vrlo važan vanjski utjecaj na rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Lisabonskom strategijom* tvorci obrazovnih politika preuzeli su odgovornost za stalno unapređivanje i usavršavanje odgojno-obrazovnog procesa s ciljem razvoja cjelokupnog društva i zajednice. Iako se ističe važnost predškolskog odgoja i obrazovanja, još uvijek se s nedovoljnom ozbiljnošću pristupa važnim pitanjima vezanim za profesiju odgojitelja. Puno je primjera koji to dokazuju, ali unatoč tome status profesije odgojitelja još uvijek nije dovoljno cijenjen kao početno obrazovanje djeteta.

⁵ Pojam učitelj odnosi se na sve djelatnike ustanova za odgoj i obrazovanje

2.1. Profesionalno usavršavanje odgojitelja

Uvođenjem diplomskog studija odgojiteljima se otvorio put za daljnje napredovanje. Na temelju toga provode se brojna istraživanja koja se bave odgojiteljskom profesijom, što će ukazati na profesionalizaciju profesije (Fatović, 2016). Odgojitelji su ti koji se sami moraju zalagati protiv deprofesionalizacije. Zato je važno da se definira baza znanja za odgojitelje, da se osnuju komore ili organizacije koje će se baviti važnim pitanjima i preuzeti skrb o profesiji. Odgojitelji imaju odgovornost unutar same profesije jer se brinu za vlastito profesionalno napredovanje unutar, ali i izvan profesije te se na taj način međusobno povezuju s ciljem stručnog unapređenja i učenja što je temelj za profesionalizaciju profesije odgojitelja (Fatović, 2016).

Da bi se omogućilo kontinuirano unapređivanje i usavršavanje odgojno-obrazovne prakse i odgojitelja potrebno je posvetiti pažnju njihovom usavršavanju u ustanovi koja tvori zajednicu, mrežu suradničkih odnosa. Razlog tome je upoznavanje s raznolikošću prakse te bi se na taj način dala snažna podrška profesionalnom razvoju odgojitelja. „*Profesionalni razvoj odgojitelja treba rezultirati ne samo pomacima u znanju, nego i promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju*“ (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012, str. 71). Prednost se daje onim oblicima usavršavanja koja imaju istraživačka obilježja i omogućuju propitivanje uvjerenja, iskustva i svakodnevne prakse odgojitelja, tzv. transformacijsko usavršavanje (Priručnik za samovrednovanje ranog odgoja i obrazovanja, 2012). Treba napomenuti da se značajno unapređenje neće dogoditi ako nije povezano s cjelokupnom promjenom odgojno-obrazovne prakse odgojitelja.

Jedan od razloga za cjeloživotno učenje je potreba odgojitelja da bude u stanju reagirati na promjene. Svakim danom praksa se mijenja i otkrivaju se nove spoznaje i znanja, zato je važno novo razumijevanje i potreba za novim znanjem i vještinama te da odgojitelji budu spremni za trajni, cjeloživotni proces prilagođavanja, mijenjanja i poboljšanja vlastitog rada. Neki od načina profesionalnog razvoja, uz samostalno usavršavanje, su razni stručni skupovi i radionice te zajednice koje se sastaju kako bi se razgovaralo o vlastitoj praksi. Na taj način se izmjenjuju ideje, mišljenja, kreiraju se nova znanja, čita se stručna literatura s najnovijim spoznajama ili sudjelovanja u akcijskim istraživanjima. Sudjelovanje u radionicama i skupovima ne mora biti izravno vezano za struku. Odgojitelj može pronaći polje interesa te u suradnji sa stručnjacima socijalne i primarne medicinske zaštite dobiti dodatne informacije vezane uz dječji razvoj i razumijevanje vlastite prakse. Ipak, nije dovoljno samo slušati i čitati već bi odgojitelji trebali nove ideje unijeti u svoj rad i reflektirati o njima. Važno je biti model

djeci, to znači razgovarati s njima o tome što su novo naučili, na koji način te kako će naučeno koristiti. Biti model djeci znači dijeliti svoj entuzijazam s djecom i razmišljanja o načinu kako se stječu nova znanja i vještine.

Da bi profesionalni razvoj odgojitelja i njegova praksa bili što bolji, važno je da se odgojitelj ne osjeća usamljeno, to jest da ima podršku drugih odgojitelja i same ustanove u kojoj radi. Razmjenom iskustva, znanja, mišljenja, ideja, slušajući tuđe komentare odgojitelj razvija samopouzdanje u sebe i svoje postupke te tako dobiva kritički osvrt na svoj rad. Iz toga je vidljivo da je odgojitelj spreman informirati se, govoriti o svojim iskustvima i iznositi svoje mišljenje, ali isto tako je spreman slušati druge i pomoći pri nalaženju rješenja za stručna pitanja. Kako bi se poboljšala različita područja kurikuluma ili prakse, odgojitelj sudjeluje u raznim stručnim skupovima na razini vrtića. Može pozvati druge odgojitelje da promatraju njegov rad, nakon čega bi razgovarali o onome što su zapazili. Također, na skupovima izvan svoga vrtića, odgojitelj može prezentirati svoj rad te tako biti u dodiru s iskustvima drugih. Odgojitelji su ti koji djeci moraju pokazati da i oni sami uče u suradnji s drugima i objasniti im zašto je to važno. „*Kada odgajatelji surađuje s drugima kako bi unaprijedili kvalitetu vlastite prakse i profesije u cjelini, onda djeca* „(Tankersley, Brajković, Handžar, Rimkiene, Sabaliauskiene, Trikić i Vonta, 2012, str. 205):

- uviđaju da ljudi uče zajedno i da učenje nije samotani put;
- uvažavaju druge kao izvor za vlastito učenje;
- osjećaju brigu i pažnju svih odraslih u vrtićkom okruženju.

Treba istaknuti i dokumentiranje aktivnosti. „*Dokumentiranje je iznimno zahtjevan proces koji iziskuje osobni i profesionalni angažman i ima obilježja istraživačkog rada*“ (Fatović, 2016, str. 635). Fatović (2016.) ističe da tako odgojitelji izravno rade na sebi, evaluiraju, reflektiraju svoju praksu te usavršavaju svoje razmišljanje o učenju djece te razmjenjuju prikupljena znanja s ostalima u zajednici. Dokumentiranje je jedan od načina osiguravanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse i jedan od način otkrivanja potencijala i sposobnosti djece (Vujičić i Miketek, 2014). Dakle, dokumentiranje aktivnosti omogućuje odgojitelju bolje razumijevanje odnosa među djecom, ali i odnosa s odraslima. Uz to, dokumentiranje predstavlja oblik komunikacije, bilo s drugim odgojiteljima ili s roditeljima što olakšava razumijevanje cjelokupnog razvoja djeteta, ali i odgojitelja (Vujičić i Miketek, 2014). Na taj način odgojitelj ima uvid u to kako djeca uče i prema zapažanjima mijenja i prilagođava svoje djelovanje. Osim dokumentiranja djece, od iznimne je važnosti i dokumentiranje rada

odgojitelja. Dokumentiraju se postupci različitih aktivnosti vezani uz proces učenja djece, ali i sve ostale aktivnosti vezane za profesionalni razvoj i učenje odgojitelja. Dokumentiranje odgojitelju omogućuje uvid u prijašnje aktivnosti te prema tome može ocijeniti kvalitetu svoje prakse (Vujičić i Miketek, 2014). Također, odgojitelj može imati i osobni portfolio koji bi sadržavao osvrte na pročitane literature, razgovore sa stručnjacima i drugim odgojiteljima, planove i rezultate akcijskih istraživanja te promišljanja o profesiji.

2.1.1. Ciklus profesionalnog razvoja

Profesionalni razvoj odgojitelja sastoji se od tri ciklusa koja su usko povezana. To su: inicijalno obrazovanje, stažiranje i kontinuirano profesionalno usavršavanje (Mendeš, 2018).

- a) inicijalno obrazovanje – započinje odabirom i razredbenim postupkom. Inicijalno obrazovanje obuhvaća postignuća stečena tijekom srednje škole i državne mature. Također, uključuje dodatne provjere koje provodi fakultet. Provjere su vezane za studentski program te se razlikuju od ustanove do ustanove. Najčešće je to provjera jezičnih, glazbenih, motoričkih i likovnih sposobnosti te psihologijsko testiranje. Uz navedeno provjera može sadržavati test opće informiranosti i razgovor za procjenu motiviranosti za studij. Nakon selekcijskog dijela, započinje obrazovanje u kojem pojedinac stječe kompetencije nužne za obavljanje djelatnosti (Mendeš, 2018).
- b) stažiranje ili pripravništvo – to je uvođenje u struku i rad. Cilj je da se odgojitelj osamostali za daljnji rad te osposobi za ulogu praktičara (Mendeš, 2018)
- c) kontinuirano profesionalno usavršavanje – to je trajni oblik obrazovanja. Vremenski traje najdulje, a smisao je da se odgojitelj dalje razvija i usavršava stečene kompetencije. U trajnom obrazovanju jedan od glavnih elemenata je refleksija, jer se ona smatra pokretačkom silom odgojitelja (Mendeš, 2018).

Prolazeći kroz navedeni ciklus, odgojitelji stječu cjelovite kompetencije za odgojno djelovanje u predškolskoj praksi. Kao i učitelji, i odgajatelji prolaze kroz razine profesionalnog razvoja od novaka do eksperta (Mendeš, 2018).

2.1.2. Razine profesionalnog razvoja

Profesionalni razvoj odgojitelja podijeljen je na pet razina, od novaka do eksperta (tablica 2.).

Tablica 2. Razine profesionalnog razvoja⁶

RAZINA OSPOSOBLJENOSTI	PUTOVI RAZVOJA	USMJERENOST RAZVOJA	PROCES UČENJA
1.učitelj novak	u djelovanju i odlučivanju kruto poštuje pravila i procedure; još nije osjetljiv na kontekst događanja	razumijevanje osnovnih pravila i postupaka	90% prihvaćanja, 10% preoblikovanja
2.učitelj početnik	od pravila prema situaciji; u odlučivanju i djelovanju već uzima u obzir situaciju (kontekst događanja)	usmjerenost u kontekst; razvijanje cjelovitog djelovanja	70% prihvaćanja; 30% preoblikovanja
3.osposobljeni učitelj (praktičar)	od situacije prema planu; u odlučivanju i djelovanju vodi ga opći plan	razvijanje općih principa (poopćavanje)	50% prihvaćanja; 50% preoblikovanja
4.uspješan učitelj (stručnjak)	od plana prema intuiciji; u odlučivanju i djelovanju usmjerava ga intuicija	povezivanje iskustva u istovrstan scenarij	30% prihvaćanja; 70% preoblikovanja
4.ekspert	akcija i situacija su jednako važne	oblikovanje obrađene i izdašne intuicije	10% prihvaćanja; 90% preoblikovanja

⁶ B. G. Sheckley i G. J. Allen, 1911; prema Mendeš, 2018, str. 19

2.2. Profesionalni identitet odgojitelja

Da bi odgojitelj razumio značenje svoje profesije, potrebno je razumijevanje profesionalnog identiteta, to jest važno je razmotriti što čini profesionalni identitet i na koji način se formira (Domović, 2011).

Pojam profesionalni identitet odgojitelja predstavlja sliku samih odgojitelja o sebi i svojoj profesiji, a uključuje vlastite ciljeve, stil rada, odgovornost i učinkovitost rada, stupanj zadovoljstva i planiranje razvoja karijere (Kosnik i Beck, 2009; prema: Domović, 2011). Potrebno je istaknuti da profesionalni identitet nije stalan, promjenjiv je i nestabilan te bitno ovisi o radu s drugima. Na identitet odgojitelja utječu vanjski i unutrašnji činitelji. Pod vanjske činitelje spadaju kontekst i odnosi s drugim kolegama, a unutrašnji obuhvaćaju emocije (Domović, 2011). Svaki dio profesije i profesionalnog razvoja ima svoja obilježja pa tako i profesionalni identitet. Autori Rogers i Scott (2008) kao temeljna obilježja profesionalnog identiteta navode sljedeće:

- identitet ovisi i razvija se unutar konteksta i na njega utječu kulturne, političke, povijesne i socijalne promjene
- formira se u odnosu s drugima i uključuje emocije
- promjenjiv je, nestabilna i višestruk
- uključuje građenje i nadograđivanje kroz vrijeme

Uz ostalo, profesionalni identitet ovisi i o uvjetima u kojima odgojitelj radi te je povezano s njegovim prošlim, ali i sadašnjim obrazovanjem. Domović (prema Beijaard, Meijer i Verloop, 2004; 2011) ističe ulogu identiteta iz perspektive cjeloživotnog usavršavanja. Navodi da je profesionalni identitet proces interpretacije te da profesionalni razvoj nikad ne prestaje. Profesionalni identitet zahtijeva osobu i djelovanje. To znači, da se od odgojitelja očekuje da profesionalno koristi stečena znanja i vještine. Za djelovanje potrebna je sposobnost refleksije i samorefleksije, jer tako odgojitelji stvaraju sliku o sebi i planiraju vlastiti razvoj.

2.2.1. Kompetencije odgojitelja

Prema Šagud (2006) odgojitelj je taj o kojem ovisi kvaliteta aktivnosti koje provodi s djecom, količina njegove inicijative i samostalnost u radu te cjelokupni razvoj na svim razinama. Autorica (prema Coldron i Smith 1999) izjednačuje profesionalne kompetencije i profesionalni identitet prema kojemu odgojitelj ima veliki utjecaj na prepoznavanje i iskorištavanje djetetovih potencijala te razvijanje individualnih sposobnosti u različitim

uvjetima rada. Tako odgojitelj potiče ili ograničavati djetetov razvoj odgovarajućom ili neodgovarajućom praksom (Šagud, 2006). Prema svemu navedenom potrebno je utvrditi one kompetencije koje su odgojitelju nužne za kvalitetno obavljanje njegova rada. Svaki odgojitelj odgovoran je za svoje postupke i promjene te treba biti svjestan da priprema najmlađe članove društva za buduće sudjelovanje u tim promjenama. Odgojitelj počinje s pripremanjima tako da razmatra sustavne i kontinuirane promjene koje trebaju rezultirati većom profesionalnom odgovornošću za praktične akcije na način da:

- preusmjerava poučavanje na proces učenja, konstruira i sukonstruira znanja, prihvaća i zadovoljava individualne različitosti među djecom, ima potrebu za suradnjom s kolegama te razvija sposobnost refleksije i samorefleksije (Šagud, 2006).

Šagud (prema Bredekamp, 1994) ističe da postoji nekoliko načina za određivanje profesionalnih kompetencija odgojitelja, kao što je procjena znanja, vještina i sposobnosti za uspješno obavljanje profesionalne zadaće. Procjenjujući kompetencije, neki autori su više orijentirani na poznavanje teorije djetetova razvoj i učenja te na sposobnost fleksibilnosti i izražavanja empatije dok drugi autori tome pristupaju više ili manje cjelovito. Dio autora smatra da su kompetencije određene poznavanjem teorije, a od odgojitelja se očekuje da je obrazovani pojedinac prikladnog općeg obrazovanja i kvalitetnog stručnog osposobljavanja (Spodek i Saracho, 1991; Šagud, 2006). Osnova znanja odgojitelja treba se bazirati na poznavanju psihologije vezane za razvoj djeteta, poznavanju predškolskog kurikuluma, organiziranju stimulativne okoline, sposobnosti procjene djetetovih potencijala i interesa te na vještini dobre komunikacije.

Za razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja potrebno je:

- poznavanje materije, osnovnih koncepcija, strukture i istraživanja djetetova razvoja i odgoja (Šagud, 2006);
- poznavanje osnovnih zakonitosti djetetova učenja, prepoznavanje njegovog individualnog intelektualnog, socijalnog, emocionalnog i tjelesnog razvoja i odgoja (Šagud, 2006);
- poznavanje različitih stilova učenja i razvijanje sposobnosti prepoznavanja i osiguravanja uvjeta za tu različitost (Šagud, 2006);
- prepoznavanje i organiziranje povoljne sredine za učenje djeteta na temelju njegovih individualnih i grupnih interesa i motivacije (Šagud, 2006);

- izgrađivanje komunikacijskih vještina potrebnih u interakciji s djecom, roditeljima, kolegama i ostalim profesionalcima iz njegove sredine (Šagud, 2006);
- razvoj osnovnih pretpostavki za obrazovanje budućih odgojitelja u reflektivnog praktičara sposobnog evaluirati i mijenjati svoju i tuđu odgojno-obrazovnu praksu (Šagud, 2006).

Prema svemu navedenom može se zaključiti kako se sve više napušta tradicionalni oblik poučavanja djece. Uloga odgojitelja više je usmjerena na dijete, na organizaciju rada i okoline, izbor materijala, poticaja i prijedloga aktivnosti koje će poticati djecu na razmišljanje, razmjenu ideja s drugima, na rješavanje problema te na stjecanje novih znanja (Miljak, 1996). Da bi se sve to moglo realizirati važno je da odgojitelj stalno istražuje svoju praksu i novim, ali i starim znanjima i vještinama gradi reflektivnu praksu.

3. REFLEKSIVNA PRAKSA

Krajem devedesetih godina sve više pažnje posvećuje se, u sklopu predškolskog odgoja, reflektivnom praktičaru i reflektivnoj praksi te se promatra odgojitelj koji kontinuirano usavršava sposobnost prenošenja teorijske refleksije u praktični rad (Šagud, 2006). U procesu reflektivne prakse, odgojitelj procjenjuje svoju, ali i tuđu praksu te vodi rasprave s drugim profesionalcima i stvara nova znanja..

„Refleksivni praktičar stvara, odnosno gradi refleksivnu praksu na osnovi svog razmišljanja o njoj – prije i poslije aktivnosti i djelovanja te tijekom akcije što je karakteristika vrsnog (refleksivnog) praktičara“ (Šagud, 2006, str. 14). To je proces uzdizanja na meta razinu odgojnog djelovanja, učenja i poučavanja (Šagud, 2006). **Refleksivna praksa holistički je proces te predstavlja učenje i istraživanje u kojem se teorija isprepliće s razmišljanjem i samom praksom** (Šagud, 2006). To je dijalog između teorijskog i praktičnog dijela u kojem do izražaja dolazi učenje kao dinamičan i složen proces te uključuje kreativno mišljenje, izbor odluke i istraživanje (Šagud, 2006).

U savkodnevnoj praksi odgojitelj nailazi na neočekivane probleme te se od njega očekuje trenutačno rješavanje problema, što pokazuje da je odgojno-obrazovna praksa promjenjiva, nesigurna, zahtijeva stalnu refleksiju i provjeru odgajatelja. Odgojitelj je taj koji konstantno istražuje svoju praksu, na način da pronalazi rješenja te preispituje vlastito mišljenje te način svoga rada i djelovanja. Tako unapređuje sebe kao profesionalca, ali i svoju praksu.

Senge navodi dvije vrste učenja:

- „Znanost o akciji“ omogućava učenje čije krajnje posljedice nisu samo nova znanja, nego promjene naših postupaka ili ponašanja u radu. Najvažniji dio takvog učenja je odnos između proklamirane teorije (ono što govorimo) i teorije u primjeni (naše djelovanje) (Senge, 2001).
- „Razmišljanje o razmišljanju“ navodi pojedinca da promatra i vrednuje svoje mentalne modele ili predrasude u svojim razmišljanjima kako bi se omogućila nova praksa (Senge, 2001).

Počeci razvoja refleksivnog praktičara i refleksivne prakse vežu se uz Johna Deweya i njegove laboratorije u kojima se učilo ono što je važno za buduću profesiju (Šagud, 2006). Njegovo poučavanje povezuje refleksiju s akcijom, ali ima nekoliko nedostataka, kao što su linearnost, učenje nije interaktivni i dijaloški proces, slabo iskazivanje emocija tijekom refleksivnog procesa (Knight, 1996; prema: Šagud, 2006).

Naobrazba reflektivnog praktičara i proces stvaranja reflektivne prakse temelji se na akcijskom istraživanju s ciljem unapređivanja učenja i poučavanja. Često se refleksiji pristupa prejednostavno, tako da se prihvaća samo dio, a zanemaruju se drugi, jednako važni dijelovi procesa. To nije mehanička primjena znanja, već se znanje formira u samoj akciji, ispitivanjem i promišljanjem vlastite, ali i tuđe prakse i akcije (Šagud, 2006). Takav koncept učenja još je relativno nov, a zadatak mu je da se znanje za odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi prenosi aktivnim i zajedničkim djelovanjem kako bi krajnji rezultat bio što korisniji za odgojitelja. Nedostatak interesa za takav proces posljedica je, još uvijek prisutnog tradicionalnog pogleda na profesiju odgojitelja (Šagud, 2006).

Svaki profesionalac gradi reflektivnu praksu na način da odredi prioritete za razvoj i učenje djece, a sve ono što primjenjuje mora biti provjereno i ispravno. Često se događa da odgojitelj prihvaća jednu teoriju, a u praksi koristi drugu, a da toga nije svjestan. To traje sve dok sam odgojitelj ne osvijesti i procijeni svoju praksu i ne uvidi što zapravo radi. „*Kada pokušavamo opisati ono što radimo često ne uspijevamo ili stvaramo opis koji ne odgovara akciji*“ (Smyth, 1995; prema: Šagud, 2006). Svi odgojitelji polaze od svoga znanja, a kada počinju razmišljati o svojoj praksi, tada analiziraju što točno rade i na koji način te analiziraju, shvaćaju konstruiraju i planiraju budućnost svoje prakse. Onda kada odgojitelj zna opisati riječima teoriju koju koristi u akciji, tada taj proces postaje refleksivan, a refleksija odgojitelju omogućuje spoznaju odnosa između ciljeva svakodnevne prakse i znanja (Šagud, 2006).

Šagud (Ross, Bondy i Kyle, 1999; 2006) opisuje reflektivni ciklus. Prva razina je planiranje koje obuhvaća utvrđivanje problema, razmišljanje i načine rješavanja nastalog problema. Zatim slijedi akcija u koju se primjenjuju planirane promjene, a nakon akcije slijedi promatranje, to jest reflektiranje posljedica postupka. Takav način refleksije označava promišljanje o praksi, ali treba naznačiti da samorefleksija ima posebno mjesto u tom procesu. Ona omogućuje samouvid odgojitelja u njegovu praksu te tako odgojitelj stječe autonomiju i razvija se u reflektivnog profesionalca. Od njega se očekuje svakodnevno propitivanje i provjeravanje prakse te rješavanje problema (Šagud, 2006).

Da bi reflektivna praksa bila učinkovita, važno je da odgojitelj prikuplja informacije koje će mu pomoći za buduće akcije i rješavanje problema. Te informacije trebaju biti iz konkretnih situacija, zato što na taj način akcije ne bi bile slučajne, već rezultat prikupljenih informacija i kvalitetnog planiranja (Šagud, 2006). Odgojitelj treba biti svjestan da reflektivna praksa nikada ne završava, nego svakodnevno zahtijeva rješavanje problema i primjenu stečenih znanja. To znači da se reflektivna praksa povezuje s cjeloživotnim učenjem i na taj način

odgojitelj usavršava svoju profesionalnu praksu, ali i sebe kao profesionalca. Refleksivna praksa, ali i refleksija i samorefleksija, složen su proces koji zahtijeva puno truda jer se na probleme može naići na samom početku. Uz to odgojitelj tijekom akcije treba paziti na svoju akciju, ali i tuđu, to jest obratiti pažnju na ostale sudionike, njihova razmišljanja, osjećaje, potrebe (Šagud, 2006).

Treba naglasiti da refleksivna praksa ne uključuje primjenu prethodnih iskustava, već zahtijeva uporabu novih znanja i transformaciju prakse. Profesionalci uče razmišljati u akciji tako da prvo prepoznaju i primjenjuju pravila i procedure svakodnevne prakse, a tek na kraju, primjenjuju nove načine djelovanja (Šagud, 2006). Refleksivno učenje zahtijeva primjenu znanja i vještina u profesionalnu akciju i procjenjivanje akcije. Na temelju toga, postoje tri stupnja asimilacije refleksivnog procesa u refleksivnu akciju (Knight, 1996; prema Šagud, 2006):

- 1) prvi stupanj je razumijevanje samog procesa na intelektualnoj razini
- 2) drugi stupanj je primjena teorije u akciju
- 3) treći stupanj je promišljanje i evaluacija praktičnih aspekata i/ili evaluacija posljedica primjene određene teorije.

3.1. Refleksija i samorefleksija

Refleksija i samorefleksija usko su vezane za refleksivnu praksu, to jest bez refleksije i samorefleksije nema kvalitetne odgojno-obrazovne prakse. Refleksija i samorefleksija načini su vanjske i unutarnje provjere koje imaju informativnu (podaci o načinu rada) i regulativnu vrijednost (budući postupci) (Šagud, 2006). One daju uvid i samouvid u profesionalni rad i razvoj odgojitelja i njegove prakse (Šagud, 2006).

„Zajedničko, refleksivno istraživanje vlastite prakse odgajateljima omogućuje razmjenjivanje vlastitih razumijevanja i stvaranja novih, zajedničkih i cjelovitih razumijevanja“ (Slunjski, 2008, str. 194). Tijekom refleksivne prakse učenje pojedinca ne događa se samo u praksi, već i u djelovanju s drugim kolegama. U tom procesu, od iznimne je važnosti zajednička refleksija i samorefleksija, jer tako dobivamo uvid u razlike između teorije i prakse (Šagud, 2006).

U refleksivnoj praksi, samostalan i kompetentan praktičar izbjegava imitiranje postupaka i akcija. Na temelju refleksije i samorefleksije kreira konkretnu i autentičnu odgojno-obrazovnu

praksu (Šagud, 2011). Na taj način odgojitelj nadograđuje stare teorijske osnove novima i samostalno planira aktivnosti.

3.1.1.Schonove razine refleksija

Od svih teoretičara, najznačajniju ulogu u razvoju refleksije imao je **Schon**. Jezgra njegova razmišljanja o refleksivnoj praksi je ideja o usavršavanju odgojitelja koji pomoću refleksije promatra odnos između individualne prakse i percepcije uspješnog praktičara (Šagud, 2006). Njegova teorija učenja je usko povezana s iskustvom i refleksijom, stoga navodi tri **vrste/razine refleksije**:

- 1) **„Refleksija u akciji“** – događa se tijekom same akcije kada praktičar mijenja svoje postupke ili strategije bez prekida aktivnosti i postaje istraživač prakse i na taj način stvara novu praksu. Takva refleksija često je spontana, intuitivna i nedovoljno osviještena (Šagud, 2006.).
- 2) **„Refleksija na akciju“** – događa se kritičkom refleksijom i osvještavanjem svojih ili tuđih postupaka te se refleksija ne događa odmah. Refleksivni praktičar ne rješava odmah probleme, nego nakon akcije te nastoji razumjeti njihovo značenje (Šagud, 2006.).
- 3) **„Refleksija kao akcija“** – drugi naziv je „znanje u akciji“. Ova vrsta refleksije podrazumijeva akcije koje su više ili manje automatizirane i vezane uz intuitivno znanje. (Šagud, 2006.).

4. AKCIJSKO ISTRAŽIVANJE

Akcijsko istraživanje je način na koji odgojitelji dobivaju uvid u praksu, bolje razumijevanje i prepoznavanje znanja i razvoj određenih vještina. Akcijsko istraživanje proces je uključivanja učinkovitih rješenja u odgojno-obrazovnu praksu gdje se učenje, provjera i poučavanje promatraju kao jednaki elementi. Akcijsko istraživanje kreira novo znanje koje odgojitelj primjenjuje u radu s drugim kolegama (Šagud, 2006).

Akcijsko istraživanje usko je povezano s reflektivnom praksom i profesionalnim razvojem odgojitelja. Stoga je potrebno uključivanje odgojitelja u istraživanje, jer se na taj način odgojiteljima pruža prilika da se uključe u proces refleksije. Mijenjanje prakse moguće je samo kada su odgojitelji/praktičari izravno uključeni, jer su oni ti koji najbolje poznaju sve probleme i stvarne potrebe u okruženju u kojem djeluju (Slunjski, 2016; prema: Debeljak, 2016).

Začetnik akcijskog istraživanja je Kurt Lewin. Takvim oblikom istraživanja počeo se baviti pedesetih godina 20. stoljeća (Slunjski, 2011). Uvjerenja je da je akcijsko istraživanje temeljno socijalno istraživanje koje daje uvid u zakone koji vladaju društvenim životom (Slunjski, 2011).

4.1. Karakteristike akcijskog istraživanja

Akcijsko istraživanje je proces koji je usmjeren na razvoj, promjene i poboljšanje odgojno-obrazovnog djelovanja. Cilj je unapređenje prakse i pokretanje promjena. Te promjene i poboljšanja su refleksije koje se realiziraju kroz razgovore/rasprave s drugim profesionalcima i stručnim suradnicima (Slunjski, 2011). Jedna od važnih karakteristika akcijskog istraživanja je participacijska, odnosno sudjelujuća priroda (Slunjski, 2011). To znači da se sudionici uključuju u evaluaciju vlastitog znanja i djelovanja. Uz sudjelujuću prirodu, neizostavan čimbenik akcijskog istraživanja je demokratičnost koja označava ravnotežu između zajedničkog uključivanja i slobodu odgovornosti (Šagud, 2006).

Autorica Šagud (prema Borgi i Schuler, 1999; 2006) navodi korist akcijskog istraživanja:

- odgojitelji istražuju svoju praksu promatrajući što djeca rade
- odgojitelji razvijaju dublje razumijevanje djece
- u skupini prevladava partnerski odnos
- rješenja i nove ideje dolaze u interakciji s drugima

4.2. Postupak akcijskog istraživanja (spiralni proces)

- 1) PLAN – početak akcijskog istraživanja je u problemu koji se javlja u samoj praksi (Šagud, 2006). Prilikom izrade plana, za rješavanje problema, treba obratiti pažnju na fleksibilnost kako bi se plan mogao prilagoditi uvjetima rada. Također, plan treba voditi računa o mogućim preprekama tijekom provedbe. Plan bi trebao biti usmjeren tako da praktičarima omogući mudrije i učinkovitije akcije, a te akcije trebale bi pomoći da odgojitelj prijeđe prepreke i da se osposobi za kvalitetnije odgojno-obrazovno djelovanje. Tijekom planiranja, sudionici izgrađuju profesionalni jezik koji će im pomoći unaprijediti razumijevanje i rad (Slunjski, 2011).
- 2) AKCIJA – označava pažljivo smišljenu odgojno-obrazovnu praksu koja se oslanja na plan, ali nije u potpunosti kontrolirana. Odvija se u stvarnim uvjetima i često nailazi na prepreke (organizacijske i materijalne) koje su posljedica promjena u okruženju. Pošto se plan nadovezuje na akciju, on treba biti fleksibilniji, prilagodljiv i otvoren za promjene (Slunjski, 2011). „*Akcija je dinamična i podložna promjenama , te zahtijeva brzo odlučivanje o onome što u danoj situaciji treba učiniti*“ (Slunjski, 2011, str. 94). Promjene u akciji nisu vidljive odmah, no postupno se događaju uvodeći nove te dolazi do poboljšanja praktičnog rada, boljeg razumijevanja i okruženja u kojem se akcija odvija (Slunjski, 2011).
- 3) PRAĆENJE – ustanovljuje se učinkovitost akcije. Svaku je akciju potrebno pratiti zbog prepreka koje je javljaju. Poput akcije i praćenje treba biti fleksibilno i otvoreno za bilježenje novih događanja. Potrebno je pratiti učinke akcije i pod kojim okolnostima se događaju te prepreke koje usporavaju tijek akcija. Tijekom praćenja obavezno je dokumentiranje koje je osnova za daljnje djelovanje, a svako praćenje treba biti usmjereno za kritički osvrt vlastite prakse (Slunjski, 2011).
- 4) REFLEKSIJA – ona se vraća na akciju koja je zabilježena tijekom praćenja te se njome nastoji razumjeti proces, problem i prepreke tijekom akcije. U refleksiju je uključen razgovor koji se vodi između sudionika akcijskog istraživanja te se tako nastoji odrediti značenje određenih situacija. Refleksija ima evaluacijski aspekt – od onoga koji provodi akciju očekuje se mogućnost procjene učinka i prevladavanje problema. Također, ona je i deskriptivna – omogućuje propitivanje, detektiranje prepreka koje se pojavljuju i na koji način ih je moguće ukloniti (Slunjski, 2011).

„*Akcijsko je istraživanje dinamički proces u kojem ova četiri aspekta ne treba shvatiti kao odvojene statične korake, nego kao spiralno povezane elemente*“ (Slunjski, 2011, str. 95).

4.2.1. Dokumentiranje

„Dokumentiranje podrazumijeva sustavno prikupljanje dokumentacije (etnografskih zapisa), koja omogućuje promatranje i bolje razumijevanje akcije djeteta, a time i osiguranje kvalitetnije potpore njegovu razvoju“ (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, str. 45).

Oblici dokumentiranja su:

- pisane anegdotske bilješke, dnevници, transkripti razgovora, dječji likovni radovi, grafički prikazi, makete, fotografije, videozapisi... (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, str. 45)

Dokumentiranje uključuje sve sudionike odgoja i obrazovanja – odgojitelje, djecu i roditelje (Slunjski, 2016; prema: Debeljak, 2016). Dokumentiranje odgojiteljima omogućuje uvid u razvoj djeteta i njegovih potencijala. Omogućuje im razumijevanje dječjeg procesa učenja i napredovanja, razinu postignutih kompetencija te interese, potrebe, ideje i akcije. Svrha dokumentiranja nije kategorizacija, već odgojiteljima omogućuje razumijevanje dijelova odgojno-obrazovnog procesa i kvalitetu okruženja. Na taj način odgojitelj lakše procjenjuje individualne mogućnosti, sposobnosti, znanja i razmišljanje djece te promjene koje je potrebno uvesti u aktivnosti (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Bolje razumijevanje djece povezano sa življenjem djece u vrtiću, a boljim razumijevanjem odgojitelj stvara kvalitetnu i stimulativnu okolinu koja djeci omogućuje svakodnevno istraživanje. Uz to, odgojitelj tako potiče i stvara kvalitetnu komunikaciju s djecom. Boljim razumijevanjem odgojitelj potiče dječje učenje, razvoj i izgradnju kompetencija te promatra što dijete radi i stvara višu razinu povjerenja u sposobnosti djece. Osim razumijevanja, odgojitelj dokumentiranjem djece ima bolji uvid u njihov cjelokupni razvoj, sposobnosti i mogućnosti (Slunjski 2016; prema: Debeljak, 2016).

Osim dokumentiranja djece, odgojitelj dokumentira i svoje akcije. Na taj način osnažuje i evaluira svoje odgojno-obrazovno djelovanje. Odgojitelju se pruža prilika da provjeri učinkovitost svoga rada, bilo samostalno ili u suradnji s drugima. Za profesionalni razvoj, dokumentiranje ima jednu od glavnih uloga, a to je da ostavlja tragove rada odgojitelja koje zajedno s drugim stručnjacima evaluira i reflektira (Slunjski, 2016; prema: Debeljak, 2016). Tako odgojitelj postaje istraživač svoje prakse i profesije, učenja djece i sukonstuiranja kurikuluma (Slunjski, 2016; prema: Debeljak, 2016). U dokumentiranje odgojitelja spadaju: fotografije, audio i video zapisi, bilješke, snimke razgovora... (Slunjski, 2016).

4.3. Uloga odgojitelja u akcijskom istraživanju

Sudjelujući u akcijskom istraživanju odgojitelji sudjeluju u programu cjeloživotnog obrazovanja, a to im pomaže tako što razvijaju kritičko mišljenje, način na koji slušaju i gledaju dijete, komunikacijske vještine te uče uz pomoć drugih kolega. Uključivanjem u akcijska istraživanja od odgojitelja se očekuje kontinuirano mijenjanje prakse (Šagud, 2006).

Pomoću refleksivne prakse odgojitelji razvijaju svoje odgojno-obrazovno djelovanje, a uz to i profesionalne kompetencije. Stalnim provjeravanjem prakse, odgojitelj ulazi u neprekidan proces učenja i upoznavanja svoje prakse te se razvijaju, ne samo na profesionalno području, nego i na osobnom (Šagud, 2006). Na uspješnost odgojno-obrazovne prakse utječu međusobni odnosi između starijih i mlađih kolega, a to im omogućuje razmjenu ideja, razmišljanja i stavova. Tako mlađi uče od starijih, a stariji od mlađih kolega (Šagud, 2006).

Sudjelujući u akcijskom istraživanju, odgojitelji nisu predmet istraživanja već sudjeluju u procesu. Tako preuzimaju odgovornost, sudjeluju u raspravi i analiziraju učinkovitost uvedenih promjena, kritički i samokritički promišljaju o svojoj praksi te pokušavaju doznati što više informacija o potrebama djece i na kraju dobiju uvid u to kako ih kolege doživljavaju. U takvim raspravama do izražaja dolazi odgojiteljeva sposobnost komunikacije te stupanj inicijative (Šagud, 2006).

Jedan od glavnih čimbenika akcijskog istraživanja je zajednički rad na razvoju samostalnosti, inicijative, kreativnosti, potencijala i poticaja (Šagud, 2006). Odgojitelji se oslobađaju nametnutih pravila te pokušavaju osvijestiti pozitivne i negativne učinke u vlastitom radu. Tako, istovremeno dobivaju uvid u svoje ponašanje, ali i ponašanje drugih. To im omogućuje mogućnost analiziranja i shvaćanje prakse, izgrađivanje osjećajnosti za vlastite, ali i tuđe akcije. Odgojitelj tako opaža različite načine rada, mišljenja i pristupe odgojno-obrazovnom djelovanju što ga čini kompetentnijim za odgojno djelovanje (Šagud, 2006). To su značajke koje se odvijaju kontinuirano i utječu na pedagošku praksu te se takav proces može promatrati kao proces samorazvoja (Šagud, 2006). Odgojitelj se razvija u profesionalca, zaključke ostavlja otvorenima, postavlja pitanja i razvija sposobnost promatranja djece i njihovih akcija (Šagud, 2006). Ne treba isključiti činjenicu da se tijekom akcijsko istraživanja, ali i općenito odgojnog djelovanja, javlja osjećaj nesigurnost i straha. Bilo zbog vanjskog utjecaja ili zbog vlastite nesigurnosti (što je karakteristika odgojitelja koji svoj rad zasniva na rutini), strah i nesigurnost očituju se u činjenici što budući dijelovi akcije nisu jasno određeni, a komunikacija s djecom je nepredvidiva i nepoznata (Šagud, 2006) te zahtijeva fleksibilnosti i

spremnost na promjene. Upravo zbog toga, plan akcije treba organizirati da bude fleksibilan i moguć za unošenje promjena zbog lakšeg rješavanja problema (Šagud, 2006).

Istovremeno sudjelujuću u akcijskom istraživanju, odgojitelj preuzima ulogu mentora. Na taj način i dalje kontinuirano prati svoju akciju, ali i akciju drugih. U mogućnosti je prenositi svoje znanje na druge, ali i pomoći u izgradnji odgojitelja-profesionalca.

4.3.1.Uloga mentora

„*O mentoru se obično razmišlja kao o osobi koja ima dovoljno profesionalnog iskustva da bi imala prave odgovore za sve situacije i najbolja rješenja za svaki problem* „ (Rowley, 1999; prema: Šagud, 2006, str. 40).) Dobar mentor je odgojitelj koji je spreman za neprestano istraživanje i analiziranje odgojno-obrazovne prakse (Rowley, 1999; prema: Šagud, 2006). Prema istaknutom, osnovne kvalitete dobrog odgojitelja su:

- prihvaćanje studenta i osjećaj obveze prema njegovom napretku, pružanje pomoći, kontinuirano učenje, komunikacijske vještine i optimizam (Rowley, 1999; prema: Šagud, 2006, str. 40).

Uz navedene karakteristike, to je osoba koja istinski želi pomoći neiskusnoj osobi kako bi se što bolje i kvalitetnije profesionalno razvijala te postala profesionalac svoje profesije. Ne treba zanemariti činjenicu da je biti mentor izazov u koji se ulaže puno vremena i energije (Šagud, 2006). Stoga je potrebno izraditi plan i program mentoriranja.

Često se u literaturi o mentorstvu navode mentorske funkcije i njihove zadaće, a to su (Vizek Vidović i Žižak, 2011):

- 1) trener – zadaća mentora je da potiče početnika da iskuša svoje vještine, promatra njegovo djelovanje, daje mu povratnu informaciju o učinkovitosti rada. U ovoj funkciji mentor postaje model koji demonstrira svoje vještine i akcija te s početnikom. Tako početnika potiče na profesionalni razvoj, na refleksiju i samorefleksiju (Vizek Vidović i Žižak, 2011).
- 2) zaštitnik – vodi brigu da odgojitelj-početnik ne napravi ozbiljnu grešku, a glavna zadaća mu je poticanje razvoja profesionalnih ciljeva, upoznavanje s administrativnim dužnostima, načinom donošenja odluke te upućivanje na profesionalne rizike (Vizek Vidović i Žižak, 2011).

- 3) savjetovatelj – to je treća funkcija mentorstva, a zadaća je mentora uspostava međusobnog povjerenja, razumijevanje potreba i stavova, razvijanje samopouzdanja, poticanje na iznošenje ideja te svakodnevno istraživanje prakse (Vizek Vidović i Žižak, 2011).
- 4) poveziivač – četvrta je funkcija mentorstva u kojoj mentor početniku pomaže u uspostavljanju kontakta s drugim kolegama te pruža podršku za profesionalni razvoj (Vizek Vidović i Žižak, 2011).
- 5) utvrđivanje napretka – analitičko opažanje i prikupljanje podataka o početnikovom uspjehu ili neuspjehu na svim područjima odgojno-obrazovnog djelovanja (Vizek Vidović i Žižak, 2011).

Odnos između mentora i odgojitelja-početnika je dinamičan i neprestano se mijenja, ali je i profesionalan. Cilj je uzdizanje na viši nivo profesionalnog razvoja i profesionalnih kompetencija, kako za mentora, tako i za odgojitelja-početnika. Šagud (McCorkel i Ariav, 1998; 2006) ističe da postoji razlika između mentorskih sustava te navodi dvije zajedničke, a to su:

- mentor pomaže u razvoju posebnih vještina i znanja stvarajući temelj u procesu učenja i poučavanja, a druga je da
- mentor potiče početnike za stvaranje dubljeg i složenijeg razumijevanja profesije.

Postoje razlike između tradicionalnog i suvremenog načina mentoriranja. Kod tradicionalnog načina, odgojitelj-mentor je taj koji prati određen broj studenta, zadaje zadatke i sam preuzima odgovornost (Šagud, 2006). Nasuprot je suvremeni način gdje vlada suradnički odnos i zajedničko preuzimanje odgovornosti za daljni napredak odgojitelja-početnika. Tako mentora nije jedini odgovoran za neuspjeh, već se obveza proširuje na više osoba, a odgojitelju-početniku se omogućuje osvrt na različite ideje, akcije i mišljenja (Šagud, 2006).

ZAKLJUČAK

Odgojno-obrazovni proces karakterizira postojanje više različitih filozofija i zbog toga je dinamičan, nepredvidiv i nestabilan. Puno je čimbenika koji utječu na uspješnost odgojno-obrazovnog djelovanja, a samim time, javlja se potreba za što kvalitetnijim obrazovanjem i usavršavanjem odgojitelja kako bi na što boji i profesionalniji način predstavljali svoju profesiju. Obrazovanje ima jednu od najvažnijih uloga u profesiji odgojitelja. Stručnim obrazovanjem stječu se kompetencije koje odgojitelj primjenjuje u budućem rad, a one mu omogućuju shvaćanje cjelokupnog predškolskog sustava. Stjecanjem kompetencija odgojitelj je osposobljen za odgojno djelovanje te svojim akcijama i projektima utječe na cjelokupni razvoj djece. Odgojitelj je najvažnija karika u razvoju predškolskog djeteta. On je taj koji veći dio vremena provodi s djecom, indirektno ih potiče na sudjelovanje u aktivnostima putem kojih djeca razvijaju svoje potencijale, mogućnosti i sposobnosti. Osim što se razvijaju djeca, uz njih se razvija i odgojitelj. Propitivanjem svoga rada, stječe nova znanja, nove uvide u pogreške i kvalitete djelovanja te u suradnji s drugima evaluira uspješnost svog cjelokupnog rada. Za evaluaciju potrebno je razvijanje refleksivne prakse koja se neprestano nadograđuje i širi. Refleksivna praksa je proces koji nema rok trajanja, to jest nikada nije završen proces. Stoga se od odgojitelja očekuje svakodnevno procjenjivanje uspješnosti ili neuspješnosti. Refleksivna praksa praktičarima omogućuje razumijevanje prijašnjih iskustava koja se javljaju u sadašnjim okolnostima (Šagud, 2006). Znanje koje odgojitelj stekne refleksivnom praksom, rezultat je svakodnevnog istraživanja. Na temelju toga, odgojitelj sudjeluje u akcijskom istraživanju putem kojeg, u suradnji s drugim profesionalcima, razvija sebe kao odgojitelja, ali i svoje postupke. Akcijskim istraživanjem procjenjuje kvalitetu svoga rada, reflektira o tome, uvodi promjene, koje procjenjuje te ako je potrebno opet mijenja svoje djelovanje. Akcijskim istraživanjem oblikuje sebe kao profesionalaca, razvija svoje potencijale, razmišljanja, akcije i komunikaciju. Profesija odgojitelja zahtjeva cjeloživotno ulaganje u profesionalni razvoj kako bi osnaživao svoj profesionalni identitet te na najbolji mogući način doprinosa cjelovitom razvoju djece i kvaliteti ustanove u kojoj radi. Stoga je značajno naglasiti da već inicijalnim obrazovanjem započinje njegov put cjeloživotnog obrazovanja.

LITERATURA

Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja; U: V. Vizek Vidović (Ur.). *Učitelji i njihovi mentori*, str. 11-39, Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 65(4), 623-638. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/178260> , pristupljeno: 26.8.2018.

Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9(1 (13)), 151-165. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/32805> , pristupljeno: 23.8.2018.

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. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/125042> , pristupljeno: 11.9.2018.

Mendeš, B. (2015). Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 64(2), 227-250. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=219329 Pristupljeno: 4.5.2018.

Mendeš, B. (2013). Od pedagoškog tečaja do sveučilišnog studija. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19(71), 2-3. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/214198> , Pristupljeno: 4.5..2018.

Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece*. Zagreb: Golden Marketing – Tehnička knjiga.

Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica – Zagreb: Persona s p.o.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta, Republika Hrvatska.

Potkonjak, N i Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. (2012). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). 40 The development of the personal self and professional identity in learning to teach. Dostupno na: [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/26512519/Rodgers_Scott_Professional_Personal_Identity.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1536950319&Signature=4hzhr%2FKBOcRvjT0y6jeCdMdcIBk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRodgers and Scott 2008 The development o.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/26512519/Rodgers_Scott_Professional_Personal_Identity.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1536950319&Signature=4hzhr%2FKBOcRvjT0y6jeCdMdcIBk%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DRodgers+and+Scott+2008+The+development+o.pdf) , pristupljeno: 11.9.2018.

Senge, P. M. (2001). *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije.* Zagreb: Mozaik knjiga.

Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja.* Zagreb: Spektar Media d.o.o.

Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija.* Zagreb: Školska knjiga.

Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: promjena: od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja.* Zagreb: Element

Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar.* Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.

Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 259-267. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/116669> , Pristupljeno: 1.5.2018.

Tankersley, D., Brajković, S., Handžar, S., Rimkiene, R., Sabaliauskiene, R., Trikić, Z., Vonta, T. (2012). *Teorija u praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja.* Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.

Vizek Vidović, V. i Žižak, A. (2011). *Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja.* Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Vujičić, L., & Miketek, M. (2014). Dječja perspektiva u igri: dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i*

obrazovanje, 16 (Sp. Ed. 1), 143-159. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/117848> ,
pristupljeno: 11.9.2018.

Izjava

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preuzeti.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da se ovaj moj rad javno objavi na internetu.

U Petrinji, _____