

Uloga cjeloživotnog učenja za razvoj profesionalnih kompetencija

Pejnović, Helena

Undergraduate thesis / Završni rad

2019

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:147:325318>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-04-18**

Repository / Repozitorij:

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



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

HELENA PEJNOVIĆ

ZAVRŠNI RAD

**ULOGA CJELOŽIVOTNOG UČENJA ZA RAZVOJ
PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA ODGOJITELJA**

Zagreb, rujan 2019

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

ZAVRŠNI RAD

IME I PREZIME PRISTUPNIKA: Helena Pejnović

TEMA ZAVRŠNOG RADA: Uloga cjeloživotnog učenja za razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja

MENTOR: prof.dr.sc. Siniša Opić

SUMENTOR: Tihana Kokanović, mag.praesc.educ.

Petrinja, rujan 2019.

SADRŽAJ

SADRŽAJ	3
Sažetak.....	4
Summary	6
1. Uvod.....	8
2. Odgojitelj: zanimanje ili profesija?.....	9
2.1. Profesionalni razvoj odgojitelja-od tečaja do sveučilišnog diplomskog studija	11
2.2. Profesionalne kompetencije odgojitelja	13
3. Cjeloživotno učenje	17
3.1. Vrste cjeloživotnog učenja.....	18
3.2. Razlika između cjeloživotnog obrazovanje i cjeloživotnog učenja	20
3.3. Cjeloživotnim učenjem do profesionalnih kompetencija.....	20
4. Uloga odgojitelja u razvoju djece	23
4.1. Značaj profesionalnih kompetencija odgojitelja u razvoju partnerstva s roditeljima 25	
4.2. Stručno usavršavanje odgojitelja – obveza ili izbor?	28
5. Zaključak.....	32
Literatura.....	33

Sažetak

S obzirom na to da je zanimanje odgojitelja/ice stalna obaveza u smislu rasta, napretka i usavršavanja, ovaj rad će pobliže opisati rad odgojitelja od stjecanja titule prvostupnika/ce ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pa do odlaska u mirovinu. Rad obuhvaća razvoj odgojitelja tijekom studija i nakon završetka studija, uz obavezno stručno usavršavanje koje odgojitelju pomaže u napretku, stjecanju kompetencija i na kraju u cjelokupnom profesionalnom razvoju. Profesionalni razvoj odgojitelja danas uvelike se razlikuje u odnosu na početke odgojiteljske profesije o kojima će biti riječi u ovom radu.

Kako je sve usmjereno na dijete te je ono glavno središte svih aktivnosti, odgoj je također usmjeren na dijete na način da poštuje njegove stavove i vrijednosti, ali i da ga upozna s njegovim pravima i obavezama. Kako bi odgojitelji na takav način mogli raditi s djecom, moraju imati određene vještine, znanja i kompetencije. Stalan kontakt s praksom omogućuje odgojitelju uvid u svijet djece te upoznavanje njihovih potreba i mogućnosti prijeko potrebnih za kreiranje prakse usmjerene na dijete. Takav pristup zahtjeva stalno promišljanje vlastite prakse te posjedovanje teorijskog znanja primjenjivog u samom radu. Da bi odgojitelj razvio kompetencije potrebne za razvoj refleksivne prakse, a time i postao refleksivni praktičar potrebno je stalno stručno usavršavanje, promišljanje i mijenjanje prakse u interakciji s djecom i ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Pri tom je poželjno da je otvoren za kritičko promišljanje te razvoj znanja na različite načine. Osim potrebnih kompetencija ovaj rad objašnjava razliku između cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja. Odgojno-obrazovni rad uključuje sve odrasle osobe koje su u kontaktu s djecom stoga su odgojitelju potrebne i određene komunikacijske vještine.

Suradnja i partnerstvo s roditeljima su ključni u radu s djecom, bez kvalitetne suradnje s roditeljima i ostalim sudionicima nema ni kvalitetnog djetetova razvoja. Ovaj rad ima za cilj pobliže opisati profesionalni razvoj odgojitelja, kako cjeloživotno učenje utječe na profesionalni razvoj te koja je razlika između cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Također opisuje profesionalni razvoj odgojitelja i ulogu odgojitelja u odgojno-obrazovnom radu s djecom. Rad uključuje i

profesionalne kompetencije odgojitelja te njihovu ulogu u komunikaciji i suradnji s roditeljima.

Ključne riječi: *odgoj, odgojitelj, profesionalni razvoj, cjeloživotno učenje*

Summary

Given that the profession of child educator is a constant obligation and commitment, in terms of growth, progress, improvement and development, this paper will describe more closely the work of child educators from earning a bachelor's degree in early and pre-school education, until retirement. The paper covers the development of child educators during their studies and after graduation, with mandatory professional development that helps the child educator to progress, acquire competencies and ultimately to overall professional development. Today's professional development of child educators is very different from the beginnings of the teaching profession, which also will be discussed in this paper.

As everything is focused on the child, and the child is the main center of all activities, education is not only directed at the child in a way that respects his or her views and values, but also informs him / her about his / her rights and obligations. So in order for child educators to work with children in this way, they must have certain skills, knowledge and competencies. Continuous contact with practice enables the child educator to gain insight into the world of children, and to learn about their needs and opportunities, that are needed to create a child-centered practice. That kind of approach requires constant rethinking and developing on his own practice, and having the theoretical knowledge applicable in the work itself. For the educator to develop the capability necessary for the development of reflexive practice, and to become a reflexive educator, constant professional development, and changing the practice in interaction with children and other participants of the educational process is also required. It's important that the educator himself is opened for receiving critics, and for development of knowledge in different ways. Apart from the competencies required, this paper explains the difference between lifelong education and lifelong learning. Educational work includes all adults who are in contact with children, which means that in addition to knowledge and competencies, the educator also needs certain communication skills.

Cooperation and partnership with parents are crucial in working with children, and without quality cooperation with parents and other participants there is no quality child development. This paper is going to describe closely the professional development of educators, how lifelong learning affects professional development, and their role in educational work with children. Also, it includes the professional

competencies of child educators and their role in communication and collaboration with parents.

Keywords: *upbringing, child educator, professional development, lifelong learning*

1. Uvod

Kompetencije odgojitelja od prošlosti pa do sada uvelike su se promijenile. Razlog tome je sam način života koji od pojedinca zahtjeva potpunu uključenost. Promjene koje su prisutne u ekonomskim, političkim, društvenim i tehnološkim područjima imale su utjecaj i na sam odgojno-obrazovni sustav. Sve to zahtjeva i promjenu odgojno obrazovnog sustava i samih odgojitelja. Uzevši u obzir stanje u odgojno obrazovnim ustanovama prije pola stoljeća, danas je sustav odgoja i obrazovanja znatno napredovao. Promjene u obrazovanju izuzev toga donose i promoviraju prava i obveze djece. Prema djeci se treba odnositi kao prema jedinstvenim ličnostima sa svojim interesima i stavovima. Odgojitelji su tu da oslušuju dijete, ponude mu materijale koje zadovoljavaju njegove interese i potrebe, te su svojim djelovanjem usmjereni na cjelokupni razvoj djeteta. Aktivnosti bi trebale imati učinak na motorički, socijalni, kognitivni i emocionalni razvoj djeteta. Odgojitelji su tu da prate djecu, da ih slušaju i razumiju, te zajedno s njima uče.

Ulaskom u odgojno obrazovnu praksu, prema Šagud (2011), odgojitelji sami kroje osobne tehnike i stavove za rješavanje problema koje implementiraju u odgojno obrazovnom radu. Kako bi odgojitelji usvojili što više znanja potrebno je prakticirati sve oblike učenja: kontinuirana edukacija, čitanje knjiga, mijenjanje prakse, pohađanje seminara, jednom riječju cjeloživotno učenje koje prema Maravić (2003) podrazumijeva razvijanje znanja, vještina i kompetencija unutar svih perspektiva čovjekova života (socijalna, građanska, osobna, poslovna). Kontinuirano korištenje svih ostalih izvora pomaže da odgojno obrazovni djelatnici idu u korak s vremenom i nude rješenja raznih mogućih problemskih situacija te imaju značajnu ulogu u kreiranju odgojno obrazovne prakse i odgojitelja kao bitnih članova procesa, jer kako stoji i u Memorandumu o cjeloživotnom učenju (2000) cjeloživotno učenje je proces od rođenja do završetka života.

U profesionalnom usavršavanju velik dio zauzima komunikacija s roditeljima kao i s ostalim suradnicima u odgojno obrazovnom procesu. Kako bi se postigla uspješna suradnja, roditelje ne treba isključivati, jer kako Škutor (2014) navodi problem se nalazi između obiteljskog doma i ustanove, što ukazuje na značaj suradnje na relaciji vrtić-obitelj kako bi se izbjeglo nastajanje problema te pozitivno utjecalo na odgoj djece.

2. Odgojitelj: zanimanje ili profesija?

Kada se govori o odgojiteljima prvo što ljudska populacija povezuje s njima je pojam „*teta u vrtiću*“, što naravno u većem broju slučajeva označava čuvanje i briga o djetetu, ali ne na način na koji profesija odgojitelja to zapravo zahtjeva i označava. Obveze odgojitelja su zahtjevnije i teže no što to možda izgleda. Vican (2011) iznosi kako je zanimanje odgojitelj/ica poziv da nešto se nešto dobro poboljša i učini boljim. Odgoj sadrži više sastavnica, a to su kako Golubović (2010) navodi odgojitelj, dijete i država. Tri sastavnice koje jedan bez druge ne čine ravnotežu jer su zavisno povezane kada govorimo o odgojno obrazovnom sustavu. Odgoj je bitna stavka koja određuje pojednica, a njegova provedba zahtjeva djelovanje profesionalaca odnosno odgojitelja. Pitanje koje se nameće je li zvanje odgojitelja zanimanje ili profesija?

Tumačeći samo riječ i njezino značenje to su srodni pojmovi, ali uzme li se u obzir definicija koju Lučić (2010) iznosi, profesija podrazumijeva kontinuirano bavljenje nekim poslom, želju i volju za savršenstvom i profesionalnim udruživanjem, dok zvanje označava znanje koje je pojedinac stekao tijekom svoga školovanja, tada se zaključuje da su to riječi različitog značenja. Uzme li se u obzir sve što jedan kompetentan odgojitelj radi dolazi se do činjenice da je odgojiteljski poziv profesija.

Prve godine djetetova života su najznačajnije za njegov daljnji razvoj, te roditelji i ostali sudionici uključeni u djetetovu okolinu imaju značajnu ulogu. Roditelji nose veliku odgovornost u odgoju, a odgojitelji su tu da usmjere djecu, vide njihove potrebe i interese, pomognu djeci i roditeljima ukoliko nastane problem u kojem se još nisu našli ili ne znaju rješenje. Uz djelovanje odgojitelja, odgojno obrazovni proces zahtjeva uključenost roditelja, što se vidi i u nekoliko Zakona RH, a kako Pahić, Miljević-Ridički i Vizek Vidović (2010) navode da se upravo iz toga vidi poziv za suradnjom odnosno partnerstvom između roditelja i odgojno obrazovnih djelatnika.

Djeca u ranim i predškolskim ustanovama za odgoj i obrazovanje provode i do deset sati dnevno te tako uloga odgojitelja obuhvaća poznavanje djece, brigu o njihovoj sigurnosti, poštivanje interesa djece, razvoj socijalnih i komunikacijskih vještina kod djece te općenito socijalni, kognitivni i motorički razvoj. Uz već

navedeno profesija odgojitelja obuhvaća suradnju i partnerstvo s roditeljima koji trebaju biti uključeni i informirani o događanjima koji se odvijaju u vrtiću. Kako bi odgojno-obrazovni proces pružio djetetu sve potrebno za njegov cjeloviti razvoj Zeleničić (2016) navodi da roditelji trebaju aktivno i na različite načine biti uključeni u njegov tijek. Suradnja i partnerski odnos se treba postići i sa ostalim sudionicima odgojno obrazovne prakse kako bi došlo do razvoja stručnosti prakticiranjem partnerstva na unutarnjoj i vanjskoj razini, odnosno unutar i izvan ustanove s kolegama odgojiteljima i ostalim stručnim suradnicima (Domović, 2011).

Uz činjenicu da je svako dijete različito i da je jedinka za sebe koja ima svoje interese i potrebe koje odgojitelj treba uočiti i poštivati te kreirati poticaje i aktivnosti prema tim interesima, tu je još jedna stavka, a to je vrijeme. Rad u odgojno obrazovnoj ustanovi se uvelike razlikuje danas od rada ustanova u prošlosti. Odgojiteljima je potrebno kontinuirano stručno usavršavanje kako ne bi došlo do stagnacije, već do profesionalnog rasta i razvoja.

Profesiju određuje nekoliko uvjeta odnosno zahtjeva koji su prema Cindrić (1995) sljedeći:

- *ovladavanje visokom razinom znanja i vještina na području teorije i struke,*
- *interdisciplinarnost,*
- *postizanje monopola na stručno donošenje odluka,*
- *društveni status,*
- *profesionalnu organiziranost i*
- *profesionalni moral.*

Ako se svi ti čimbenici uključe u sustav podložan promjenama uz zahtijevanje određenih kompetencija, zanimanje odgojitelja je u očima odgojno obrazovnih djelatnika profesija.

No s druge strane zvanje odgojitelja nije u potpunosti priznato kao profesija jer kako to Fatović (2016) iznosi profesija obuhvaća zadovoljenje niza uvjeta kao što su studiranje nakon razredbenog postupka, stažiranje odnosno provjeru stečenih kompetencija, određenu bazu znanja, sustav licenciranja, oslobođenost od nadzora nestručnjaka te samostalnost u donošenju odluka u procesu bez uključivanja osoba koje nisu stručnjaci u tom području. Promatra li se rani i predškolski odgoj i

obrazovanje iz tog aspekta on nema jasno definiranu bazu znanja koja bi se kontinuirano nadovezala na osnovno školski sustav.

Činjenica da sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nije obavezan pruža sliku o tome kako je ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mjesto gdje roditelji ostavljaju djecu „na čuvanje“ a ne ustanova u kojoj profesionalni djelatnici svojim djelovanjem pozitivno utječu na cjeloviti razvoj djeteta. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje se kasno implementirao u sustav obrazovanja, 70-ih godina prošlog stoljeća, prije čega je bio dio socijalne i zdravstvene skrbi (Petrović Sočo, 2007), što umanjuje važnost i shvaćanje vrtića kao ustanove i djelatnika kao profesionalaca u svom području. Napredak se ipak primjećuje, otvorenje diplomskih studija omogućuje nastavak i istraživanje u grani odgoja i obrazovanja, a samim time otvara mogućnost profesionalnog razvoja na najvišoj akademskoj razini, doktorskom studiju (Fatović, 2016).

2.1. Profesionalni razvoj odgojitelja-od tečaja do sveučilišnog diplomskog studija

Prvi organizirani edukacijski sastanci odnosno tečajevi za odgojitelje javljaju se 1880./1881. godine pod nazivom „*Tečaj za zabavišne učiteljice*“ u trajanju od jedne školske godine. Održavanje tečaja se odvijalo u ženskoj učiteljskoj školi Sestara milosrdnica u Zagrebu, a unutar godinu dana polaznici tečaja su stjecali osnovne kompetencije za rad u zabavištu (npr. crtanje, pjevanje, sviranje). Da bi budući odgojitelji upisali tečaj bila je potrebna završena ženska škola, građanska škola ili niža gimnazija (Mendeš, 2013).

Tridesetih godina dvadesetog stoljeća dolazi do povećanja broja dječjih skloništa. Za izvođenje rada u zabavištima izrađen je plan i program koji je kroz odgojne sadržaje pratio godišnja doba. S obzirom na to da nije bilo stručnog osoblja za izvođenje rada, već su u skloništima radile učiteljice sa završenom učiteljskom školom. Škola za nastavnice malih škola osnovana je kraj Samobora u selu Rude 1939. godine od strane Savjeta za socijalnu politiku banovine hrvatske. Obrazovanje je imalo predviđen dodatni sustav usavršavanja a trajao je dvije godine (Mendeš,

2013). U školi su učitelji bili psiholozi, pedagozi i ostali stručnjaci iz različitih područja (glazba, tjelesna aktivnost i sl).

Nakon drugog svjetskog rata, zbog gubitka života mnogih ljudi raste potreba za sve većim brojem dječjih skloništa. Djecu je potrebno, kako Mendeš (2013) navodi, zbrinuti zbog gubitka roditelja ili zbog odsutnosti roditelja/skrbnika zbog poslovnih obveza. Tako je povećanje broja ustanova za zbrinjavanje djece poraslo. Kako je škola za nastavnice malih škola tijekom rata prestala s djelovanjem, 1945. godine Ministarstvo socijalne politike NR Hrvatske osnovalo je Socijalno-pedagošku školu u Zagrebu. Za upis je bilo potrebno imati završenu nižu srednju školu, a nakon upisa kroz razne tečajeve polaznici su stjecali kompetencije za rad u predškolskim ustanovama (Mendeš, 2013).

Kasnije, 1946. godine škola prerasta u *Školu za odgajatelje* Ministarstva socijalne politike NR Hrvatske, koja je bila u funkciji do 1949. Težište rada u školi, kako Mendeš (2013) navodi, stavlja se na elementarno pedagoško-psihološko obrazovanje i na metodičko osposobljavanje za rad u predškolskim ustanovama.

Škola za odgajatelje 1949./1950 ima razinu srednje škole u kojoj obrazovanje traje četiri godine, a po završetku škole učenice su imale jednakost s maturanticama učiteljske škole, a djelovala je do 1976./1977. godine. Pedagoški predmeti imali su težište koje je postavljeno na problematiku odgoja, što se vidjelo i u nekim nastavnim predmetima poput književnosti, glazbeni i tjelesni odgoj i sl. (Mendeš, 2013). Ostvarivanjem ovog sustava obrazovanje odgojitelja prelazi s razine tečaja na razinu škole s određenom strukturom.

Kako se s vremenom sve razvija i raste tako je i s obrazovanjem, nakon škole za odgajatelje uočava se još prostora za napredak i profesionalni razvoj te se 1968./1969. godine pokreće studij predškolskog odgoja na Pedagoškoj akademiji. Studij se izvodio dvije godine, isprva kao izvanredni studij, zatim kao redovni. Kasnije se izvodi i na akademijama u Splitu, Rijeci i Osijeku. Nastavni plan je bio spoj zajedničkog studija koji je uključivao osam kolegija a to su: filozofija, sociologija, pedagogija, didaktika, psihologija djetinjstva i mladosti, pedagoška psihologija, fizički odgoj i predvojnička obuka, te od posebnog studija koji se sastoji od trinaest predmeta. Tih trinaest predmeta su: 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).

S vremenom se odgojitelji počinju školovati na nastavničkim fakultetima, a 1978. godine plan nije bio sadržan u dva dijela kao i na akademijama, već se sastojao od tri dijela kolegija, a to su : opći, zajednički i stručno-metodičko programske osnove. Struktura plana i programa se promijenila, sadržaj ostao isti ali se promijenilo trajanje školovanje. Zamišljeno je da u šest godina (4 godine srednje škole +2 godine studija) učitelji/odgojitelji steknu vještine i kompetencije za rad. U prve dvije godine srednje škole ih se uvodilo u struku s općim znanjem, nakon čega su izabirali svoje usmjerenje odnosno nastavnički rad ili rad u predškolskoj ustanovi. Tako bi u četiri godine srednje škole stekli temeljne vještine za rad u svom području, a nakon toga bi nastavili učenje na prvoj i drugoj godini (Mendeš, 2013). Trajanje ovog način obrazovanja početkom devedesetih je svedeno na dvije godine studija.

Nakon tog razdoblja studij se izvodio kroz dvije akademske godine na Visokim učiteljskim školama koje su se nalazile u Puli, Zadru, Rijeci, Čakovcu, Osijeku, Petrinji i Splitu te na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu. Rijeka i Osijek prvi započinju s trogodišnjom provedbom studija, a uvođenjem Bolonjskog procesa 2005.godine sva visoka učilišta uvode sustav trogodišnjeg stručnog obrazovanja.

Godine 2009./10. dolazi do provedbe preddiplomskog i diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Rijeci i Osijeku, a kasnije se provodi i u Zagrebu. Završetkom tih studijskih programa moguće je, kako Mendeš (2013) navodi, napredovati i do razine doktora znanosti po prvi put u povijesti, što je prije otprilike pola stoljeća bilo nezamislivo.

2.2. Profesionalne kompetencije odgojitelja

Tijekom studija odgojitelji stječu temeljna znanja, vještine i kompetencije za rad u odgojno obrazovnom sustavu. Tijekom godine dana pripravništva i pripreme za stručni ispit sva stečena znanja budući odgojitelji primjenjuju i provjeravaju u suradnji s ostalim članovima odgojno obrazovne ustanove. Konačna dozvola za rad stječe se kako Vican (2011) kaže polaganjem stručnog ispita, kojim se stječe licenca za samostalno obavljanje posla za koji se osoba formalno educirala. Izgradnja tih

kompetencija ne treba stagnirati nakon završetka studija već se, kroz edukacije, seminare i ostale oblike učenja, treba razvijati tijekom cijeloga rada u procesu. Temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje prema Europskom referentnom okviru (2006) sastoje se od znanja, vještina i stavova koji se izgrađuju od predškolskih ustanova do visokoškolskog obrazovanja.

U kompetencije za cjeloživotno obrazovanje prema Referentnom okviru Lončarić Jelačić (2007) navodi da se ubrajaju:

- *Komunikacija na materinskom jeziku*
- *Komunikacija na stranom jeziku*
- *Matematička i prirodoslovna pismenost*
- *Digitalna kompetencija*
- *Sposobnost uređivanja i organiziranja vlastitog učenja*
- *Međuljudska i građanska kompetencija*
- *Poduzetništvo*
- *Kulturološko izražavanje*

Komunikacija na materinskom jeziku se odnosi na poznavanje, shvaćanje i uporabu jezika u svakodnevnom životu. Ono uključuje izražavanje osjećaja, stavova i mišljenja putem jezika, verbalno i pismeno (Sahin, Akbasli, Yanpar Yelken, 2010).

Komunikacija na stranom jeziku omogućuje povezivanje s ljudima čiji jezik nije isti kao naš, te pronalazak koda razgovora u svrhu komunikacije i sporazumijevanja. Komunikacija na stranom jeziku isto kao i komunikacija na materinskom jeziku zahtjeva poznavanje određenih pravila i strukture tog jezika.

Matematička i prirodoslovna kompetencija razvijaju logičko razmišljanje i rješavanje problemskih situacija uz korištenje stečenog znanja.

Digitalna kompetencija, u današnje vrijeme obavezna, razvija logičko i kritičko razmišljanje donosi nova znanja, otvara vrata za razvoj raznih projekata i tehnološki napredak, kao i napredak u drugim područjima znanosti.

Kompetencija sposobnosti uređivanja i organiziranja vlastitog učenja se odnosi na način kako će svaka osoba sebi najjednostavnije i najzornije predočiti predmet

učenja (mentalne mape, podcrtavanje bojicama i sl.). Posljednje tri kompetencije se odnose na opće znanje i kulturu svakog čovjeka.

Međuljudska i građanska kompetencija te kulturološko izražavanje podrazumijevaju opće znanje o vlastitoj kulturi i okruženju u kojem se pojedinac nalazi te pozitivno i produktivno djelovanje u zajednici na temelju tih znanja, kao i poznavanje i uvažavanje drugih kultura i različitosti.

Poznavajući i uključujući sve navedene kompetencije poduzetništvo uz sve to obuhvaća kreativnost, upornost i spremnost za nove ideje izazove i projekte u vidu poboljšanja određene djelatnosti.

S druge strane Tuning projekt (2006) razlikuje tri vrste općih kompetencija a to su:

- *Instrumentalne koje uključuju kognitivne, metodološke, tehničke i lingvističke sposobnosti,*
- *Interpersonalne odnosno socijalne vještine i suradnja*
- *Sistemske kompetencije koje obuhvaćaju razumijevanje, suosjećanje i poistovjećivanje s drugima te usvojena znanja*

Razvoj profesionalnih kompetencija obuhvaća više razina te tako Cheetham i Chivers (1996) kreiraju model meta-kompetencije gdje se ističu četiri područja profesionalne kompetencije za kvalitetno obavljanje odgojno obrazovne djelatnosti a to su:

- Kognitivna kompetencija- teorijska, praktična, proceduralna, kontekstualna
- Funkcionalna kompetencija – osobitosti profesije, organizacija /proces,cerebralna; psihomotorna
- Osobna kompetencija- društvena/profesionalna, intrapersonalna
- Etička kompetencija – osobna, profesionalna

Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008) navode kako ovaj će ovaj koncept rezultirati zadovoljstvom u svim segmentima odgojno-obrazovnog procesa i u zadovoljstvom samih učitelja u svom profesionalnom razvoju. Iste autorice iznose kako je sposobnost građenja i razvijanja kvalitetnih odnosa sa svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa unutar ustanove pozitivna i poželjna osobina kompetentnog odgojitelja. Istraživanje koje su provele Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008) dovodi

do zaključka kako je za uvođenje promjena u odgojno obrazovnom procesu potrebno utvrditi „kritične točke“ raditi na njihovom napretku te na temelju istih kreirati daljnji proces profesionalnog razvoja.

Uz ključne kompetencije koje su potrebne za cjeloživotno učenje odgojitelji trebaju biti: fleksibilni, konstruktivni, kritički osviješteni, reflektivni praktičari, pouzdani, kreativni, komunikativni i posjedovati još mnoštvo drugih osobina. Refleksija je trajna strategija u procesu učenja koja obuhvaća akcijsko i kvalitativno istraživanje u korelaciji sa zapisima učitelja/odgojitelja (Vujčić, 2007).

Refleksija i samorefleksija se prema Sindik (2008) može provoditi na četiri razine a to su:

- Zakonska
- Razina pedagoške koncepcije
- Na razini plana i programa
- Na razini praktičnog rada

Kompetentna osoba prema Legović (2016) mora znati aktivno koristiti vještine i znanja koja posjeduje, a ne stagnirati i biti pasivan. Kako odgojitelji rade s djecom tu je potrebna prilagodba djeci i njihovim potrebama uz kreativnost, snalažljivost i upornost koja se očitava kroz razne projekte radionice i ostale aktivnosti. U proces su uključeni roditelji, drugi odgojitelji te stručni suradnici stoga je potrebno da odgojitelj bude samosvjestan, samokritičan i spreman konstruktivnu kritiku primiti i primijeniti te isto tako uputiti kolegama ako primijeti prostor za napredak. Komunikacija s roditeljima je važna, kako verbalna tako i neverbalna, te jezik komunikacije treba biti prihvatljiv i razumljiv roditeljima, nikako agresivan uvijek pozitivan i konstruktivan. Od odgojitelja se očekuje, kako Ljubetić i Zadro (2009) navode, da odgovori na probleme i zadovolji potrebe suvremenih obitelji osiguravajući im potrebne informacije i pružajući im podršku u roditeljskoj ulozi.

Prema Pahić, Miljević-Riđički i Vizek-Vidović (2010) komunikacija treba biti dvosmjerna uz kontinuirano odašiljanje informacija roditeljima o njihovoj djeci, aktivnostima i postignućima. Kompetentan znači sposoban, odgojitelj koji u svakom trenutku mora biti spreman reagirati na najbolji način, biti svjestan mogućih posljedica i s njima se nositi te razmišljati sedam koraka unaprijed. Sposobnost rješavanja problemske situacije i postupanja na najbolji mogući način se uči kroz

teoriju i praksu, a zahtjeva poznavanje djece, roditelja i ostalih sudionika te postupanje u skladu s postojećim znanjima i vještinama.

3. Cjeloživotno učenje

Kako bi odgojitelj imao motivaciju za cjeloživotnim učenjem promjena mora krenuti iz same ustanove. Promjenom kulture ustanove utječe se na njezinu kvalitetu, svi sudionici odgojno obrazovnog procesa trebali bi pridonijeti promjeni kulture ustanove, a što kasnije rezultira kvalitetnijom i učinkovitijom praksom. Kako bi ustanova napredovala, ona mora postati, kako Joyce i Bennett (1990) kažu, mjesto stalnog eksperimentiranja učitelja odnosno odgojitelja u svezi s učenjem i prenošenjem znanja. Kulturu ustanove grade suradnički odnosi unutar ustanove i ozračje između odgojitelja i djece, a to zahtjeva velike napore svih članova sustava (Vujčić, 2007). Senge (2002) iznosi kako je svaka organizacija plod razmišljanja i djelovanja njezinih članova, stoga se najveći pokretač promjena nalazi u svakom pojedinom članu sustava. Svaka organizacija ima i razvija svoju jedinstvenu kulturu, a Vrcelj (2003) kulturu ustanove promatra kroz tri faktora međusobno povezana, a to su: stavovi i vjerovanja u vanjskom i unutarnjem okruženju ustanove, kulturne norme ustanove te veze i odnosi unutar ustanove.

Cjeloživotno učenje nije moguće provoditi u ustanovi u kojoj nisu ostvareni osnovni uvjeti za dječji boravak. Nije moguće napredovati bez početnih temelja stoga Pokorny (2011) ističe osnovne teme i ciljeve koji bi svi trebali razmotriti i njima se voditi, a to su:

- Pristup bez kvalitete malo vrijedi
- Dostupnost vrtića svakom djetetu
- Kvalitetni kurikulum
- Kvalitetno stručno osoblje
- Kvalitetno upravljanje

U cilju rasta, razvoja i suradnje EU će zemljama članicama pružiti potporu iz strukturalnih fondova te na taj način omogućiti uključivanje u programe cjeloživotnog obrazovanja kao i razmjenu informacija na području prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u svrhu napretka (Pokorny, 2011).

Sam naziv cjeloživotno učenje govori za sebe, to je kako Maravić (2003) govori učenje koje ima cilj unaprijediti znanja, vještine i sposobnosti kroz razne perspektive (osobna, građanska, poslovna, društvena). Cjeloživotno učenje kao pojam pojavio se u Engleskoj dvadesetih godina prošlog stoljeća (Pastuović, 2008).

Cjeloživotno učenje obuhvaća stjecanje svih znanja i vještina i unaprjeđenje postojećih tijekom cijelog životnog vijeka što znači stalan rast i razvoj uz tehnološku evoluciju i promjene koje ona donosi i posljedice koje ostavlja na ljudima. Potrebna je kontinuirana uključenost u proces uz praćenje i provođenje različitih istraživanja kako ne bi došlo do stagnacije. Potrebna znanja možemo usvojiti na razne načine: formalno, neformalno i informalno.

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta navodi u Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) četiri osnovna načela cjeloživotnog učenja:

- Mogućnost proširenja znanja, vještina, vrijednosti i stavova
- Mogućnost i potreba razvoja vlastitih sposobnosti u različitim životnim stadijima
- Mogućnost uključivanja u različite oblike učenja u svrhu osobnog i profesionalnog razvoja
- Pravo na priznanje različitih znanja i sposobnosti stečenih kroz sve oblike učenja i u različitim okruženjima

3.1. Vrste cjeloživotnog učenja

Učenje je kako Senge (2003) kaže dugotrajan proces koji se odvija u realnom životu te kojeg može biti teško nadzirati, ali upravo takvo učenje stvara trajno znanje. Oblici cjeloživotnog obrazovanja razlikuju se po stupnju organiziranosti, strukturiranosti uvjeta prilikom učenja, znanja, stavova i vještina te po stupnju certificiranosti (Pastuović, 2008).

Vrste cjeloživotnog obrazovanja su:

- Formalno
- Neformalno
- Informalno
- Iskustveno (Pastuović, 2008)

Formalno obrazovanje podrazumijeva osnovni školski sustav u kojem se po završetku školske cjeline postiže određeni stupanj znanja koji potvrđuje diploma, a održava se u obrazovnim institucijama. Trajanje formalnog obrazovanja u prosjeku počinje između pete i sedme godine života, te u neprekinutom radu traje do između 20-te i 25-te godine života (Pastuović, 2008).

Neformalno obrazovanje uključuje sve oblike učenja pokrenutih od strane drugih ljudi odnosno organizacija u svrhu obrazovanja, ali čijim se završetkom ne stječe diploma ili priznanje za određeni stupanj obrazovanja. Neformalno obrazovanje mogu prakticirati svi, od djece do ljudi starije dobi, ali sudionicima je potreban vanjski izvor učenja uz bilo koji od oblika neformalnog obrazovanja (seminari, tečajevi, konferencije i sl.)

Informalno obrazovanje je pokrenuto od pojedinca koji samoinicijativno pokreće učenje u svrhu samoedukacije. Ono je manje organizirano od neformalnog učenja, a karakteristike informalnog obrazovanja su:

- Nije organizirano izvana
- Nema formalnu strukturu
- Odluku o njemu donosi osoba koja uči (samoupravljanje)
- Izlazi iz iskustava i situacijskih izazova
- Odvija se tijekom svakidašnjeg života i rada (Pastuović, 2008)

Iskustveno (nenamjerno) učenje ne obuhvaća slijed aktivnosti pohađanja organiziranih oblika usvajanja znanja, niti podrazumijeva samoučenje i smislu samoinicijativnog prikupljanja znanja. Iskustveno učenje se odvija nenamjerno kroz razne životne situacije u svim ulogama u kojima se u životu nalazimo. Iskustveno učenje dolazi spontano iz naših reakcija na određenu situaciju pa se tako stažiranje odnosno praksa isto smatra iskustvenim učenjem iako je ona određena i propisana te je neka zanimanja drže kao osnovni uvjet obavljanja neke dužnosti. Ono nije u potpunosti slučajno, ali se do iskustvenog učenja dolazi nenamjerno ovisno o tome kako pojedinac postavi u određenoj situaciji.

3.2. Razlika između cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja

Obrazovanje i učenje su riječi koje često u razgovornom jeziku označavaju iste ili slične pojmove, no ta dva pojma nisu ista već se vežu jedno za drugo. Obrazovanje je proces stjecanja znanja putem organiziranih formalnih i neformalnih oblika učenja, odnosno ono obuhvaća institucionalizirano obrazovanje u svrhu stjecanja znanja. Prema *Agenciji za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih* cjeloživotno obrazovanje je proces koji počinje obaveznim osnovnoškolskim i formalnim obrazovanjem i traje za vrijeme života, dok cjeloživotno učenje obuhvaća nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja. Učenje se podrazumijeva u procesu obrazovanja, ali ono je usmjereno prema samom sebi. Učenje je ovladavanje znanjem i vještinama na sebi razumljiv način u vidu shvaćanja predmeta učenja i poboljšanja vlastitih kompetencija, točnije obrazovanje je usmjereno sustavu, a učenje samom sebi (Lončarić Jelačić, 2007).

Učenje obuhvaća sve oblike stjecanja znanja (formalno, neformalno, informalno, iskustveno) dok obrazovanje podrazumijeva samo formalno i neformalno obrazovanje. U ovom slučaju cjeloživotno obrazovanje bi obuhvaćalo osnovnu i srednju školu, preddiplomski i diplomski studij, doktorski studij, sve uključene neformalne oblike poput seminara, edukacija, konferencija i sl. koji se odvijaju tijekom cijelog života pojedinca u svrhu stjecanja dodatnih znanja u unapređenje postojećih.

S druge strane cjeloživotno učenje je usvajanje i razvijanje kompetencija, stavova i mišljenja kroz obrazovanje i nakon obrazovanja, odnosno stvaranje i izgradnja sebe u profesionalnom i privatnom smislu kroz sve životne situacije s ciljem poboljšanja (sebe, sustava, procesa itd.). „*Cjeloživotno učenje za sve*“ treba biti načelo obrazovne politike što je zaključeno u Parizu 1996. godine uz pokret „*Od obrazovanja k učenju*“ kako navodi Pastuović (2008).

3.3. Cjeloživotnim učenjem do profesionalnih kompetencija

U svrhu što boljeg, kvalitetnijeg i profesionalnijeg obavljanja i unapređivanja svih zanimanja potrebno je cjeloživotno učenje. Ukoliko je zanimanje/profesija koju

individua odabere na svom životnom putu ono što ona istinski želi raditi potrebno je stalno upijati nova znanja i konstruirati postojeća. Usvajanjem znanja i kompetencija dolazi do novih ideja, razvoja kreativnosti, mogućih promjena u procesu te mijenjanje prakse kroz dobro poznavanje teorije. Odgojitelji, uz roditelje, imaju značajnu ulogu u kreiranju uvjeta kako bi odgojno-obrazovni proces pridonio povećanju dječjih kompetencija. Sustav obrazovanja se znatno promijenio (poboljšao) u odnosu na prijašnji, pa tako imamo kvalitetnije razrađen plan i program obrazovanja. Kako bi svaki član za sebe mogao napredovati u kontinuirano ostvarivati cjeloživotno učenje te raditi na svom profesionalnom razvoju čitava ustanova treba funkcionirati kao otvoreni sustav što prema Slunjski (2011) znači otvorenost za nova znanja te spremnost na promjene u cilju unapređenja odgojno obrazovne prakse.

Odgojno obrazovna praksa je prema riječima Šagud (2011) autentična, odnosno jedinstvena, nije stalna i predvidiva. Sustav obrazovanja nije jedina stvar koja se promijenila, uz napredak na području tehnologije dolazi do napretka u svim granama znanosti, otvaraju se nove mogućnosti i novi načini razmišljanja. Živimo u vremenu gdje se problemi moraju riješiti sada i odmah i strpljenje je vrlina koju malo ljudi pa i djece posjeduju. Promjena se vidi u svim aspektima života, pa kako taj način života utječe i na djecu, odgojitelji imaju poseban zadatak. Odgojitelji se ne bi zbog toga trebali boriti s vremenom, nego bi sve pogodnosti razvoja tehnologije trebali okrenuti u korist djece, odnosno tehnologiju iskoristiti kao sredstvo prijenosa i stjecanja znanja i vještina kod djece.

Fleksibilnost odgojitelja osim u konstantnom upoznavanju i praćenju tehnološkog napretka očituje se i u promjenama u prostoru, što je vidljivo i u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014), gdje stoji da je prostorno-materijalno okruženje, osnovni izvor aktivnog učenja predškolske djece. Ovisno o interesima trebalo bi oblikovati i prostor u kojem djeca borave. Kako bi kod djece mogli razviti ključne kompetencije za samostalan život i život u zajednici, odgojitelji ih i sami trebaju posjedovati. Empatija, strpljenje, odgovornost, komunikacijske vještine su bitne vrline koje odgojitelj treba posjedovati i prenijeti ih na djecu. Ljubav prema jeziku i prema fizičkim aktivnostima je uključena u svakodnevni život djeteta s ciljem zdravog razvoja u svim područjima, tako da je poželjno da odgojitelj bude u korak s tim. Sposobnost prihvaćanja sebe i

interpretiranja toga na najbolji mogući način nemaju svi pa tako nemaju ni odgojitelji, ali to je jedna od bitnih vrlina koje se mogu razviti tako da se prihvati slika o sebi, razvije samokritičnost i samorefleksija. S tim ciljem je potrebno kontinuirano odnosno cjeloživotno učenje i obrazovanje te rad na sebi kako bi se isto moglo djeci vjerno prenijeti.

Da bi na djecu prenio određene vrijednosti, znanja i vještine, odgojitelj bi kao i djeca trebao biti autonoman. Dolaskom do stupnja gdje odgojitelj kao autonomna osoba ne treba nadzor pri izvršavanju svojih profesionalnih zadaća i ciljeva, nego kako Tischler (2007) navodi treba ravnopravne sudionike i stručnjake u svom području s kojima stvara i razvija oblike profesionalnog usavršavanja. Učitelji i odgojitelji nisu pasivni promatrači već su aktivni sudionici i kreatori odgojno obrazovnog procesa, preuzimanjem inicijative i zauzimanjem uloge istraživača u tom procesu, razvija se autonomija koja je temeljno polazište za razvoj profesionalnih kompetencija (Tischler, 2007).

4. Uloga odgojitelja u razvoju djece

Uloga odgojitelja prvenstveno je poznavanje teorije, poznavanje svih vrsti pedagogija i njihovih obilježja, te iz svake (Reggio, Montessori, Waldorf) samostalno procjenjivanje i primjenjivanje elemenata koji su korisni i po našem mišljenju najpogodniji za dječji razvoj. Osim dubinskog poznavanja teorije u koju su uključeni aspekti razvoja (socio-emocionalni, kognitivni, motorički razvoj te razvoj govora, komunikacije, izraza i stvaralaštva) odgojitelj treba prepoznati interes i zanimanje djece oslušujući njihove misli i osjećaje. Kroz promatranje dječjih aktivnosti, uočavajući njihove mogućnosti odgojitelj će nastojati pronaći adekvatne metode koji će potaknuti njihov razvoj. Uloga odgojitelja, kako Bašić (2008) navodi, ima ujedno i značajan utjecaj u prevenciji rizičnih ponašanja te u promicanju i razvitku pozitivnog mentalnog zdravlja. Uz navedeno odgojitelji bi trebali imati razvijene socijalne vještine te bi ih svojim primjerom trebali prezentirati i prenijeti na djecu. Jurčević-Lozančić (2011) iznosi da su socijalne vještine naučena ponašanja koja djeci omogućuju komunikaciju s drugom djecom i odraslima, pri čemu se izbjegavaju negativne i postižu pozitivne reakcije. S druge strane Sindik (2008) navodi kako je socijalna kompetencija posljedica socioemocionalne zrelosti i životnog iskustva, te da se djelomično može naučiti. Isti autor navodi dvije sastavnice socijalne kompetencije a to su: razumijevanje drugih ljudi i razborito postupanje u međuljudskim odnosima. Jurčević-Lozančić (2011) nadalje navodi da nedostatak socijalnih vještina može imati neželjene socijalne i emocionalne posljedice za daljnji djetetov razvoj. Pozitivne reakcije dovesti će do popularnosti djeteta u društvu što će rezultirati boljom prilagodbom i dobrim temeljem za gradnju daljnjih prijateljskih odnosa. Ustanove za odgoj i obrazovanje kako navode Šagud i Hajdin (2018), trebaju svoja djelovanja kreirati na način da prihvaćaju:

- Dijete kao središte svih aktivnosti
- Razvijanje dječje autonomije i prihvaćanje različitosti
- Holistički usmjeren odgojno-obrazovni proces
- Kompetentan pristup u odgojno-obrazovnom procesu

Uloga odgojitelja zahtjeva već prethodno spomenutu fleksibilnost odnosno prilagodbu neočekivanim situacijama. U *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje se*

nalaze odrednice koje su usmjerene na dijete kao središte aktivnosti. Podrazumijevaju prilagodbu odgojno-obrazovnih oblika rada uz individualni pristup i poštivanje potreba svakog djeteta, planiranje aktivnosti prema potrebama djece, prihvaćanje različitosti i različitih načina učenja djece i stvaranje ugodnog ozračja. Sve navedeno upućuje i vodi do jednog od glavnih odgojno-obrazovnih ciljeva, a to je razvijanje autonomije djece s ciljem osposobljavanja djece za cjeloživotno učenje. Kako djeca uče čineći, važan je prostor kojima su djeca okružena, stoga se kvaliteta organizacijskog konteksta, prema Slunjski (2011), smatra neizbježnom pretpostavkom kvalitetnog odgojno obrazovnog djelovanja odgojitelja. Radi lakše organizacije na prostor se gleda kao na trećeg odgojitelja i potrebno ga je maksimalno iskoristiti.

Kako bi se osiguralo poticajno okruženje treba:

- omogućiti raznovrsnost materijala,
- urediti prostor tako da poziva na interakciju i komunikaciju,
- stvoriti obiteljsko okruženje,
- osigurati centre/kutiće (građevinski centar, likovni, matematički i dr.),
- na zidove u razini djeteta postaviti zrcala,
- organizirati ili prebaciti igru i u ostale prostorije izvan sobe

Kao što i Montessori iznosi dijete je „*upijajući um*“ te je važno osigurati bogato, neposredno, prostorno okruženje koje djecu potiče na konstruiranje određenih znanja u području njegova razvoja (Slunjski, 2011). Na taj način, upijajući, ako djeca vide da odgojitelji kontinuirano uče te da je učenje razvojni proces, a ne statični i ona sama će imati interes svoja znanja proširiti i nadograđivati kako bi ih usvojila. Ukoliko je vrtić zajednica koja uči važno je da svi sudionici, kako navode Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006), shvate učenje kao cjeloživotni proces. Jurčević-Lozančić (2011), nadalje ističe, kako bi djecu trebalo što bolje pripremiti za cjeloživotno učenje, jer ako stvore pozitivan stav o učenju lakše će im biti istražiti razne mogućnosti i pronaći različita rješenja za specifične probleme koje donosi današnji kompleksan i sadržajan način života. Autorica također naglašava značaj dostupnosti raznovrsnih materijala i igračaka (klasične tradicionalne igračke, prirodni i reciklirani materijali i sl.) u igri i interakciji djece međusobno, jer se na taj način razvija divergentno mišljenje.

Igra treba biti slobodna i spontana, odgojitelj ne treba prekidati dječju igru niti se nametati kao voditelj ako djeca sama vode igru u svom zamišljenom smjeru. Narušavanjem dječje igre narušava se i djetetova autonomija te kako Jurčević-Lozančić (2011) navodi, dolazi do umanjivanja djetetovih prirodnih potencijala. Stvori li odgojitelj povjerenje u dijete i obrnuto, proces učenja i istraživanja bit će zanimljiviji i produktivniji. Odgojitelj u dječjoj igri može biti pasivni promatrač, suigrač, koordinator ili voditelj. Podržavanjem dječjeg istraživanja i učenja kroz istraživanje odbacuje se tradicionalno shvaćanje djeteta kao prazne ploče u koju odrasli utiskuju znanja (Slunjski, 2011), te se dijete gleda kao inteligentnu, kompetentnu i razboritu osobu kao što ono to i jest.

Prepoznavanje simboličkih jezika djece je isto tako jedna od ključnih stavki u odgojno obrazovnom procesu. Poznajući jezik komunikacije svakoga djeteta lakše se ostvaruje povezanost s njim, pruža mu se osjećaj sigurnosti i podržava samostalnost. Tijekom slobodnih i vođenih aktivnosti, ako dijete pogriješi, intervencije odgojitelja nikako ne smiju stavljati fokus na grešku djeteta. Kroz razgovor odgojitelj bi trebao poticati djecu na nova razumijevanja i samostalno uviđanje i korigiranje pogreške. Svaka aktivnost koja se provodi, neće uvijek ispasti onako kako se to zamisli, no bila ona prema ishodima/radovima djece onako kako je to zamišljeno od strane odgojitelja ili ne, važan je proces. Nikada se ne stavlja fokus na cilj već na proces aktivnosti, jer svaka aktivnost je učenje i usvajanje novih znanja i vještina (Slunjski, 2011). Kada bi ulogu odgojitelja opisali kroz dvije odrednice, one bi prema Slunjski (2011) bile kreiranje okruženja za učenje i indirektna podrška u aktivnostima s ciljem dječjeg učenja i poticanja autonomije. Autorica navodi kako nova uloga odgojitelja obuhvaća stvaranje kvalitetnog okruženja za življenje, odgoj i učenje uz potpuno odobravanje dječjih potencijala u odgojno obrazovnoj ustanovi.

4.1. Značaj profesionalnih kompetencija odgojitelja u razvoju partnerstva s roditeljima

Kompetencije odgojitelja i umijeće komuniciranja su od velike važnosti za suradnju s roditeljima u odgojno obrazovnom procesu, odnosno kako Zadro (2009) iznosi za pedagoški rad s roditeljima. Suradnja nije isto što i partnerstvo, ona treba biti početak i uvod u razvoj partnerskog odnosa između obitelji i ustanove.

Ubrzani način života, profesija posla i nezaposlenost dovode do razdvojenosti članova unutar obitelji što na djecu može ostaviti loš trag i rezultirati neželjenim ponašanjem. Kako bi izbjegli agresivno ponašanje ili pak povučenost kod djece, odgojitelji bi trebali pomoći roditeljima da svoju roditeljsku ulogu što bolje ostvare (Jurčević-Lozančić, 2011). U tome odgojiteljima pomaže socijalna kompetencija, koju Jurčević-Lozančić (2011) opisuje kao korištenje i razvijanje osobnih znanja i vještina u cilju boljeg snalaženja u različitim situacijama. Isto tako navodi kako više autora pravi razliku između socijalnih vještina i socijalnih kompetencija pri čemu vještine obuhvaćaju ponašanja pojedinca, dok kompetencije određuju primjenu tih vještina u socijalnom okruženju.

Suradnja, kako tumače Buljubašić-Kuzmanović i Lukaš (2015), je površna i zahtjeva samo obaveznu i formalnu prisutnost roditelja, dok je partnerstvo zasnovano na uzajamnosti, poštovanju i obostranom razumijevanju. U Priručniku za samovrednovanje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) stoji da se komunikacija i partnerstvo trebaju temeljiti na „*reciprocitetu i zajedništvu*“ od čega svi sudionici odgojno obrazovnog procesa imaju koristi, a prvenstveno djeca što je i cilj. Otvorena i dvosmjerna komunikacija prvenstveno omogućava bolje razumijevanje djeteta, njegovih interesa i razumijevanje njegovih problema. Dobar odnos obitelji i ustanove jača odnose, stvara obiteljsko okruženje i jača veze roditelj-dijete, odgojitelj-dijete, ustanova-roditelj, što sve zajedno pridonosi dobrom i kvalitetnom ozračju ustanove. Kao što nije moguće odbaciti utjecaj odgojitelja na plan i program tako je i s utjecajem roditelja na obitelj, stoga je za bilo kakvu promjenu suradničkog tipa, kako Bruner (2000) navodi, potrebno uključiti roditelje, jer su oni krajnji nositelji te promjene. Roditelje treba držati ravnopravnima, jer kako Longo (2005) navodi, upravo su oni najvrjedniji, ali isto tako i najmanje cijenjeni školski izvori odnosno u ovom slučaju odgojno obrazovni izvori.

Razna istraživanja pokazuju da uključenost roditelja u odgojno-obrazovni proces pozitivno utječe na dijete, njihova postignuća, stavove i ponašanja (Sušan Gregorović, 2018), kako u predškolskim tako i u školskim ustanovama. Zelenčić (2016) navodi da osim djetetovih postignuća i ponašanja, uključenost roditelja omogućava da se dio obiteljske kulture donese u vrtić, kako bi ju djeca podijelila s ostalima. Na taj se način upoznaju s različitostima, različitim kulturama i vjerovanjima te se međusobno uče prihvatiti i prigrliti.

Odgojitelji, prema Ljubetić i Zadro (2009), imaju ulogu pružiti pomoć i podršku pedagoški nekompetentnom roditelju, upoznati ga s odgojno-obrazovnim procesom i učiniti ga aktivnim sudionikom.

S obzirom na to da dijete u obiteljskom domu tijekom prvih godina života razvija vještine hodanja, govora i mišljenja, vrlo je važno da se stvori partnerski odnos s obitelji, jer kako Valjan-Vukić (2011) iznosi, kreiranje obiteljske atmosfere temelj je stvaranja socijalnog razvoja. Za uspješno ostvarivanje partnerstva potrebno je poznavanje različitih oblika komunikacije s roditeljima. Oblici suradnje s roditeljima, najčešće zastupljeni u predškolskim ustanovama su:

- roditeljski sastanci
- individualni razgovori
- kutić za roditelje
- radionice u kojima sudjeluju roditelji i djeca
- druženja roditelja, djece i odgojitelja

Načini komunikacije mogu biti pisani i verbalni, a za dobrobit prvenstveno djeteta, a zatim roditelja i odgojitelja (ustanove), poželjno je koristiti što je više moguće oblika suradnje kako bi se steklo obostrano povjerenje i razumijevanje.

Za izgradnju partnerskog odnosa preko dobre komunikacije i uzajamnog poštovanja potrebno je zadovoljiti neke odrednice. Curtis (1998; prema Ljubetić 2009) iznosi da su obilježja partnerskog odnosa sljedeća:

- roditelji su centralne i aktivne osobe u donošenju i implementaciji odluka
- roditelji imaju jednake snage i stručnost
- roditelji su sposobni uzajamno davati i primati informacije i znanja od ustanove (reciprocitet)
- uz profesionalce roditelji imaju zajedničku odgovornost

Istraživanje koje su provele Ljubetić i Zadro (2009) realno prikazuje situaciju odgoja i obrazovanja odgojitelja i učitelja za rad s roditeljima. U istraživanju je evidentno da 62% učitelja osjeća veće opterećenje u radu i komunikaciji s roditeljima nego s djecom. Razlog tomu je nedovoljna stručnost i sigurnost u rad i suradnju s roditeljima, pri čemu 35% sudionika je odgovorilo da je to „*djelomično točno*“ i isti postotak ispitanika je odgovorio kako je to „*potpuno netočno*“. U većini odgovora se

uočava da se učitelji ne smatraju dovoljno kompetentni za rad s roditeljima niti imaju samopouzdanja u radu s roditeljima i u izlaganjima pred istima. Isto tako je veći postotak učitelja koji smatraju da tijekom studija treba više pažnje posvetiti pripremi studenata za rad s roditeljima, te kako bi im u radu s roditeljima pomogle organizirane radionice unutar i izvan ustanove čemu bi pridonijelo trajno stručno usavršavanje.

Vodeći se obilježjima partnerskog odnosa, roditelji i odgojitelji stvaraju najbolji mogući koncept suradnje odnosno partnerstva koji je najpogodniji za dijete. Kompetentan odgojitelj, ukoliko je snalažljiv, fleksibilan i empatičan može naći zajednički jezik i način komunikacije sa svakim roditeljem djeteta iz ustanove. Kompetencije i znanja koje odgojitelj posjeduje, služe kao ključ za otključavanje odnosa s roditeljima.

4.2. Stručno usavršavanje odgojitelja – obveza ili izbor?

Prema *Agenciji za znanost i visoko obrazovanje* pojam stručno osposobljavanje tumači se kao izričito usmjereno obavljanje određene regulirane profesije nakon formalnog završetka studija, koji obuhvaća jedan ili više programa nadopunjenih stručnom praksom. Odgojno obrazovni radnici u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kako bi obavljali dužnost odgojitelja moraju imati završen „preddiplomski sveučilišni studij ili stručni studij odgovarajuće vrste“ kako stoji u *Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju*. To je osnovno obrazovanje koje odgojitelj mora posjedovati, a ostalo usavršavanje i obrazovanje koje odgojitelj pohađa pruža mu pogodnosti za daljnji profesionalni razvoj.

Tischler (2007) navodi kako završetkom poslijediplomskog studija nije postignuta konačna razina znanja već samo čvrsti temelj na kojem učitelji/odgojitelji grade svoj daljnji profesionalni razvoj u skladu sa suvremenim potrebama djece i odgoja. S druge strane, brojni autori (Kostović-Vranješ, Ljubetić 2008.; Zadro, Ljubetić 2009.; Bašić 2008) su putem istraživanja ustanovili, kako veći broj odgojitelja/učitelja sebe smatra nekompetentnim za rad zbog nedovoljno primljenjenih i usvojenih znanja u određenim područjima (praktični primjeri u stvarnom životu, npr. rad s roditeljima). Rezultati upitnika odgojiteljskih

kompetencija, koje opisuje Sindik (2014), vidljivo je da se mlade odgojiteljice smatraju kompetentnijima jer vjeruju da posjeduju višu razinu kvalitetnijeg znanja.

Prema *Pravilniku o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima* odgojitelji i stručni suradnici ostvarivanjem određenih uvjeta i prikupljanjem bodova mogu napredovati u struci i steći zvanje:

1. Odgojitelj mentor
2. Odgojitelj savjetnik
3. Stručni suradnik mentor
4. Stručni suradnik savjetnik

Ovisno o motivaciji i željom za rad i profesionalni razvoj, odgojitelji mogu napredovati u struci i na taj način izgraditi svoj profesionalni identitet koji prema Domović (2011) uključuje vlastite ciljeve, odgovornost, način rada, učinkovitost, stupanj zadovoljstva i planiranje daljnjeg profesionalnog razvoja. Tischler (2007) naglašava kako cjeloživotno učenje ima dvojaku ulogu, osim razvoja profesionalnosti učitelja/odgojitelja, ono odgaja učenike/djecu za cjeloživotno učenje, što određuje daljnje sadržaje i metode profesionalnog razvoja odgojitelja.

Za profesionalni razvoj važno je osobno usavršavanje koje se izjednačuje s istraživanjem u zajednici koja uči (Vujčić, 2007). Ista autorica navodi kako je za unapređenje kvalitete ustanove izuzetno važno usavršavanje učitelja odnosno odgojitelja. Taj proces počinje od ravnatelja, stoga je potrebno da ravnatelji potiču profesionalno usavršavanje, kako bi se taj proces odrazio i na učitelje/odgojitelje da bi se ispunio krajnji cilj, a to je djetetovo učenje. Ravnatelji uz stručne suradnike, kako Peeters i Brandt (2011) navode, imaju ulogu sustav stručnog usavršavanja približiti svakom odgojitelju zasebno, jer svaki pojedinac ima individualan pristup učenju.

Kako profesija odgojitelja zahtjeva cjeloživotno učenje, stručno usavršavanje je neizbježan dio tom procesu. Perin (2008) navodi da količina novog znanja iz dana u dan raste dok stara znanja i spoznaje zastarijevaju, čime se dolazi do zaključka da je kontinuirano praćenje teorije i prakse obavezno za profesionalni razvoj. Na taj način se osim profesionalnog razvoja zadovoljavaju i dječje potrebe koje se s

modernizacijom društva mijenjaju i uvelike razlikuju u odnosu na prethodne naraštaje što je jedan od važnijih razloga za stalno praćenje prakse i impliciranje novih teorijskih znanja u postojeću praksu. Svaki član odgojno-obrazovnog procesa bi trebao biti spreman učiti kako bi se, prema Vujčić (2007), u kontinuitetu mogao adaptirati promjenjivom, kompleksnom i međuovisnom svijetu.

Lučić (2007) iznosi dvije odrednice ključne za motiviranost odgojitelja i njegovo stručno usavršavanje a to su: društveni i socijalni status odgojitelja, bez kojih, kako autorica navodi, nema dovoljno motiviranih i osposobljenih odgojitelja, čime ni sam proces odgoja i obrazovanja ne može napredovati. Stručno usavršavanje je propisano i *Zakonom o radu čl. (54)* gdje stoji:

„Radnik je dužan, u skladu sa svojim sposobnostima i potrebama rada, školovati se, obrazovati, osposobljavati i usavršavati se za rad“

Stručno usavršavanje se ostvaruje individualnim i skupnim oblicima, pri čemu Lučić (2007) iznosi da individualno usavršavanje obuhvaća samoinicijativno proučavanje novije stručne literature, dok skupno usavršavanje omogućuju stručna tijela (stručni aktiv, vijeće odgojitelja) na različitim stručnim skupovima. Razlog svih oblika stručnog usavršavanja je konstruiranje kvalitetnije odgojno-obrazovne prakse, s ciljem stvaranja uvjeta optimalnih za dječji razvoj.

Odgojno-obrazovni proces je stvaralački proces, stoga je aktivno djelovanje unutar njega najbolji način unošenja promjena, iz razloga što se trenutno vide rezultati istih, što je potkrijepljeno istraživanjima koje pokazuju da su najbolji oblici stručnog usavršavanja upravo radionice (Vidović, 2005). Dok Peeters i Brandt (2011) iznose da odgojiteljice profesionalan razvoj vide kroz „*kolegijalne grupe*“, jer za profesionalni razvoj je potrebno dijeljenje iskustava i učenje iz istih. Kompetentan odgojitelj permanentnim stručnim usavršavanjem pridonosi kvaliteti odgojno-obrazovne ustanove na način da je spreman na promjene i izazove suvremenog načina života (Tischler, 2007). Ako pojedinac odabere profesiju odgojitelja, onda iz ljubavi prema djeci i kreiranju uvjeta za njihov razvoj, on samostalno odlučuje izgraditi svoj profesionalni identitet putem stručnih usavršavanja.

Sindik (2014) izdvaja neka obilježja koja su poželjna i dobar početni smjer za izgradnju kompetencija, a to su: socijalne vještine, osobine ličnosti i praktična primjena teorijskih znanja. Ukoliko su na pravom putu te dobivaju pozitivne reakcije od djece i vide njihov napredak, odgojitelji dobivaju motivaciju za usvajanje još više znanja i na taj način stručno usavršavanje u sklopu cjeloživotnog učenja ne prestaje i time ne postaje obaveza već izbor.

5. Zaključak

Zvanje odgojitelj je u protekla dva stoljeća uvelike napredovalo te je iz zanimanja preraslo u profesiju. Profesija obuhvaća trajno bavljenje nekim zanimanjem i praćenje suvremene teorije iz tog područja s ciljem građenja novih teorijskih znanja i poboljšanja prakse. Odgojitelji koji istinski vole ono što rade samosvjesno će posegnuti za novim znanjima i izazovima. Zadaće odgojitelja su opsežne i teške, jer odgojitelji imaju zadatak mlade ljude neposredno upoznavati sa životom koji ih čeka u budućnosti.

Uloga odgojitelja obuhvaća kreiranje prostornog i socijalnog okruženja u kojem će se djeca osjećati ugodno i gdje će ona sama stvoriti okruženje za učenje. Kako bi odgojitelji mogli ostati u korak s novim teorijskim i praktičnim spoznajama potrebno je cjeloživotno učenje. Cjeloživotnim učenjem odgojitelji su konstantno upućeni u suvremeni način života kao i u sve pogodnosti i nepogodnosti koje takav stil života donosi. Prednosti tehnološkog razvoja odgojitelji bi trebali iskoristiti prezentirati djeci s naglaskom na edukacijske sadržaje koji će biti korisni za dječji razvoj.

Cjelokupno praćenje i razvoj djece treba provoditi u suradnji s roditeljima. Roditelji prije svega imaju značajnu ulogu u odgoju svoje djece te ih treba što je više moguće uključiti u odgojno-obrazovni proces. Uz odgojitelje, roditelji najbolje poznaju svoju djecu te u suradnji s odgojiteljima lakše mogu doći do rješenja problema ukoliko se pojavi. Djeca prolaze kroz različite razvojne faze stoga i roditelji trebaju imati povjerenja u stručnjake i na taj način graditi odnos pun uzajamnog povjerenja i tolerancije. Partnerski odnos između obitelji i ustanove je važan isto koliko i partnerski odnos unutar ustanove među kolegama odgojiteljima i stručnim suradnicima.

Kako bi vrtić postao zajednica koja uči, svi članovi odgojno-obrazovnog procesa bi trebali kontinuirano raditi na osnaživanju svog profesionalnog razvoja. Iako zakonska obveza, stručno usavršavanje i cjeloživotno učenje bi odgojiteljima trebao biti izvor za razvoj učeće zajednice koja postavlja temelj za razvoj najvažnijih članova društva, a to su djeca.

Literatura

1. Agencija za znanost i visoko obrazovanje. Dostupno na <https://www.azvo.hr/hr/component/seoglossary/2-regulirane-profesije/59-strucno-usavrsavanje-i-osposobljavanje> preuzeto 28.8.2019.
2. Buljubašić-Kuzmanović, V., Lukaš, M. (2015). *Partnerstvo u odgoju i obrazovanju*. Znanstveno-stručni skup: Zbornik sažetaka i plenarnih izlaganja i priopćenja. Filozofski fakultet Osijek, Odsjek za pedagogiju. Dostupno na https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=2&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjCo4Prk5_kAhUppIsKHXgwAQEQFjABegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fwww.ffos.unios.hr%2Fdownload%2Fzbornik-plenarnih-izlaganja-i-priopcenja.pdf&usg=AOvVaw0zyjHrU8bQOstL7UMlxgld preuzeto 24.8.2019.
3. Bašić, J. (2008). Kompetentnost odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaje u ponašanju*, 16(2), 15-27.
4. Bruner, J.S. (2000), *Kultura obrazovanja*, Zagreb: Educa. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=145895 preuzeto 4.9.2019.
5. Cheetham, G., Chivers, G. (1996.). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training* 20/5, 20-30. MCB University Press.
6. Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelja u svijetu i u Hrvatskoj: Obrazovanje, zapošljavanje, radne norme, plaće, napredovanje u zvanju, odlazak u mirovinu*. Velika Gorica (Zagreb): Persona.
7. Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: V. Vizek-Vidović (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: IDIZ.
8. Education and Culture Socrates –Tempus. *Uvod u projekt: Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi*. Dostupno na http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf preuzeto 26.8.2019.
9. Europska Komisija. (2000). *Memorandum o cjeloživotnom učenju*, Bruxelles. Dostupno na

<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjEtpC9vp7kAhUBx4sKHaEgDXoQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fwww.hzpou.hr%2Fdownload.php%3FdownloadParams%3Dwebartfile%257C22&usg=AOvVaw07qbK1i891LUx9UdGVo4p4> preuzeto 25.8.2019

10. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja, *Školski vjesnik : časopis za pedagogijsku teoriju i praksu*, Vol. 65 No. 4. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/178260> preuzeto 17.2.2019.
11. Golubović, A. (2018). Učiteljski poziv i odgajanje: razmatranje iz perspektive filozofije odgoja. *Odgojno-obrazovne teme*, Vol. 1 No. 1-2. Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/211024> preuzeto 24.7.2019.
12. Joyce, B., Bennett, B., Bennett, R. (1990), The Self-Educating Teachers: Empowering through Research, In: B. Joyce (Ed), *Changeing School Culture through Staff Development*, Alexandria: ASCD, 26-41.
13. Jurčević-Lozančić, A. (2011). Teorijski pogledi na razvoj socijalne kompetencije predškolskog djeteta. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 271-279. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172458 preuzeto 4.9.2019.
14. Kostović-Vranješ, V., Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke “pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 54(20), 147-162. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=57985 preuzeto 4.9.2019.
15. Legović, M. (2016). *Kompetencije odgojitelja u interakciji s djetetom*. Završni rad. Pula: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti. Dostupno na <https://repozitorij.unipu.hr/islandora/object/unipu:79/preview> preuzeto 12.8.2019.
16. Lončarić Jelačić, N. (2007). *Dani Agencije, Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje*. Dostupno na <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:rDQGWSYpghwJ:w>

www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/graanski_odgoj/Kljucnekompetencije_ppt+&cd=1&hl=hr&ct=clnk&gl=hr preuzeto 25.8.2019.

17. Longo, I. *Škola kao mjesto edukacije roditelja za kvalitetno roditeljstvo*. Dostupno na https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwjRvIbklp_kAhVKmYsKHdUsBAoQFjAAegQIAxAC&url=http%3A%2F%2Fwww.nastavnickovodstvo.net%2Findex.php%2Fcomponent%2Fphocadownload%2Fcategory%2F16-roditelji%3Fdownload%3D107%3Akola-kao-mjesto-edukacije-roditelja-za-kvalitetno-roditeljstvo&usg=AOvVaw1qe3MNguDy_InTyawm6L_s preuzeto 26.8.2019.
18. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, Vol. 9 No. 1 (13). Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/20837> preuzeto 11.7.2019.
19. Ljubetić, M., Zadro, S. (2009). Samoprocjena kompetentnosti učitelja za pedagoški rad s roditeljima. *Školski vjesnik : časopis za pedagošku teoriju i praksu*, Vol. 58 No. 1. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122822 preuzeto 24.8.2019.
20. Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta, priručnik za odgojitelje i roditelje*. Zagreb: Školske novine d. d.
21. Maravić, J. (2003). Cjeloživotno učenje, *Edupoint časopis*: ISSN 1333-5987 . Dostupno na <http://edupoint.carnet.hr/casopis/17/clanci/5.html> preuzeto 13.8.2019.
22. Mendeš, B. (2013). Od pedagoškog tečaja do sveučilišnog studija. *Dijete, vrtić, obitelj : Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, Vol. 19 No. Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/145396> preuzeto 13.8.2019.
23. MZOS (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb. Dostupno na <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> preuzeto 26.8.2019

24. MZOS (2011). *Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje*, Zagreb, dostupno na http://mzos.hr/datoteke/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf
25. MZOS (2014). *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. INTERGRAFIKATTŽ d.o.o., Zagreb. Dostupno na http://www.novebojeznanja.hr/UserDocsImages/datoteke/KB_web.pdf preuzeto 25.8.2019.
26. NCVVO (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb. Dostupno na http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf preuzeto 21.8.2019.
27. Pahić, T., Miljević-Ridički, R., i Vizek Vidović, V. (2010). Uključenost roditelja u život škole: percepcija roditelja opće populacije i predstavnika roditelja u školskim tijelima. *Odgojne znanosti*, Vol. 12 No. 2 (20). Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=101919 preuzeto 20.8.2019.
28. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, Vol. 10 No. 2 (16). Dostupno na <https://hrcak.srce.hr/29568> preuzeto 13.8.2019.
29. Perin, V. (2008). Stručno osposobljavanje kao jedan od načina prevladavanja nezaposlenosti, *Acta Iadertina*, Vol. 5 No. 1, 2008., Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=280063 preuzeto 2.9.2019.
30. Peeters, J., & Brandt, S. (2011). Educiranje edukatora: međusobna podrška odgajatelja. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 3(6), 10-11. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=182521 preuzeto 5.9.2019.
31. Petrović Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Mali profesor.
32. Pokorny, A. (2011). Rani i predškolski odgoj i obrazovanje djece: novi smjer u EU politici suradnje. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 3(6), 28-29. Dostupno na

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=182529

preuzeto 4.9.2019.

33. *Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima.* Dostupno na https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Pravilnici_02.pdf preuzeto 2.9.2019.
34. Sahin, M., Akbasli, S., Yanpar Yelken, T. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Review* Vol. 5 (10) Dostupno na http://www.academicjournals.org/app/webroot/article/article1379625031_Sahin%20et%20al.pdf preuzeto 25.8.2019.
35. Senge, P., Ross, R., Smith, B., Roberts, C., Kleiner, A. (2002). *Peta disciplina u praksi, Strategije i alati za gradnju učeće organizacije.* Zagreb: Mozaik knjiga.
36. Senge, P., Kleiner, A., i dr. (2003). *Ples promjene, Izazovi u razvoju učećih organizacija.* Zagreb: Mozaik knjiga.
37. Sindik, J. (2008). Jesu li profesionalci u vrtiću socijalno kompetentni?. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 14(54), 6-11 dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=247895 preuzeto 4.9.2019.
38. Sindik, J. (2014). Karakteristike dobrih odgajatelja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(75), 20-21. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=234624 preuzeto 5.9.2019.
39. Slunjski, E., Šagud, M., Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči, *Pedagojska istraživanja*, Vol. 3 No. 1, 2006. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205377 preuzeto 2.9.2019.
40. Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagojska istraživanja*, Vol. 8 No. 2 Dostupno na

- https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172473
preuzeto 26.8.2019.
41. Sušan Gregorović, K (2018). Dobrobiti roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta, *Napredak: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, Vol.159 No.1-1. dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=298546
preuzeto 26.8.2019.
42. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagojska istraživanja*, Vol. 8 No. 2. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172482
preuzeto 26.8.2019.
43. Šagud, M. (2018). Pozicioniranje suvremenog odgojitelja u pedagojskoj teoriji i praksi. *Croatian Journal of Education : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 20 No. Sp.Ed.1, 2018. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=296216
preuzeto 2.9.2019.
44. Škutor, M. (2014). Partnerstvo škole i obitelji – temelj dječjeg uspjeha. *Napredak : časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, Vol. 154 No. 3. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=204675
preuzeto 17.8.2019.
45. Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagojska istraživanja*, 4(2), 293-298. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174824
preuzeto 4.9.2019.
46. Valjan Vukić, V. (2011). Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja. *Magistra Iadertina*, Vol. 6. No. 1. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?id_clanak_jezik=129919&show=clanak
preuzeto 26.8.2019.
47. Vican, D. (2011). Početak profesionalnog života. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 17(64), 2-3. Dostupno na

https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=183585

preuzeto 4.9.2019.

48. Vizek-Vidović, V. (Ur.) (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
49. Vrcelj, S. (2003). Školska kultura – faktor kvalitete. U: Kramar, M. i Duh, M. (ur.): *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta*. Maribor: Pedagoški fakultet.
50. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno–obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2(1), 91-106. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=33340 preuzeto 4.9.2019.
51. *ZAKON O PREDŠKOLSKOM ODGOJU I OBRAZOVANJU*. Dostupan na <http://www.propisi.hr/print.php?id=5632> preuzeto 2.9.2019.
52. *Zakon o radu*. Dostupno na stranici https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_07_93_1872.html preuzeto 2.9.2019.
53. Zeleničić, M. (2016). Procjena valjanosti kao preduvjet za poboljšanje kvalitete rada u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, *Mostariensia : časopis za društvene i humanističke znanosti*, Vol. 20 No. 1-2. Dostupno na https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=252125 preuzeto 23.8.2019.

IZJAVA O SAMOSTALNOJ IZRADI ZAVRŠNOG RADA

Ja, Helena Pejnović, (O-11/16), svojim potpisom potvrđujem da sam samostalno napisala završni rad pod naslovom *Uloga cjeloživotnog učenja za razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja*, a pod stručnim vodstvom mentora prof.dr.sc. Siniše Opića i sumentorice Tihane Kokanović, mag.praesc.educ., te da sam njegov autor.

Svi dijelovi rada, nalazi ili ideje koje su u radu citirane ili se temelje na drugim izvorima (mrežni izvori, udžbenici, knjige, znanstveni, stručni ili popularni članci) u radu su jasno označeni kao takvi i primjereno navedeni u popisu literature.

Petrinja, rujan 2019.

Helena Pejnović