

Proces izgradnje profesionalnog identiteta u okviru inicijalnog obrazovanja odgojitelja

Knežević, Greta

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

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:147:059394>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-03**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Greta Knežević

Završni rad

**PROCES IZGRADNJE PROFESIONALNOG IDENTITETA U
OKVIRU INICIJALNOG OBRAZOVANJA ODGOJITELJA**

Zagreb, rujan 2020.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Greta Knežević

Tema završnog rada: Proces izgradnje profesionalnog identiteta u okviru inicijalnog
obrazovanja odgojitelja

Mentorice: dr.sc. Monika Pažur; red. dr. sc. Vlatka Domović

Zagreb, rujan 2020.

SADRŽAJ

SAŽETAK.....

SUMMARY.....

1. UVOD	1
2. PROFESIONALNI IDENTITET UČITELJA	3
2.1. Temeljna obilježja profesionalnog identiteta učitelja	4
2.2. Izgradnja profesionalnog identiteta učitelja	5
3. ISTRAŽIVANJA O GRADNJI PROFESIONALNOG IDENTITETA ODGOJITELJA	7
4. INICIJALNO OBRAZOVANJE ODGOJITELJA KAO FAZA RAZVOJA PROFESIONALNOG IDENTITETA	10
4.1. EU razina	12
4.1.1. Europski dokumenti koji govore o inicijalnom obrazovanju odgojitelja	13
4.1.2. Europske prakse inicijalnog obrazovanja odgojitelja	14
4.2. Inicijalno obrazovanje u Republici Hrvatskoj	16
4.2.1. Povijest i proces razvoja	19
4.2.2. Dokumenti na razini RH koji govore o inicijalnom obrazovanju odgojitelja	20
4.2.3. Elementi inicijalnog obrazovanja odgojitelja u RH	22
5. KOMPARATIVNI PRIKAZ INICIJALNOG OBRAZOVANJA ODGOJITELJA U RH U ODNOSU NA RAZVOJ NJIHOVOG PROFESIONALNOG IDENTITETA	24
6. PREPORUKE ZA UNAPREĐENJE SUSTAVA INICIJALNOG OBRAZOVANJA ODGOJITELJA U SVRHU RAZVOJA NJIHOVOG PROFESIONALNOG IDENTITETA	28
7. ZAKLJUČAK	30
8. LITERATURA	31
9. POPIS TABLICA	34

SAŽETAK

Tema ovog završnog rada je gradnja profesionalnog identiteta odgojitelja uz njihovo kvalitetno inicijalno obrazovanje kao temelj, odnosno početak profesionalizacije. Dugi niz godina se odgojiteljska profesija nadograđivala te se to očekuje i dalje stoga se u ovom radu prikazuje važnost zbog kojeg je potrebno raditi na gradnji svog profesionalnog identiteta, pa tako i važnost cjeloživotnog učenja. Prikazati će se nedostaci i prednosti odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj, ali i neke EU prakse, odnosno stanje u Europi. Pisati će se o tome zašto je bitno da odgojitelji razviju određene kompetencije, te će se upoznati načini na koje odgojitelji mogu graditi svoj profesionalni identitet.

Ključne riječi: profesionalni identitet, inicijalno obrazovanje, odgojno-obrazovni sustav, kompetencije

SUMMARY

The main topic of this paper is building professional identity of preschool teachers with their quality initial education, base of professionalization. Throughout the years, the teaching profession has improved, and it is expected to continue this way. This paper shows the importance of building your own professional identity and importance of lifelong learning as well. This paper also shows advantages and disadvantages of educational system in Croatia, but also situation in Europe. It will also be written about importance of preschool teachers developing certain competencies and about the ways preschool teachers can build their professional identity, as well.

Keywords: professional identity, initial education, educational system, competencies

1. UVOD

Odgojitelj predškolske djece je osoba koja je od velike važnosti u razvoju djeteta. S obzirom na to da je predškolski odgoj početni dio sustava odgoja i obrazovanja kojim su obuhvaćena djeca od šest mjeseci pa sve do polaska u osnovnu školu, uloga odgojitelja je velika u pripremi djeteta za život (Lučić, 2007). Odgojitelj promišlja i oblikuje svoje postupke u radu s djecom, te zato mora biti profesionalno osposobljen za tu djelatnost. Prema Lučić (2007), u navedenoj profesionalnoj osposobljenosti do izražaja dolaze njegova pedagoška, didaktička i stručna naobrazba, te također njegova naobrazba iz područja opće, razvojne i pedagoške psihologije kao i njegove ljudske kvalitete i sposobnosti.

S obzirom na sve navedeno, treba se pobrinuti da sustav predškolskog odgoja i obrazovanja kao i inicijalno obrazovanje odgojitelja, tijekom kojeg se grade prvi temelji te odgojiteljsko teorijsko znanje, bude kvalitetno i u skladu s normama i onim što se želi postići tijekom profesionalizacije.

U prvom dijelu rada, pobliže će se objasniti sam termin profesionalnog identiteta, te njegovih temeljnih sastavnica kao i načini na koje se isti može graditi. Nakon toga, slijedi poglavlje s istraživanjima profesionalnog identiteta u kojemu će se vidjeti prednosti i nedostaci istoga. Nadalje, u drugom dijelu rada biti će riječ o inicijalnom obrazovanju odgojitelja, kao i o ključnim kompetencijama koje bi se trebale razvijati tijekom istoga. Također, u radu će se uspoređivati EU prakse inicijalnog obrazovanja odgojitelja s praksama u Republici Hrvatskoj, te će se tako spomenuti i neki dokumenti koji su ključni za tu temu.

U glavnom dijelu rada, komparativnom prikazu svih sveučilišta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, uspoređivati će se sva navedena sveučilišta na temelju njihovih kompetencija koje se stječu, broju i satnici određenih kolegija, te satnici i načinu izvođenja stručno-pedagoške prakse. Tu će se također vidjeti prednosti i nedostaci određenih sveučilišta i njihovih programa.

Na kraju rada, na temelju komparativnog prikaza svih sveučilišta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, pisati će se o tome kakvo bi inicijalno obrazovanje trebalo biti, kako ono doprinosi razvoju identiteta, te što bi se trebalo

raditi i promijeniti kako bi došlo do unapređenja samog sustava inicijalnog obrazovanja odgojitelja u svrhu razvoja njihovog profesionalnog identiteta.

2. Profesionalni identitet učitelja

U ovom poglavlju objasniti će se profesionalni identitet učitelja, prilikom čega se pod izrazom „učitelj“ podrazumijeva osoba koja djeluje na svim razinama odgoja i obrazovanja, od ranog i predškolskog odgoja do kraja srednje škole.

Pod identitetom smatra se kako učitelji vide sami sebe profesionalno, odnosno kako vide sebe s obzirom na to što bi trebali raditi. Profesionalni identitet jest percepcija uloga ili vjerodostojnih obilježja profesije ili samopercepcija u profesionalnoj grupi (Beijaard, Meijer i Verloop, 2004). Fatović (2016, str. 627) navodi: „*Profesionalni identitet predstavlja sliku samih odgojitelja o sebi i svojoj profesiji*“. Karlovčan i Dundović (2014) naglašavaju kako se profesionalni identitet može sagledati i kao vrsta društvenog identiteta, osjećaja jedinstva pojedinca prema ostalim članovima iste struke. U učiteljskoj profesiji uz sadašnjost u kojoj učitelji djeluju, bitna su i iskustva iz prošlosti, kao što je iskustvo vlastitog školovanja. Bitno je naglasiti da su i tumačenja profesionalnog identiteta podložna promjeni s obzirom na činjenicu da se isti mijenja kroz vrijeme. Vizek Vidović (2011, str. 27) ističe: „*Ista iskustva koja su utjecala na formiranje identiteta u jednom trenutku mogu biti kasnije reinterpretirana na nov način.*“.

Vizek Vidović (2011; prema Epsteinu, 1978) navodi kako profesionalni identitet podrazumijeva proces kroz koji osoba nastoji organizirati svoje različite uloge i statuse kao i svoja različita iskustva u konzistentnu sliku o sebi, a sam profesionalni identitet uključuje kognitivno-psihološku i sociološku perspektivu.

Vizek Vidović (2011; prema Korthagen, 2004) također navodi model profesionalnog identiteta prikazan modelom slojeva glavice luka kojima se dočarava dinamički odnos dubokih i površinskih slojeva ličnosti u dodiru s profesionalnim okruženjem. On uključuje misiju (zašto ste ovdje, čemu ste predani?), identitet (tko ste vi, kako vidite svoju ulogu u...?), uvjerenje (u što vjerujete?), kompetencije (što možeš, znaš učiniti?), ponašanje (što činite?) i okolinu (s čim se morate suočiti, nositi, što utječe na vas?).

Nadalje, autorica Šagud (2006) smatra kako o učitelju ovise djetetove aktivnosti kao i uvjeti u kojima se iste odvijaju, doza djetetove inicijative i samostalnosti, te općenito cjelokupni razvoj. Na temelju toga, prema Coldron i Smith (1999), izjednačava profesionalnu kompetenciju i profesionalni identitet prema kojima učitelji imaju snažan utjecaj na

prepoznavanje i iskorištavanje djetetovih potencijala te razvijanje individualnih karakteristika u različitim kombinacijama.

Iz ovoga možemo zaključiti kako je gradnja profesionalnog identiteta učitelja i rad na sebi važan ne samo za njih same, već i za djecu i njihov daljnji razvoj. Također su bitna i iskustva iz prijašnjeg školovanja kako bi ih kao učitelji mogli nadograđivati i širiti i na taj način graditi svoj profesionalni identitet.

2.1. Temeljna obilježja profesionalnog identiteta učitelja

U ovom poglavlju ukratko će se istaknuti temeljna obilježja profesionalnog identiteta učitelja prema različitim autorima i način njegove izgradnje, to jest kako učitelji mogu doprinijeti njegovom razvitku.

„Analiza obilježja učiteljske profesije, njezina povijesnoga razvoja i suvremenih izazova s kojima se učiteljska profesija može susresti, pokazuje da učitelji uz znanja i vještine trebaju posjedovati i određene vrijednosti koje usmjeravaju njihovo djelovanje.“ (Vizek Vidović, 2011, str. 26). Vizek Vidović (2011; prema Sachs, 2004) ističe kako se za profesionalizam može reći da ima moralni i tehnički aspekt, što znači da poučavanje ne može biti svedeno na tehniku već ono proizlazi iz identiteta i integriteta učitelja.

Prema Rodgers i Scott (2008) važna obilježja profesionalnog identiteta su da se formira u odnosu s drugima i uključuje emocije, promjenjiv je, nestabilan i višestruk, uključuje konstrukciju i rekonstrukciju značenja kroz vrijeme, te ovisi i razvija se unutar višestrukog konteksta, što znači da na njega utječu kulturalne, povijesne, socijalne i političke promjene. Nadalje, oni naglašavaju koliko je važno da učitelji rade na svjesnosti svog identiteta i konteksta, odnosa i osjećaja koji ih oblikuju. Konteksti i odnosi opisuju vanjske aspekte formiranja identiteta, dok priče i emocije opisuju unutarnje.

Korthagen (2004) smatra kako profesionalni identitet čine nesvjesne potrebe, osjećaji, vrijednosti, modeli uloga, prethodna iskustva i ponašanja. Važno je naglasiti da profesionalni identitet nije stalan i stabilan fenomen, već da ovisi o radnom i životnom kontekstu i odnosima s drugima kao i o osobnim karakteristikama pojedinca. On također ovisi i o kontekstima u kojima učitelji djeluju i razvijaju se, kao što su programi inicijalnog

obrazovanja, odgojno-obrazovna institucija, obrazovna politika i načini upravljanja odgojno-obrazovnom institucijom (Vizek Vidović, 2011).

Vizek Vidović (2011; prema Beijaard, Meijer i Verloop, 2004) navodi analizu profesionalnog identiteta u kojoj se ističe kako je profesionalni identitet stalan proces interpretacije i reinterpretacije iskustava, što dokazuje kako profesionalni razvoj nikada ne prestaje, to jest da je ono cjeloživotni proces. U vezi s tim, bitno je nadodati kako formiranje identiteta nije samo traženje odgovora na pitanje „Tko sam ja sada?“, već je i odgovor na pitanje „Tko želim postati?“. Nadalje, profesionalni identitet uključuje i osobu i kontekst. Od učitelja se očekuje profesionalno ponašanje kroz prisvajanje profesionalnih karakteristika, kao što su znanje i vještine koje su određene. Međutim, učitelji se razlikuju načinom na koji tumače profesionalne karakteristike s obzirom na vlastite vrijednosti i uvjerenja. Stoga valja upozoriti na to da ne postoji jedinstvena kultura poučavanja svih učitelja unutar iste odgojno-obrazovne institucije, odnosno svaki učitelj, iako ograničen radnim kontekstom, može do neke mjere razviti vlastitu kulturu poučavanja. U analizi se također ističe kako se profesionalni identitet učitelja sastoji od subidentiteta koji su manje ili više harmonizirani. Bitno je da oni nisu u međusobnom neskladu ili čak konfliktu već da su dobro izbalansirani. Konflikti u subdimenzijama identiteta mogući su u situacijama obrazovnih reformi ili u promjenama radne okoline. Važan element profesionalnog identiteta učitelja je djelovanje, što bi značilo da su učitelji aktivni u procesu vlastitog profesionalnog razvoja. Za djelovanje na vlastiti identitet važna je sposobnost refleksije, odnosno samorefleksije. S pomoću samorefleksije učitelji dovode u odnos iskustva sa svojim znanjem i osjećajima i mogu integrirati ono što je socijalno značajno u sliku o sebi kao učitelju, ali i planirati vlastiti razvoj.

2.2. Izgradnja profesionalnog identiteta učitelja

Kada govorimo o razvoju i izgradnji profesionalnog identiteta, treba naglasiti važnost odgovora na pitanja: „Tko sam ja?“, „Kakav učitelj želim biti?“, „Kako vidim svoju ulogu kao učitelja?“. Odgovori na ta pitanja iznimno su važni „*otkad se promijenio pogled na ulogu učitelja od onoga koji prenosi znanje na onoga koji vodi učenike i stvara poticajnu okolinu koja potiče učenike na učenje.*“ (Vizek Vidović, 2011, str. 31). To podrazumijeva da se od učitelja očekuje da usvoje nov pogled na vlastitu ulogu i drugačiji odgovor na pitanje „Tko sam ja?“. Korthagen (2004) iz toga zaključuje da je ponašanje funkcija slike o sebi, dok

identitet daje strukturu i sadržaj toj slici, te na temelju njega pojedinac traži mjesto u socijalnoj okolini u kojoj djeluje.

Za razvijanje profesionalnog identiteta, koje traje cijeli život, bitno je socijalno okruženje, odnosno odnosi s drugima. Tan, Molen i Schmidt (2015) ističu kako se profesionalni identitet razvija tijekom rada, ali i tijekom obrazovanja i pripreme studenata za budući rad. To znači da je iznimno važno da se u inicijalnom obrazovaju učitelja stvaraju uvjeti za promišljanje, analizu, ali i promjenu koncepta o sebi i profesionalni identitet od nesvjesnoga učiniti svjesnim, odnosno omogućiti učiteljima da u njegovu nastajanju namjerno i svjesno sudjeluju. Korthagen (2004) iznosi da je identitet učitelja rezultat privremenog razumijevanja koje se odnosi na njih same i njihovu profesiju te da se također razvija na osnovi interakcija učitelja s njihovom okolinom. Kritički aspekt u formiranju identiteta su emocije koje se događaju u složenijim odnosima između učitelja, učenika, savjetnika, kolega, mentora, zajednice, države.

Samuel i Stephens (2000) navode da se identitet učitelja početnika oblikuje djelovanjem triju međusobno suparničkih utjecajnih sfera. Dominacija neke od njih usmjerava učitelje početnike prema potencijalno različitom razumijevanju učiteljskih uloga i identiteta. Oni među suparničke utjecajne sfere navode osobnu sferu koja se odnosi na vlastito prethodno obrazovno iskustvo studenata, programsku sferu koju čine utjecaji koji proizlaze iz djelovanja institucija na kojima se budući učitelji školuju, prvenstveno njihovi kurikuli i programi, što uključuje i nastavno osoblje na fakultetima i mentore u školama i kontekstualnu sferu koja obuhvaća čimbenike šire obrazovne i društvene okoline te se odnosi na opću obrazovnu politiku kao i na mikroobrazovnu okolinu koja se odnosi na školsku praksu.

Iz navedenoga se može zaključiti kako ustanove u kojima se učitelji obrazuju imaju iznimno važnu ulogu u konstrukciji i rekonstrukciji profesionalnoga identiteta budućih učitelja.

Domović (2011, prema Sachs, 2004, str. 31-35) navodi kako su elementi za promišljanje i unapređivanje profesije i razvoj učiteljeva profesionalnog identiteta su učenje, uključenost, partnerstvo, suradnja i aktivizam. Učenje je srž novoga promišljanja učiteljskog profesionalizma. Kao individualni i kolektivni cilj, učitelji trebaju prakticirati vrijednost učenja zajedno sa svojim kolegama i svojim učenicima. Ako učitelji razumiju sebe kao cjeloživotne učenike, socijalni odnosi među odgojno-obrazovnim ustanovama, međusobni odnosi učitelja, odnosi učitelja i učenika, učitelja i lokalne zajednice, temeljito će se promijeniti. Učenje treba postati temeljna aktivnost u životu učitelja i učenika u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Unapređivanjem vlastitog znanja i vještina učitelji se mijenjaju, to jest

transformira se ono što jesu i ono što su u stanju činiti. Dakle, učenje utječe na identitet. Za uključenost treba istaknuti kako je od iznimne važnosti da učitelji budu aktivni u socijalnim odnosima u lokalnoj i široj društvenoj zajednici. Naime, na organizacijskoj razini treba omogućiti raspravu o obrazovnoj politici i praksi. Takva strategija se može temeljiti jedino na povjerenju među svim sudionicima, što znači i prihvaćanje rizika u traženju novih rješenja. Kada govorimo o partnersvu, treba napomenuti kako kolaboracija ima dvije važne dimenzije, a to su unutarnja i vanjska. Unutarnja dimenzija odnosi se na zajedništvo, suradnju i dijalog unutar odgojno-obrazovne ustanove koji osiguravaju profesionalno učenje i razvoj. Zajednički, timski rad doprinosi profesionalnom razvoju i promjeni pojedinaca i skupina. Vanjska dimenzija uključuje partnersvo i zajednički rad sa zainteresiranima izvan odgojno-obrazovne ustanove. Takvo partnerstvo omogućuje razvoj novih vrsta kompetentnosti svih sudionika u nekom procesu. Učitelji u povijesti su rijetko kad imali priliku surađivati sa svojim kolegama. Kao profesija, učitelji nisu stvorili zajedničke načine dokumentiranja i diskutiranja prakse i vlastitih postignuća. To je dijelom određeno prirodom poučavanja po sebi, uvjetima u kojima učitelji djeluju te nedostatkom refleksije o praksi. Važno je istaknuti kako suradnja s drugima i zajednička refleksija o praksi pomažu napuštanju individualizma i izolacije učitelja. Biti aktivan podrazumijeva bavljenje problemima koji se izravno i neizravno odnose na obrazovanje. Aktivizam uključuje participaciju, zajedništvo i suradnju unutar i izvan profesije. Učitelji postaju nositelji promjena, što bi značilo da su spremni na preuzimanje rizika i borbu za ideale koji vode k boljem obrazovanju.

Na kraju, možemo zaključiti kako učitelji moraju biti spremni i otvoreni za promjene i težiti visokoj profesionalizaciji kako bi na taj način razvijali svoj profesionalni identitet. Također je važno kontinuirano profesionalno učenje, jer se samo znanjem moguće boriti za status koji učiteljska profesija zaslužuje.

3. Istraživanja o gradnji profesionalnog identiteta odgojitelja

Iz područja profesionalnog identiteta odgojitelja istražuju se različite teme, te ih u ovom istraživanju navodimo tri. U nastavku poglavlja prezentirati će se istraživanje koje se bavi razvijanjem „novog profesionalizma“ u kojemu je praktičar čimbenik i značajni autoritet koji samostalno i u suradnji s ostalim profesionalcima konstruira i sukonstruira kurikulum (Šagud i Lešin, 2014), zatim će se prezentirati istraživanje o odgojno-obrazovnoj praksi (Vujičić,

Tatalović Vokradić, Boneta, 2012), te će se kao posljednje prezentirati zadovoljstvo diplomskim studijem Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i razinom ovladanosti kompetencijama iz različitih područja rada odgojitelja (Domović, Drvodelić, Pažur, 2019). Za svaku temu navesti će se cilj istraživanja, uzorak, korištene metode i dobiveni rezultati.

Šagud i Lešin (2014) u Istraživačkom aspektu profesionalnog identiteta odgojitelja govore o akcijskom istraživanju za koji je izrađen upitnik Likertovog tipa kako bi se ispitali stavovi odgojitelja i pojedini koncepti odgojno-obrazovne prakse odnosno motiviranost odgojitelja za sudjelovanje u akcijskom istraživanju, kulturu ustanove, značaj, refleksivnost pristupa praksi i drugo.

Cilj ovog istraživanja je bio intenzivnije razumijevanje neposredne kulture ustanove, osvješćivanje implicitne pedagogije odgojitelja, razvijanje profesionalnih rasprava i kritičkih refleksija.

Istraživanje se provodilo u četiri predškolske odgojno-obrazovne ustanove, te je uključilo 108 odgojitelja. Tijekom istraživanja, odgojiteljima su davana tematska pitanja, smjernice, dileme, ključne teme, referentne točke koje su pomagale u osvjetljivanju vlastite prakse i njenom mijenjanju prema novoj kvaliteti. U svakom je vrtiću uz odgojitelje sudjelovao i stručni tip kojeg čine pedagozi, psiholozi, logopedi, te u dva vrtića i defektolozi. Odgovori su bili anonimni i dobrovoljni.

Ovo istraživanje potvrdilo je svu kompleksnost kulture te pokazalo da „optimizam“ odgojno-obrazovne ustanove ima konsekvence na individualni profesionalni optimizam i obrnuto (Hoy i dr., 2006), a time i na razinu uključenosti odgojitelja u proces mijenjanja prakse. Veliki dio odgojitelja se bez obzira na dužinu sudjelovanja u istraživanju izjasnio da su se tijekom refleksija i samorefleksija osjećaji ugodno, sigurno i kompetentno (93%) , da im je ona omogućila upoznavanje novih ideja i strategija te otkrivala implicitnu pedagogiju (88%). Tijekom zajedničkog analiziranja neposredne prakse odgovaralo im je neformalno ozračje (85%). Takav oblik rada u odnosu na dominantno predavačku nastavu preferira 96% odgojitelja. Nadalje, bilo je očito da u sredinama u kojima je istraživanje trajalo kraće ili u kojima su percipirali nedovoljno stimulativnu kulturu ustanove, manji broj praktičara (56%) izražava vjeru da njihovo sudjelovanje u akcijskom istraživanju može dovesti do stvarnih i dugoročnih kvalitativnih promjena. Također ti praktičari pokazuju i manje zadovoljstva tijekom ovog procesa.

Osnovna teza koju autori Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta (2012) u drugoj temi istraživanja zastupaju je ta da se pristup profesionalnom usavršavanju odgojitelja treba temeljiti na istraživanju i zajedničkom razumijevanju kompleksnih fenomena proizašlih iz odgojno-obrazovne prakse.

Cilj istraživanja je bio saznati koliko sadržaj kolegija i način organizacije nastave u Ranom odgoju i obrazovanju omogućuje razvoj kao istraživačima osobne prakse.

Istraživanje je provedeno na uzorku od pedeset studentica, odgojiteljica, praktičara polaznika obveznog kolegija Sukonstrukcija kurikuluma u ranom odgoju i obrazovanju na drugoj godini sveučilišnog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U okviru kolegija Sukonstrukcija kurikuluma u ranom odgoju, nastavnik je pripremio pedeset različitih istraživačkih znanstvenih radova iz strane literature koji su po njegovoj procjeni u suglasju sa sociokonstruktivističkom paradigmom u promišljanju i istraživanju kurikuluma ranog odgoja. Studenti su imali zadatak proučiti članak i odgovoriti na četiri dolje navedena pitanja, kojima su trebali propitati vlastitu praksu na razini samorefleksije i refleksije: Koje ideje, odnosno rezultati istraživanja do kojih se došlo u pročitanoj članku, otvaraju ili postavljaju pitanja o vašoj praksi? Koju vrstu podrške trebate vi i vaše kolegice da biste uveli nove ideje? Izdvojite tri nove stvari koje ste iz ovoga članka naučile? Koje ideje iz ovog članka potvrđuju ili govore u prilog vašem radu s djecom, roditeljima, kolegama? Studenti su u zadanom roku trebali odgovoriti na postavljeni zadatak u obliku pismene zadaće, koja je na taj način postala instrument za analizu dobivenih podataka.

Rezultati su pokazali kako je najveći broj studenata izdvojio samorefleksiju i refleksiju kao najvažnije organizacijske preduvjete u sukonstuiranju kurikuluma Ranog i predškolskog odgoja, ističući važnost akcijskog istraživanja i suradničkog učenja u istraživanju vlastite prakse, stvaranjem zajednica koje uče u kojima je od izuzetne važnosti podrška roditelja u sukonstuiranju kurikuluma odgojne skupine. U drugoj grupi preduvjeta, koja je usmjerena na razvoj senzibilnosti odgojitelja za promatranje djece i prepoznavanje njihovih potreba, interesa, mogućnosti i stilova učenja, te postojećih znanja i razumijevanja, na prvom mjestu ističe se usmjerenost odgojitelja na promatranje djece u aktivnostima. Posebno prepoznavanje dječjih interesa, otkrivanja stilova i načina učenja, važnost razumijevanja djece, dječje prirode i načina razmišljanja. Slijedi usmjerenost na pravovremeno i adekvatno reagiranje na dječje potrebe i interese dokumentiranjem procesa učenja djece kao sistematičan način prikupljanja,

interpretiranja i reflektiranja o konkretnim tragovima učenja kojima se ohrabruje odgojitelji i djecu da generiraju pitanja i grade hipoteze u procesu učenja.

Posljednja tema istraživanja navodi kako je diplomski studij Ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu pokrenut 2013. godine s ciljem da unaprijedi kompetencije stečene na prvostupničkoj razini, razvije dodatne, složenije kompetencije i otvori mogućnost nastavka školovanja na poslijediplomskim studijima. Na taj način omogućen je važan preduvjet profesionalizacije odgojiteljskoga zanimanja, odnosno transformacije zanimanja u profesiju (Domović, 2011). Pri razvoju programa definirani su ishodi učenja na razini programa koje opisuju očekivano znanje, razumijevanje, usvojene profesionalne vrijednosti i praktične vještine koje studenti mogu demonstrirati po završetku studija.

Cilj ovog istraživanja bio je utvrditi kako studenti završne godine diplomskoga studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje Učiteljskog fakulteta u Zagrebu procjenjuju ukupno zadovoljstvo studijem i razinu ovladanosti kompetencijama iz različitih područja rada odgojitelja koja se temelje na ishodima učenja dostupnima u opisima predmeta (silabima) iz reda predavanja.

Istraživanje je provedeno na uzorku od 63% ukupnog broja studenata (N=145) završne godine diplomskoga studija Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu.

Rezultati su pokazali da je zadovoljstvo studijem relativno nisko. Ukupna procjena doprinosa studija razvoju ispitivanih profesionalnih kompetencija nije zadovoljavajuća jer više od trećine ispitivanih studenata procjenjuje da je studij malo ili nimalo doprinio razvoju njihovih profesionalnih kompetencija. Studenti smatraju da su najbolje osposobljeni za svakodnevni odgojno–obrazovni rad, dok su slabije osposobljeni za vještine potrebne za daljnji profesionalni razvoj kao i vještine vođenja.

4. Inicijalno obrazovanje odgojitelja kao faza razvoja profesionalnog identiteta

U ovom poglavlju istaknuti će se važna obilježja inicijalnog obrazovanja kao bitnog čimbenika u osposobljavanju budućih odgojitelja i gradnji profesionalnog identiteta.

Kao definiciju inicijalnog obrazovanja odgojitelja možemo navesti da je ono stjecanje raznih kompetencija za buduće zaposlenje u odgojno-obrazovnim ustanovama (Šagud, 2011). Sustav kompetencija koje studenti imaju po završetku studija određen je studijskim programima na fakultetima. Šagud (2011, str. 269) ističe: „*U suvremenom inicijalnom obrazovanju, buduće odgojitelje se ne može naučiti definiranim postupcima već treba nastojati osnažiti njihove sposobnosti za cjeloživotno promišljanje, „prepoznavanje i dekodiranje vlastite prakse“*“. Ona također navodi da odgojitelji na toj razini obrazovanja, po završetku studija dominantno stječu tzv. teorijsko znanje, koje je po svojim karakteristikama parcijalizirano, redukcionističko, usustavljeno i usmjereno na generalizacije koje se smatraju relevantnim. Stečene kompetencije bi trebale pomoći pojedincima učinkovito odgovoriti na profesionalne zahtjeve. Drugim riječima kako navode Romstein i Staković (2017), kompetencije su alati za uspješno profesionalno funkcioniranje. Naime, od odgojitelja današnjice očekuju se razvijene socijalne i emocionalne kompetencije, da se zna koristiti različitim izvorima znanja te razumjeti kako okruženje može imati utjecaj na razvoj djece. Potrebne su mu organizacijske sposobnosti kako bi znao kreirati uvjete u kojima će djeca imati priliku izgrađivati vlastita znanja i imati kontrolu nad onim što uče (Slunjski, 2010). Da bi osigurao unaprjeđivanje vlastite prakse potrebno je već tijekom inicijalnog obrazovanja, njegovati najviše razine svoje svijesti, poput refleksije i samoevaluacije, kritičkog i divergentnog mišljenja.

Kostović-Vranješ (2015) također spominje visoka učilišta kao bitan čimbenik u osposobljavanju odgojitelja na način da osmišljavaju i provode nastavne programe koji trebaju imati optimalan odnos stručnog i znanstvenog dijela programa budućih odgojitelja s jedne strane, te pedagoškog, psihološkog, didaktičkog i metodičkog osposobljavanja s druge strane.

Nadalje, tijekom razdoblja inicijalnog obrazovanja iznimno je važno odgojitelje pripremiti za složeno i dinamično područje odgojno-obrazovne prakse u kojoj se treba prilagoditi trenutnoj situaciji na kreativan, fleksibilan i razvojno primjeren način. Također je važno i mijenjati iste s obzirom na konkretan kontekst, poticati razvoj svakog djeteta, izabrati strategije na originalan način koje su rezultat procjenjivanja, promatranja, refleksije i odgovarajućih postupaka. Šagud (2011) tvrdi kako se na razini inicijalnog obrazovanja traže inovativne obrazovne strategije, te visoka razina djelovanja, učinkovitosti i kvalitete odgojno-obrazovnih

ustanova na svim razinama iz razloga da se može odgovoriti na izazove budućnosti i autentičan kontekst u kojem se odgojno-obrazovna praksa odvija. Nadalje, ona također iznosi kako bi inicijalno obrazovanje odgojitelja trebalo biti komplementarno s kasnijim profesionalnim razvojem i napredovanjem odgojitelja sukladno s aktualnim društvenim, političkim, socijalnim, ekonomskim i drugim odrednicama koje impliciraju profesionalne i osobne kompetencije praktičara. Jedno od nužnih osobina praktičara koji djeluje unutar odgojno-obrazovnog procesa je spremnost i sposobnost interveniranja, te fleksibilnost u pristupu pedagoškoj praksi koja se mijenja na temelju kontinuiranog procjenjivanja, promatranja, organiziranja i reorganiziranja.

Iz ovoga se može zaključiti kako su visoka učilišta vrlo bitan faktor u počecima inicijalne faze razvoja te kako je od velike važnosti promovirati odgojiteljevo kontinuirano učenje i razvijanje, te integriranje novih saznanja o učenju i poučavanju u različitim okruženjima.

4.1. EU razina

Znanje, vještine i stavovi odgojitelja predškolske djece iznimno su važni u EU. Izuzetno važan čimbenik profesionalizacije je i odnos obrazovnih politika naspram ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja. Naime, EU se želi usmjeriti prema modernizaciji sustava obrazovanja i osposobljavanja radi povećanja zapošljivosti i rasta, a isto tako i profesionalnog razvoja te općeg statusa odgojitelja kako bi se povećala kvaliteta poučavanja i okruženja za učenje. Sve nacionalne obrazovne politike svjesne su koliko je obrazovanje i profesionalni razvoj odgojitelja na svim razinama formalnog obrazovanja važno za svaku zemlju, jer je upravo kvaliteta odgojiteljskog kadra jedan od glavnih činitelja koji utječu na razinu obrazovnih i odgojnih postignuća učenika (Kostović-Vranješ, 2015). Iz tog razloga se posebna pozornost posvećuje osmišljavanju i provođenju kvalitetnog inicijalnog obrazovanja odgojitelja, ali i njihovu stručnom usavršavanju, odnosno trajnom profesionalnom razvoju, što zajedno čini cjeloživotno usavršavanje nužno za poticanje cjeloživotnog učenja njihovih učenika.

Europski kvalifikacijski okvir (EKO) sredstvo je kojim se uvode referentne razine kvalifikacija radi usporedivosti i priznavanja kvalifikacija definiranih različitim nacionalnim kvalifikacijskim okvirima. Njime se promiče cjeloživotno učenje, kompetencije, te se kvalifikacije čine transparentnijima, što omogućuje veću mobilnost odgojitelja i učenika te

lakše priznavanje njihovih kvalifikacija izvan zemlje iz koje dolaze (Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014-2020)¹.

Prema Strategiji stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020), Europska komisija poziva zemlje članice na preispitivanje i osnaživanje profesionalnog profila odgojitelja. Također je iznimno važno ocjenjivanje učinkovitosti te akademskih i pedagoških kvaliteta inicijalnog obrazovanja odgojitelja; uvođenje usklađenih i dobro opremljenih sustava odabira; zapošljavanje, uvođenje u posao i stručno usavršavanje odgojitelja temeljeno na jasno definiranim kompetencijama potrebnima u svakom pojedinom razdoblju odgojiteljske karijere te jačanje digitalnih kompetencija odgojitelja.

U strateškom okviru za europsku suradnju u obrazovanju i osposobljavanju, Vijeće EU-a navodi da bi u razdoblju do 2020. godine glavni cilj europske suradnje trebala biti podrška daljnjem razvoju sustava obrazovanja i osposobljavanja u zemljama članicama te tvrdi kako postoji potreba za osiguranjem visoko-kvalitetnog poučavanja, za pružanjem odgovarajućeg inicijalnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja odgojitelja te za tim da se odgojiteljski poziv učini privlačnim.

4.1.1. Europski dokumenti koji govore o inicijalnom obrazovanju odgojitelja

U većini europskih zemalja obrazovanje odgojitelja sadrži sljedeće elemente: sadržaje akademskih i edukacijskih znanosti, sadržaje iz predmetnih metodika i stručno-pedagošku praksu (TNTEE, 2000).

Lisabonska strategija Parlamenta Europske Unije (2010) je dokument kojim su kreatori obrazovnih politika preuzeli odgovornost za stalno unaprjeđivanje svih segmenata odgojno-obrazovnog sustava s ciljem razvoja i napretka cjelokupnog društva i zajednice (Fatović, 2016). Taj dokument također problematizira potrebu podizanja razine obrazovanja te naglašava važnost cjeloživotnog učenja dostupnoga svima i uvođenje koncepta ključnih kompetencija na svim obrazovnim razinama.

Fatović (2016) navodi kako je razvoj kompetencijskog okvira profesionalaca u odgoju i obrazovanju definiran dokumentima OECD-a i Europske komisije te je predmet mnogih istraživanja i projekata na lokalnoj, državnoj, regionalnoj i međunarodnoj razini.

¹ Pregledano online 29. srpnja 2020.: <https://www.nszssh.hr/pdf/Strategija%20-%20brosura.pdf>

Dokument Europske komisije pod nazivom *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (2005) je dokument koji postavlja temeljni okvir kompetencija potrebnih svim profesionalcima koji se bave odgojem i obrazovanjem. Njime se definiraju tri skupine kompetencija kao temelj iz kojega nacionalni sustavi odgoja i obrazovanja razvijaju vlastite kvalifikacijske okvire, kurikulume, standarde za razvoj profesije, sustave uvođenja u zanimanje, licenciranja, napredovanja u položajna zvanja, mehanizama unutarnjeg i vanjskog osiguravanja kvalitete, sustav stručnog usavršavanja i programa cjeloživotnog učenja (Fatović, 2016).

Tri skupine temeljnih kompetencija prema *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005) su kompetencije za rad s ljudima, kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem, te kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu. Kompetencije za rad s ljudima podrazumijevaju da učitelji trebaju posjedovati znanja o ljudskom rastu i razvoju te pokazati samopouzdanje u radu s drugima. Također trebaju biti sposobni raditi s učenicima kao pojedincima i pomagati im da se razvijaju u ravnopravne i aktivne članove društva. Nadalje, rad s informacijama, tehnologijom i znanjem podrazumijeva osposobljenost za rad s različitim oblicima znanja i korištenja informacijsko-komunikacijske tehnologije te poticanje učenika na pretraživanje informacija kako bi nadogradili postojeće znanje. Posljednje kompetencije, rad u zajednici i za zajednicu trebale bi razumjeti čimbenike koji stvaraju socijalnu povezanost i razdvojenost u društvu te biti sposobni za učinkovit rad u zajednici i s nositeljima obrazovanja.

4.1.2. Europske prakse inicijalnog obrazovanja učitelja

Tijekom ovog poglavlja istaknuti će se razlike u inicijalnom obrazovanju učitelja u različitim europskim državama, te specifičnosti istih.

U svim razvijenim europskim zemljama sustav učiteljskog obrazovanja temelji se na koncepciji cjeloživotnog učenja, koje započinje inicijalnim obrazovanjem, a nadograđuje se tijekom kontinuiranog daljnjeg usavršavanja učitelja. Iako je cilj obrazovnih politika europskih zemalja isti, a to je osposobiti učitelje za kvalitetno provođenje nastave i uspješno osposobljavanje učenika za njihov privatni i profesionalni život (Vizek Vidović, Pavin, 2007), ipak se sustavi obrazovanja učitelja u pojedinim zemljama razlikuju (Kostović-Vranješ, 2015). Naime, temeljna razlika u inicijalnom obrazovanju učitelja u europskim

zemljama očituje se u stupnju političke odgovornosti pa tako Grčka i Italija imaju centraliziranu političku odgovornost, a Švedska, Finska, Danska, Nizozemska, Njemačka i Belgiji decentraliziranu. Kostović-Vranješ (2015) ističe kako još uvijek u europskim zemljama postoji razlika u sveučilišnoj razini obrazovanja učitelja pa se u Belgiji i Danskoj oni školuju na višim školama, a u drugim europskim zemljama na sveučilišnoj razini. Ujedno, prema Kostović-Vranješ (2015) u europskim zemljama studij učitelja organizira se prema različitim modelima izobrazbe: paralelni, sukcesivni, konsekutivni i modularni, a u Švedskoj i Finskoj provodi se integriran pristup. Osim ulaganja u obrazovanje, sve europske države posebne napore ulažu u osiguranje socijalnih i materijalnih uvjeta nastavnog rada te osiguravanje mogućnosti cjeloživotnog obrazovanja učitelja. Međutim, i u području profesionalnog usavršavanja učitelja postoji razlika u organizaciji pa se u Nizozemskoj, Švedskoj i Finskoj usavršavanje odvija na razini sveučilišta, a u Njemačkoj, Austriji i Irskoj postoje specijalizirani centri za stručno usavršavanje.

Uvidom u Eurydiceov sažetak politike za rani i preškolski odgoj i obrazovanje utvrđeno je kako nemaju sve europske zemlje obrazovane učitelje u RPOO-u, osobito ne za djecu mlađu od tri godine. Također, u Češkoj Republici, Njemačkoj, Irskoj, Latviji, Malti, Austriji, Slovačkoj, Ujedinjenoj Kraljevini (Škotskoj) i Lihtenštajnu i dalje nije potrebno da najmanje jedan član osoblja, u cijelom razdoblju RPOO-a ima minimalno trogodišnje tercijarno obrazovanje.

Prvi korak u osiguravanju kvalificirane radne snage je utvrđivanje uvjeta početne kvalifikacije za osoblje koje radi s djecom. Trajno stručno usavršavanje važno je sredstvo koje pomaže zaposlenicima da unaprijede svoje znanje i vještine tijekom karijere. Unatoč tome, trajno stručno usavršavanje je profesionalna obveza učitelja i njegovatelja u ustanovama za djecu mlađu od tri godine u samo polovici europskih zemalja. Za stariju djecu je to profesionalna obveza i/ili uvjet za unaprjeđenje u svim zemljama osim Danskoj, Irskoj, Cipru, Švedskoj i Norveškoj.

Iako postoji niz razlika u inicijalnom obrazovanju učitelja u Europi, ipak im je zajedničko postojanje kurikula temeljenih na razvoju kompetencija, odnosno na izlaznim postignućima, a ne na ulaznim resursima. Upravo kurikularni pristup usmjeren prema razvoju kompetencija odgojitelja ima za cilj razvijanje potrebe za trajnim ulaganjem u osobni i profesionalni razvoj, što je preduvjet za usmjeravanje njihovih učenika u proces cjeloživotnog učenja. Osim toga, sve europske države u novije vrijeme stavljaju učitelja u prvi plan, a uz razvijanje stručnih i

profesionalnih kompetencija posebnu pozornost usmjeravaju na razvijanje njihovih istraživačkih kompetencija. Osposobljavanjem budućih učitelja za istraživanje nastavne prakse, odnosno osposobljavanjem za aktivno istraživanje uzročno-posljedičnih veza između procesa učenja i poučavanja te njihovih ishoda, osposobljava ih se za samoevaluaciju, pronalaženje i primjenjivanje primjera dobre prakse, a time usavršavanje vlastitog rada (Vizek Vidović, Pavin, 2007).

4.2. Inicijalno obrazovanje u Republici Hrvatskoj

U ovom poglavlju pobliže će se objasniti inicijalna faza razvoja odgojitelja u Republici Hrvatskoj.

U Republici Hrvatskoj inicijalno se obrazovati za odgojitelja može na Sveučilištu u Zagrebu s odsjecima u Petrinji i Čakovcu, Sveučilištu u Splitu, Sveučilištu u Rijeci s odsjekom u Puli, Sveučilištu u Zadru, te Sveučilištu Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku s odsjekom u Slavenskom Brodu. Inicijalno obrazovanje započinje razredbenim postupkom i selekcijom. Naime, uz vrednovanje postignuća stečenih tijekom srednjoškolskog obrazovanja, provodi se i dodatna provjera znanja i vještina iz glazbenih, likovnih, jezičnih i motoričkih sposobnosti. Na nekim fakultetima može se tražiti i psihologijsko testiranje ili test iz opće kulture, dok su neki fakulteti iznimke te ne traže dodatnu provjeru posebnih znanja, vještina i sposobnosti (Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Učiteljski fakultet u Rijeci). Uvidom u mrežne stranice Učiteljskih fakulteta u Rijeci i Osijeku utvrđeno je da kao posebna postignuća vrednuju završenu umjetničku školu i status športaša.² Dodatne provjere na fakultetima su iznimno važne, jer se tako studenti mogu pripremiti na ono što se od njih očekuje u radu s djecom i u budućem poslu, a također im daju i uvid da li su sposobni za isti. Nakon toga slijedi petogodišnji preddiplomski i diplomski studij (3+2).

Naime, inicijalno obrazovanje treba obuhvatiti korisno povezivanje akademskih znanja i prakse, razumijevanje i povezivanje sadržaja iz različitih disciplina, uključiti primjerena istraživanja u proces konstruiranja znanja studenata te odrediti pedagoške teorije koje su odrednica procesa učenja na samim fakultetima. Sukladno tome i fakultet je organizacija

² Pregledano online 20. kolovoza 2020.: https://www.ufri.uniri.hr/files/upisi/uvijeti_upisa/260619_Rp_uvjeti_upisa.pdf

koja uči i stoga ima dužnost stalnog usavršavanja i provođenja primjerenog određenja filozofije kako bi pripremila buduće profesionalce za svakodnevne izazove (Šagud, 2010).

UNESCO je pokrenuo niz istraživanja nastavne prakse čiji su rezultati pokazali kako bi se trebalo napustiti tradicionalno orijentiranu nastavnu praksu, te posvetiti pozornost inicijalnom obrazovanju odgojitelja i njihovu profesionalnom usavršavanju. UNESCO u svom svjetskom izvješću *Prema društvima znanja (2007)* ukazuje na potrebu osposobljavanja svakog učitelja za temeljno umijeće učiti kako učiti da bi bio osposobljen za daljnje samoobrazovanje, plansko i sustavno učenje, kroz ciljano organizirane oblike stručnog usavršavanja, ali i kroz različite neformalne oblike učenja (Kostović-Vranješ, 2015). Također je važno osposobljavanje za vladanje općim znanjem, svladavanje stručnih kvalifikacija i razvijanje kompetencija snalaženja u raznim životnim situacijama, razvijanje osobnosti te poticanje razumijevanja i poštivanja međuovisnosti.

Kostović-Vranješ (2015) spominje analizu sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika Agencije za odgoj i obrazovanje i procjene potrebe za stručnim usavršavanjem (AZOO, 2013) koja je pokazala niz manjkavosti i u inicijalnom obrazovanju i u stručnom usavršavanju odgojitelja, što ukazuje na potrebu dopunjavanja postojećih programa ili osmišljavanje novih. Tijekom mijenjanja postojećih programa odgojiteljskih studija nužno ih je uskladiti i s društvenim promjenama, a s obzirom na to da je jedan od prioriteta suvremenog čovječanstva imati zdravo društvo i kvalitetno gospodarstvo u zdravom prirodnom i društvenom okruženju, tako je nužno osposobiti svakog stanovnika Zemlje za život i rad u održivom društvu (Agenda 21, 1992). Iako je još 1992. godine u dokumentu Agenda 21 u Programu promjena za 21. stoljeće ukazano na nužnost provođenja obrazovanja za održivi razvoj na svim razinama formalnog obrazovanja (UNCED, 1992.), nažalost još uvijek u formalnom obrazovanju nije riješeno njegovo provođenje (Kostović-Vranješ, 2015).

Glavni nositelj provedbe *Desetljeća obrazovanja za održivi razvoj* u sklopu teme *Nastava i strategije učenja*, UNESCO, ističe kako je za kvalitetno provođenje obrazovanja za održivost važna edukacija studenata odgojiteljskih studija, odgojitelja praktičara, autora obrazovnih materijala i kreatora obrazovnih politika (UNESCO, 2010).

Republika Hrvatska potpisnica je dokumenta Agenda 21 o provedbi održivog razvoja i time se obvezala osigurati provedbu u odgojno-obrazovnom sustavu (JelićMück, Pavić-Rogošić, 2002). Međutim, u Republici Hrvatskoj se obrazovanje za održivi razvoj ne provodi na

sustavan način, već ovisi o osposobljenosti odgojitelja da ga integrira u aktualne nastavne programe (Kostović-Vranješ, 2015). U svrhu utvrđivanja koliko se budući odgojitelji mogu osposobiti tijekom inicijalnog obrazovanja i usavršiti tijekom stručnog usavršavanja za realizaciju obrazovanja za održivi razvoj u nastavnoj praksi, izvršena je analiza odgojiteljskih programa i analiza aktualnih stručnih usavršavanja odgojitelja. Usporedbom nastavnih programa odgojiteljskih studija svih odgojiteljskih fakulteta u Hrvatskoj utvrđena je nedovoljna količina nastavnih sadržaja koji bi dali temelj za razvoj potrebnih znanja i nužnih kompetencija odgojitelja za provođenje obrazovanja za održivi razvoj. Najlošiji je rezultat u obveznom dijelu odgojiteljskog programa jer je analizom programa utvrđeno da samo Učiteljski fakultet u Rijeci i Učiteljski fakultet u Osijeku imaju obvezne predmete Ekologija i Pedagoška ekologija dok ostali učiteljski fakulteti nude niz izbornih predmeta, samostalnih ili u sklopu određenih modula, koji mogu poslužiti za osposobljavanje budućih odgojitelja za realizaciju obrazovanja za održivi razvoj (Kostović-Vranješ, 2015). Ista autorica navodi kako programi odgojiteljskih studija ne pružaju mogućnost osposobljavanja studenata za implementaciju obrazovanja za održivi razvoj. Iz tog razloga bi fakulteti koji provode ovaj studij trebali pronaći načine kako integrirati obrazovanje za održivi razvoj u obvezni dio studijskog programa te osmisliti izborne predmete ili module kojima će studenti temeljne spoznaje nadograđivati i proširivati sa svrhom cjelovitog osposobljavanja za implementaciju obrazovanja za održivi razvoj u svojoj nastavnoj praksi. Nadalje, Kostović-Vranješ (2015) iznosi kako se nastavnički fakulteti trebaju mijenjati na način da je odgojitelj reflektivni praktičar koji potiče promjene u skladu s održivim razvojem. Osim inicijalnog obrazovanja za provedbu obrazovanja za održivi razvoj jednako je važno kontinuirano profesionalno usavršavanje odgojitelja kojim će nadograditi znanja, vještine i navike te se stručno osposobiti za provođenje obrazovanja za održivi razvoj.

Prema Strategiji za izradbu i razvoj nacionalnoga kurikuluma za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2007) program inicijalnog osposobljavanja i obrazovanja odgojitelja zastario je. Obrazovanje odgojitelja i nastavnika nije usklađeno sa suvremenim promjenama u odgojno-obrazovnom sustavu, uključujući i kurikulum. Posljedica toga je programska neujednačenost na visokoškolskim ustanovama, neučinkovit i neracionalan profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i odgojitelja (usavršavanje i unaprjeđivanje). Također je prisutna niska razina informatičke pismenosti odgojitelja. Ne postoji sustavno unutarne i vanjsko vrjednovanje odgoja i obrazovanja i samovrjednovanje na predtercijarnoj razini. S obzirom na to da je vanjsko vrjednovanje uvedeno tek 2005.

godine, pojavljuje se problem neosposobljenosti odgojitelja za vrjednovanje i samovrjednovanje.

Nakon uvođenja Bolonjske deklaracije, nastavnički fakulteti su napustili dotadašnje državne standarde u području psihološkog i pedagoškog osposobljavanja studenata te su drastično smanjili studij obrazovnih znanosti. Smanjenje zastupljenosti obrazovnih znanosti na nastavničkim fakultetima uzrokovalo je nedovoljnu psihološku, pedagošku, didaktičku i metodičku osposobljenost učitelja pojedinih nastavnih predmeta, a to se počelo odražavati na slabljenju kvalitete nastave pojedinih nastavnih predmeta u školama. Za razliku od nastavničkih fakulteta, svi učiteljski fakulteti upravo tijekom izrade novih programa dali su težište na izlazne ishode, odnosno na nužne kompetencije koje trebaju steći učitelji razredne nastave tijekom svog inicijalnog obrazovanja. Osim problema nedovoljne zastupljenosti obrazovnih znanosti na nastavničkim fakultetima koja je ispod europskog standarda javlja se i problem nedostatne zastupljenosti školske prakse, odnosno praktičnog rada budućih nastavnika predmetne nastave. Školska praksa, odnosno neposredan nastavni rad u razrednom odjelu, značajna je za osposobljavanje nastavnika tijekom inicijalnog obrazovanja. Nedovoljno obavljanje školske prakse tijekom inicijalnog nastavničkog obrazovanja kao i nemogućnost razvijanja temeljnih pedagoških kompetencija uvjetovanih reduciranošću programskih sadržaja iz područja obrazovnih znanosti mora imati negativnu refleksiju na kasniji rad u nastavi (Kostović-Vranješ, 2015).

4.2.1. Povijest i proces razvoja

Kada govorimo o procesu razvoja inicijalnog obrazovanja odgojitelja u Republici Hrvatskoj, važno je naglasiti kako nije oduvijek postojao današnji sustav upisa na fakultet. Naime, u Republici Hrvatskoj su se dugo vodile rasprave o promjeni sustava za obrazovanje odgojitelja.

Šagud (2005, str. 58-60) navodi kako su postojali razlozi zbog kojih je promjena bila nužna, a oni su bili ti da je *„razina obrazovanja odgojitelja u odnosu na srodne profesije bila nedopustivo niska, odgoj i obrazovanje predškolske djece je izuzetno kompleksna i složena djelatnost, a uloga odgojitelja u tom procesu vrlo zahtjevna i odgovorna, isticala se potreba za inoviranjem odgojno – obrazovnog rada u predškolskim ustanovama, trendovi*

obrazovanja odgojitelja u svijetu i kod nas (putem refleksivne prakse i cjeloživotnog učenja), pripremanje odgojitelja za složenu ulogu mentora, pružanje mogućnosti odgojiteljima za nesmetano vertikalno napredovanje i znanstveni rad.“

Nadalje, prije Bolonjske deklaracije vremensko trajanje obrazovanja odgojitelja bilo je različito. Na Visokim učiteljskim školama u Rijeci i Osijeku obrazovanje odgojitelja trajalo je tri godine i dobivala se viša stručna sprema, dok se na drugim visokim učilištima organizirao dvogodišnji studij također s višom stručnom spremom. Šagud (2005) navodi kako je prevladavala opterećenost velikim brojem nastavnih predmeta, te je dominirala jednoobraznost, odnosno gotovo su sva visoka učilišta imala slične nastavne planove, a najčešća razlika bila je samo u nazivu kolegija. U obrazovanju bila je rijetka raznovrsnost u izboru programa, te je dominirao analitički pristup, što znači da je bilo rijetko prisutno integriranje različitih metodika. Bila je premala pozornost posvećena kvalitetnoj pedagoškoj praksi studenata. To se posebno odnosi na izbor mentora, nefleksibilan raspored sati studenata prema kojem najčešće borave u predškolskim ustanovama samo u jutarnjim satima, nedovoljan broj sati za analize, diskusije i rasprave.

Reformom visokog obrazovanja poznatom pod nazivom „Bolonjski proces“ koja u Republici Hrvatskoj započinje akademske godine 2006./2007. nastoje se definirati prioriteti visokog obrazovanja, osigurati veća autonomija sveučilišta i prevladati neki od navedenih njegovih nedostataka. Ona se zalaže za bolju usklađenost visokoškolskih ustanova, za sustav dodiplomskog i postdiplomskog studija kao dva međusobno otvorena i povezana ciklusa te uvođenje bodovnog sustava (ECTS bodovi) kojim se omogućuje bolja prohodnost studenata. Ona posebice ističe važnost međusobne povezanosti nastave i istraživanja na sveučilištu čime se omogućuje kontinuirano mijenjanje i prilagođavanje aktualnim društvenim potrebama i izazovima. Šagud (2005) ističe kako bi se Bolonjskim procesom trebala omogućiti veća mobilnost i razmjena studenata unutar akademske zajednice, a time i povećanje mogućnosti za integriranjem različitih sadržaja i programa.

4.2.2. Dokumenti na razini RH koji govore o inicijalnom obrazovanju odgojitelja

Uvidom u mrežne stranice Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske utvrđeno je kako se obrazovanje odgojitelja temelji na nekoliko dokumenata.³

Pravilnikom o vrsti stručne spreme stručnih djelatnika te vrsti i stupnju stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću, kojega je donijelo Ministarstvo prosvjete i športa 1997. godine, propisuje se vrsta stručne spreme stručnih djelatnika te vrsta i stupanj stručne spreme ostalih djelatnika u dječjem vrtiću. Njime je također propisano da stručni djelatnici u redovitom programu u dječjem vrtiću trebaju imati određene vrste stručne spreme. Pod tim spada da je odgojitelj, odgojitelj predškolske djece ili nastavnik predškolskog odgoja. Nadalje, stručni suradnik može biti nešto od sljedećeg, pedagog – profesor pedagogije, diplomirani pedagog, psiholog – profesor psihologije, diplomirani psiholog, defektolog – diplomirani defektolog, bez obzira na smjer ili profesor defektologije, bez obzira na smjer.

Pravilnikom o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću, koji je donesen od strane Ministarstva prosvjete i športa 1997. godine, određuju se sadržaj, način i uvjeti ostvarivanja pripravničkog staža i polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću. Pripravnički staž i polaganje stručnog ispita nastoji osposobiti odgojitelje i stručne suradnike za stručno i samostalno obavljanje zadaća.

Pravilnikom o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima, kojega je donijelo Ministarstvo prosvjete i športa 1997. godine, utvrđuje se postupak i uvjeti ocjenjivanja i napredovanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima u zvanje mentora i zvanje savjetnika. Odgojitelji i stručni suradnici koji imaju odgovarajuću stručnu spremu propisanu zakonom i zadovoljavaju mjerila ocjenjivanja utvrđena ovim pravilnikom, mogu napredovati u struci i stjecati položajna zvanja odgojitelj mentor, odgojitelj savjetnik, stručni suradnik mentor, te stručni suradnik savjetnik. Elementi za vrednovanje stručnosti i kvalitete rada odgojitelja, odnosno stručnog suradnika su uspješnost u neposrednom-naobrazbenom radu s djecom predškolske dobi, uspješnost u stručno-pedagoškom radu i stručno usavršavanje.

Zakon o stručno-pedagoškom nadzoru, koji je na snazi od 1997. godine, uređuje stručno-pedagoški nadzor, uvjete i način njegova obavljanja, te ovlasti stručno-pedagoškog nadzornika, odnosno druge osobe koja obavlja poslove stručno-pedagoškog nadzora. Stručno-pedagoški nadzor sustavno je i organizirano stručno praćenje ostvarivanja propisanih

³ Pregledano online 25. lipnja 2020.: <https://mzo.gov.hr/pristup-informacijama/dokumenti-zakonski-i-podzakonski-akti-2080/dokumenti-zakonski-i-podzakonski-akti-1-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje-2081/2081>

nastavnih planova i programa, organizacije i izvođenja nastave i drugih oblika odgojno-obrazovnog rada u školskim ustanovama te stručnog i pedagoškog rada odgojitelja, učitelja, nastavnika i stručnih suradnika.

Prema *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije*, donešenom od strane Vlade Republike Hrvatske 2014. godine, obrazovanje je zasnovano na određenim načelima: opće osnovno obrazovanje je obvezno, osigurana je horizontalna i vertikalna prohodnost sustava, sve osobe, a posebno one izložene marginalizaciji i isključenosti uključene su u sustav obrazovanja koji je utemeljen na znanstvenim spoznajama, te se poštuju ljudska prava.

S namjerom približavanja europskoj normi Vlada Republike Hrvatske pristupila je izradi *Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira (HKO)*. To je strateški projekt kojim se hrvatski kvalifikacijski sustav približio kvalifikacijskim sustavima i okvirima drugih europskih zemalja, tzv. Europskom kvalifikacijskom okviru (EKO). Barbarić (2009) tvrdi kako će takav zajednički europski referentni sustav, uz povezivanje kvalifikacijskih sustava i okvira različitih zemalja, u praksi djelovati i kao prevoditeljski alat koji će kvalifikacije činiti čitljivijima.

4.2.3. Elementi inicijalnog obrazovanja odgojitelja u RH

U Republici Hrvatskoj, rani i predškolski odgoj i obrazovanje može se studirati u pet gradova, odnosno na pet Sveučilišta. To su Sveučilište u Zagrebu s odsjecima u Petrinji i Čakovcu, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku s odsjekom u Slavonskom Brodu, Sveučilište u Splitu, Sveučilište u Rijeci s odsjekom u Puli, te Sveučilište u Zadru nude studentima mogućnost studiranja ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Predškolski odgojitelji obrazuju se na Učiteljskim fakultetima i pripadajućim odjelima, te se nastava na njima sastoji od obveznih i izbornih kolegija. Naime, preddiplomski i diplomski studij čine određeni moduli, kao što je modul općih kolegija, pedagogijsko-psihologijski modul i modul praktičnih kompetencija u koji spada stručno-pedagoška praksa, kao i modul slobodnih izbornih kolegija. Glavni oblici ocjenjivanja studenata su pismeni i usmeni ispiti, a iz metodike student treba osmisliti i provesti vlastitu radionicu nakon koje slijedi usmeni ispit (Eurydice, 2018).

Nakon položenih svih ispita i napisanog te obranjenog završnog rada, stječe se stupanj Baccalaureus, te je ukupan broj ECTS bodova koje je tijekom studija potrebno prikupiti 180. Nakon toga slijedi diplomski sveučilišni studij koji traje dvije godine, odnosno četiri semestra. Nakon napisanog, te obranjenog diplomskog rada stječe se titula magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Po završetku studija, student stječe 120 ECTS-a. U kurikulumu se poseban naglasak stavlja na pristup usmjeren na studente te na projektni rad.

Prema Petrović-Sočo (2004) stručna se praksa studenata ostvaruje holistički, s prvotnim ciljem upoznavanja, a potom postupnog ovladavanja posebnim vještinama za uspješno obavljanje složenog odgojiteljskog zvanja. U Hrvatskoj se praksa studenata u vrtićima obavlja na svim trima godinama preddiplomskog studija tijekom ljetnog semestra. U vrtićima, studenti uz pomoć ravnatelja, stručno-razvojne službe i odgojitelja-mentora upoznaju rad, organizaciju i djelatnost dječjeg vrtića. Također se uključuju u odgojne skupine i u komunikaciju s djecom te ujedno obavljaju stručne zadaće iz pojedinih kolegija kao što su razvojna psihologija, pedagogija i drugi. Iznimno je važno da studenti tijekom stručno pedagoške prakse aranžiraju raznovrsne odgojno-obrazovne situacije, osiguraju stimulatívno okruženje, uvažavaju dječje inicijative, kreativnost i slobodu u odabiru aktivnosti, stvaraju pozitivno psihološko ozračje i uočavaju osobni doprinos i ograničenja dječjem učenju. Zbog toga je važno da u predškolskoj ustanovi student ima mogućnosti vidjeti kako predškolsko dijete uči u interakciji sa svojom fizičkom i socijalnom okolinom te kako zajedno s drugima, djecom i odgojiteljima, u djelovanju gradi i konstruira znanja (Petrović-Sočo, 2004). Petrović-Sočo također navodi kako odgojitelj-praktičar u svom radu s djecom treba mijenjati rutinu, biti uključen u kontinuirani proces učenja i upoznavanja neposredne prakse.

Tijekom prakse pedagog upoznaje studenta s djelatnošću i organizacijom ustanove, poslovima i zadacima, odgovornostima i pravima odgojitelja, pedagoškom dokumentacijom, suradnjom s roditeljima i lokalnom zajednicom, sa stručnim usavršavanjem, kulturnom i javnom djelatnošću te stručnom knjižicom (Petrović-Sočo, 2004). Zatim slijedi upoznavanje studenta s prostorom, djecom u odgojnim skupinama, odgojiteljima i drugim djelatnicima. Tijekom prakse studenta se potiče na što dublje uključivanje u sve stručne djelatnosti te ga se, ako je to moguće, uključuje i u roditeljske sastanke i u stručne skupove u i izvan ustanove. Pri završetku stručno pedagoške prakse, student razgovara s odgojiteljem-mentorom i pedagogom te izražava svoje dojmove, osjećaje, ideje te također i pitanja o praksi i teoriji predškolskog odgoja i reflektira cjelokupni stručni praktikum. Praktično iskustvo omogućuje studentu

postupan i kontrolirani uvod u odgojno-obrazovni rad i usavršavanje u refleksivnoj analizi vlastitog djelovanja (Herzog, Ivanuš Grmek, Čagran, 2012).

5. Komparativni prikaz inicijalnog obrazovanja odgojitelja u RH u odnosu na razvoj njihovog profesionalnog identiteta

Na temelju analize programa inicijalnog obrazovanja na Sveučilištu u Zagrebu, Sveučilištu u Splitu, Sveučilištu u Rijeci, Sveučilištu u Zadru i Sveučilištu u Osijeku, u tablici će se prikazati komparativna analiza po sljedećim elementima: kompetencije koje studenti stječu završetkom preddiplomskog i diplomskog studija, broj i satnica kolegija koji se tiču pedagoško-psihološke izobrazbe, broj i satnica kolegija koji razvijaju neke druge kompetencije (likovna, glazbena, kineziološka i strani jezik), te broj sati i način provedbe prakse.

TABLICA 1				
RPOO U HRVATSKOJ	KOMPETENCIJE KOJE STUDENT STJEČE ZA VRŠETKOM PREDDIPLOMSKOG I DIPLOMSKOG STUDIJA	BROJ I SATNICA KOLEGIJA KOJI SE TIČU PEDAGOŠKO-PSIHOLOŠKE IZOBRAZBE	BROJ I SATNICA KOLEGIJA KOJI RAZVIJAJU NEKE DRUGE KOMPETENCIJE (LIKOVNA, GLAZBENA, KINEZIOL OŠKA, STRANI JEZIK)	BROJ SATI I NAČIN PROVEDBE PRAKSE
<i>Sveučilište u Zagrebu (odsjeci Petrinja i Čakovec)</i>	kognitivne, funkcionalne, osobne i vrijednosne kompetencije	P.S.S.- 7 kolegija Satnica- 360 D.S.S.- 2 kolegija Satnica- 75	P.S.S.- 19 kolegija Satnica- 855 D.S.S.- 5 kolegija Satnica- 220	P.S.S.- 200 sati vježbe, samostalni zadatci D.S.S.- 60 sati samostalni zadatci, terenska nastava, vježbe, mentorski rad, izrada, provođenje i evaluacija projekata za unaprjeđivanje odgojno-obrazovne prakse
<i>Sveučilište u Splitu</i>	opće studijske i predmetno specifične kompetencije	P.S.S.- 10 kolegija Satnica- 600 D.S.S.- 1 kolegij Satnica- 30	P.S.S.- 14 kolegija Satnica- 480 D.S.S.- 0	P.S.S.- 150 sati vježbe, mentorski rad D.S.S.- 0
<i>Sveučilište u Rijeci (odsjek Pula)</i>	instrumentalno opće, interpersonalne opće i sistemske opće kompetencije	P.S.S.- 6 kolegija Satnica- 360 D.S.S.- 0	P.S.S.- 11 kolegija Satnica- 590 D.S.S.- 0	P.S.S.- 180 sati konzultacije, samostalni zadatci, mentorski rad, vježbe, terenska praksa D.S.S.- 0
<i>Sveučilište u Zadru</i>	autonomne, osobne i profesionalne kompetencije	P.S.S.- 12 kolegija Satnica- 500 D.S.S.- 7 kolegija Satnica- 310	P.S.S.- 14 kolegija Satnica- 460 D.S.S.- 1 kolegij Satnica- 60	P.S.S.- 100 sati vježbe, terenska nastava, mentorski rad D.S.S.- 90 sati vježbe, samostalni zadatci, mentorski rad
<i>Sveučilište J.J.S. u Osijeku (odsjek Slavonski Brod)</i>	instrumentalne opće, interpersonalne opće i sustavne opće kompetencije	P.S.S.- 8 kolegija Satnica- 110 D.S.S.- 3 kolegija Satnica- 170	P.S.S.- 11 kolegija Satnica- 620 D.S.S.- 1 kolegij Satnica- 60	P.S.S.- 170 sati konzultacije, vježbe, samostalni zadatci i mentorski rad D.S.S.- 60 sati predavanja, seminari i radionice

P.S.S.- Preddiplomski sveučilišni studij

D.S.S.- Diplomski sveučilišni studij

Uvidom u mrežne stranice sveučilišta navedenih u tablici urađena je njihova međusobna usporedba na više područja.

Za početak, uspoređujući kompetencije na svakom pojedinom sveučilištu, utvrđeno je kako Sveučilište u Rijeci i Sveučilište u Osijeku razvijaju gotove jednake kompetencije, među kojima se nalaze instrumentalno opće, interpersonalne, sistemske opće, te sustavne opće kompetencije. Na preostalim sveučilištima ne nalazimo nijednu zajedničku kompetenciju, osim osobne koja se stječe na Sveučilištu u Zagrebu i Sveučilištu u Zadru. Na primjer, na Sveučilištu u Zagrebu razvijaju se kognitivne, funkcionalne, osobne i vrijednosne kompetencije, na Sveučilištu u Splitu stječu se opće studijske i predmetno specifične kompetencije, dok se na Sveučilištu u Zadru razvijaju autonomne, osobne i profesionalne kompetencije. Već uspoređujući kompetencije na navedenim sveučilištima možemo primijetiti znatne razlike među istima. Također, svako sveučilište navedeno u tablici uz spomenute kompetencije razvija i specifične u koje spada poznavanje i razumijevanje najnovije znanstvene spoznaje o prirodi učenja djeteta u ranom djetinjstvu i načinima njihova kultiviranja i socijalizacije; demonstriranje znanja iz temeljnih znanosti i njihova disciplina kojima se tumače zakonitosti, pojave i procesi u profesionalnom polju rada na teorijskoj i praktičnoj razini; demonstriranje znanja učinkovitih strategija u poticanju ukupnih razvojnih dosega djeteta u ranom djetinjstvu; razumijevanje načina usvajanja govora i jezika, djetetovih stvaralačkih potencijala te ukupnost tjelesnog, kognitivnog i socijalnog razvoja; pokazivanje razumijevanja rizika za sigurnost, zdravlje djeteta i organizirajući sigurnu i poticajnu sredinu; samovrjednovanje svoje implicitne pedagogije propitujući njenu djelotvornost u funkciji stalne tendencije rasta kvalitete.

Nadalje, uspoređujući broj i satnicu kolegija koji se tiču pedagoško-psihološke izobrazbe možemo vidjeti kako ih Sveučilište u Zadru ima najviše, njih 19, dok ih Sveučilište u Rijeci ima najmanje, svega šest kolegija. Neki od tih kolegija na preddiplomskom sveučilišnom studiju u Zadru su *Opća pedagogija*, *Uvod u razvojnu psihologiju*, *Obiteljska pedagogija*, *Dječja psihologija*, *Psihologija učenja i poučavanja* i drugi. Na diplomskom sveučilišnom studiju u Zadru kolegiji koji se tiču pedagoško-psihološke izobrazbe su *Psihologija dječje igre*, *Psihologija obitelji i roditeljstva*, *Inkluzivni odgoj i obrazovanje*, *Muzejska pedagogija* i drugi. Sveučilište u Rijeci ima gotove jednake kolegije kao Sveučilište u Zadru, među kojima su *Razvojna psihologija*, *Psihologija ranog učenja i poučavanja*, *Opća pedagogija*, *Inkluzivni odgoj i obrazovanje*, *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* i drugi na preddiplomskom sveučilišnom studiju, dok na diplomskom sveučilišnom studiju nema nijedan. Od svih navedenih sveučilišta, Sveučilište u Rijeci je jedino koje nema nijedan pedagoško-psihološki kolegij. Usporedbom preostalih sveučilišta vidljivo je kako satnice

dosta variraju na svakom pojedinom sveučilištu, pa tako i broj kolegija. Na primjer, Sveučilište u Zagrebu na preddiplomskom sveučilišnom studiju ima sedam takvih kolegija, u koje spadaju *Pedagogija ranog odgoja 1 i 2*, *Razvojna psihologija 1 i 2*, *Psihologija dječje igre*, te *Profesija odgojitelja i refleksivna praksa*, dok su na diplomskom samo dva. Sveučilište u Splitu ima deset pedagoško-psiholoških kolegija pa tako i satnicu tih kolegija veću nego Sveučilište u Zagrebu, te među njima spadaju *Razvojna psihologija 1 i 2*, *Opća pedagogija*, *Pedagogija ranog i predškolskog odgoja 1 i 2*, *Psihologija ranog učenja*, *Pedagoške koncepcije i pristupi u ranom i predškolskom odgoju* i drugi. Na diplomskom sveučilišnom studiju u Splitu samo je jedan takav kolegij, *Psihologija roditeljstva*. Sveučilište u Osijeku na preddiplomskom sveučilišnom studiju ih ima osam, neki od njih su *Opća pedagogija*, *Pedagogija ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*, *Pedagogija djece s posebnim potrebama*, *Psihologija učenja i poučavanja* i drugi, dok su na diplomskom sveučilišnom studiju tri. Možemo utvrditi kako su *Razvojna psihologija*, *Opća pedagogija*, te *Psihologija ranog učenja i poučavanja* prisutni na gotovo svim navedenim sveučilištima. Također, možemo primijetiti kako neka sveučilišta imaju gotovo jednaki broj pedagoško-psiholoških kolegija, ali im se satnice razlikuju (Sveučilište u Zagrebu i Sveučilište u Osijeku).

Uspoređujući iz tablice broj i satnicu kolegija koji razvijaju neke druge kompetencije, među kojima su likovna, glazbena, kineziološka, te strani jezik, vidljivo je kako Sveučilište u Zagrebu ima najviše takvih, njih 24. Naime, neki od tih kolegija na preddiplomskom sveučilišnom studiju u Zagrebu su *Glazbena kultura*, *Kineziološka kultura 1 i 2*, *Likovna kultura*, *Instrument 1 i 2* (studenti se mogu opredijeliti za klavir ili gitaru) i drugi, dok su na diplomskom sveučilišnom studiju *Kineziološke transformacije*, *Akademski diskurs na engleskom jeziku*, *Istraživanje dječjeg glazbenog stvaralaštva* i drugi. Sveučilište u Splitu i Sveučilište u Rijeci nemaju nijedan takav kolegij na diplomskom sveučilišnom studiju, dok im se broj kolegija i njihova satnica na preddiplomskom sveučilišnom studiju ponešto razlikuju. Naime, Sveučilište u Splitu ima 14 takvih kolegija, među kojima su *Glazba u lutkarstvu*, *Likovna dramaturgija i lutkarska tehnologija*, *Dječje dramsko i lutkarsko stvaralaštvo s praktikumom*, *Crtanje s praktikumom*, *Slikanje s praktikumom*, *Primjena grafičkih tehnika s praktikumom* i drugi. Sveučilište u Rijeci ima ih 11, te su neki od njih *Engleski jezik*, *Kineziološka kultura 1, 2, 3 i 4*, *Glazbena umjetnost*, *Likovna kultura*, *Glazbeni praktikum 1, 2 i 3* i drugi. Preostala dva sveučilišta, Sveučilište u Zadru i Sveučilište u Osijeku imaju po jedan takav kolegij na diplomskom sveučilišnom studiju. Na

preddiplomskom sveučilišnom studiju u Zadru neki od tih kolegija su *Kineziološka kultura 1 i 2*, *Glazbena kultura*, *Likovna kultura*, *Vokalno-instrumentalni praktikum 1 i 2* i drugi.

Sveučilište u Osijeku ima ih 11, te su neki od njih *Strani jezik 1 i 2 (engleski ili njemački)*, *Kineziološka kultura 1 i 2*, *Likovna kultura*, *Glazba s praktikumom*, *Kineziologija* i drugi.

Što se broja sati i načina provedbe stručno-pedagoške prakse tiče, iz tablice možemo primijetiti kako Sveučilište u Zagrebu ima najveću satnicu, dok Sveučilište u Zadru ima najmanju. Također, Sveučilište u Zagrebu, na svojoj mrežnoj stranici, ima nabrojeno najviše načina izvođenja iste kao što su samostalni zadatci, terenska nastava, vježbe, mentorski rad, izrada, provođenje i evaluacija projekata za unaprjeđivanje odgojno-obrazovne prakse. Nadalje, načini provođenja stručno-pedagoške prakse se na gotovo svakom sveučilištu sastoje od samostalnih zadataka, vježbi, mentorskog rada i terenske nastave. Utvrđeno je kako Sveučilište u Splitu i Sveučilište Rijeci tijekom diplomskog studija ne provode stručno-pedagošku praksu, dok ih preostala sveučilišta provode, ali u znatno manjoj količini i na drugačiji način izvođenja od onoga na preddiplomskom studiju. Sveučilište u Rijeci je satnicom stručno-pedagoške prakse gotovo jednako Sveučilištu u Zagrebu, točnije razlika je u samo 20 sati. Za razliku od Sveučilišta u Zagrebu, Sveučilište u Rijeci iznosi i konzultacije kao način izvođenja stručno-pedagoške prakse. Sva sveučilišta koja provode stručno-pedagošku praksu na diplomskom sveučilišnom studiju imaju satnicu iste manju od 100.

6. Preporuke za unapređenje sustava inicijalnog obrazovanja odgojitelja u svrhu razvoja njihovog profesionalnog identiteta

Na temelju gore navedene analize donosimo sljedeće preporuke:

Donositeljima odluka na državnoj razini

Odgojiteljima omogućiti napredovanje i profesionalni razvoj osmišljavanjem detaljnog sustava napredovanja i usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika.

Zakone, dokumente i propise, koji se bave odgojno-obrazovnim sustavom u Republici Hrvatskoj, treba prilagoditi na način da odgovaraju razvoju učinkovitijeg, fleksibilnijeg, i otvorenijeg odgojno-obrazovnog sustava.

Ujednačiti inicijalno obrazovanje odgojitelja na raznim sveučilištima i fakultetima.

Fakultetima koji provode inicijalno obrazovanje odgojitelja

Potrebno je temeljiti programe inicijalnog obrazovanja odgojitelja na pedagoško-psihološkim sadržajima. Naime, predmeti temeljnih znanstvenih disciplina predstavljaju općeobrazovnu jezgru studijskih programa, te uključuju pedagošku, psihološku, sociološku, filozofsku i edukacijsko-rehabilitacijsku skupinu predmeta. Obrazovanje budućih odgojitelja podrazumijeva razvoj kompetencija koje uključuju rad s ljudima, s društvom, s informacijama i tehnologijama te razumijevanje društvenoga i kulturološkoga značaja razvoja djece u kontekstu odgoja i obrazovanja. Studenti na taj način dobivaju opće akademske i obrazovne temelje.

Razvoj praktičnih kompetencija događa se kroz stručno-pedagošku praksu. Stoga bi se trebala povećati satnica iste, te njena kvaliteta. Odnosno studente bi se trebalo više uključiti u sami odgojno-obrazovni sustav da ne budu samo statični promatrači već na neki način asistenti.

7. ZAKLJUČAK

Složenost odgojiteljske profesije zahtjeva visoku razinu kompetentnosti i odgovornosti. Kvalitetno inicijalno obrazovanje te kontinuirana gradnja profesionalnog identiteta nužni su za stjecanje kompetencija u radu i za daljnje napredovanje u struci. Od iznimne važnosti je razumjeti da su za kvalitetu odgojno-obrazovnog rada s djecom nužne promjene te prilagođavanje vremenu kako bi se zadržala sama kvaliteta istoga. Treba raditi i težiti vlastitom usavršavanju da bismo mogli ići ravnomjerno s vremenom pa tako i svim promjenama koje se događaju. S obzirom na niz manjkavosti i u inicijalnom obrazovanju i u stručnom usavršavanju odgojitelja, potrebna su dopunjavanja postojećih programa ili osmišljavanje novih, te njihova prilagodba s društvenim promjenama. Analizama odgojiteljskih programa i aktualnih stručnih usavršavanja odgojitelja te brojnim istraživanjima utvrđena je nedovoljna količina nastavnih sadržaja koji bi dali temelj za razvoj potrebnih znanja i nužnih kompetencija odgojitelja. Kostović-Vranješ (2015) naglašava kako se nastavnički fakulteti trebaju mijenjati na način da je odgojitelj reflektivni praktičar koji potiče promjene u skladu s održivim razvojem.

U vremenu smo digitalizacije, drugačijeg pristupa odgoju i novih odgojnih mjera te u skladu s tim odgojitelji trebaju biti spremni za praćenje nove tehnologije i činjenica kako bi znali na što se usredotočiti te što više razvijati i njegovati. S obzirom na to, neki tradicionalni pristupi više nisu u mogućnosti pratiti novo suvremeno doba.

Također, prema Lučić (2007) odgojitelj treba biti znalac i stvaralačka osoba koja je prijatelj djeci te je njegova važna uloga u odgojno-obrazovnom procesu stvaranje zajednice u kojoj se djeca dobro osjećaju, odnosno u kojoj se svaki njezin član osjeća poštovanim i važnim, sigurnim u sebe, u svoje sposobnosti i u životno iskustvo koje ima.

Nadalje, nužno je inzistirati na neprekidnom osvješćivanju uloge profesije unutar same odgojiteljske zajednice. Znanje stečeno inicijalnim obrazovanjem nije dovoljno za kvalitetan profesionalni rad tijekom čitavoga radnog vijeka (Fatović, 2016). Potrebno je neprestano ukazivati na važnost kontinuiranoga profesionalnog učenja za sve odgojno-obrazovne osobe.

S ciljem stvaranja što kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog sustava, treba kontinuirano raditi i istraživati kako bi se moglo biti u skladu s vremenom, novim saznanjima i tehnologijama koje su nužne na navedenom području.

8. LITERATURA

Beijaard, D., Meijer, P.C. i Verloop, N. (2004): Reconsidering research on teachers' professional identity, *Teaching and Teacher Education*, The Netherlands, Graduate School of Education, Leiden University.

Coldron, J. i Smith, R. (1999): *Journal of Curriculum Studies*, *Active location in teachers' construction of their professional identities*, 31, 711-726.

Domović, V., Drvodelić, M., Pažur, M. (2019): *Studentska samoprocjena ovladanosti kompetencijama na diplomskom studiju Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.

Fatović, M. (2016) *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, Vol. 65 No. 4, *Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja*, Zagreb, Dječji vrtić Budućnost.

Herzog, J., Ivanuš Grmek, M., Čagran, B. (2012): *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, Vol. 14 No. 1, *Views of mentors on elementary education student teaching*, Maribor, Faculty of Education, University of Maribor, Slovenia.

Karlovcjan, A., Dundović, N. (2014): *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, Vol. 20, No. 75, *Kako roditelji vide profesionalni identitet odgajatelja*, Kraljevica, Dječji vrtić Orepčiči.

Korthagen, F. A. J. (2004): In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education, *Teaching and Teacher Education*, The Netherlands, Institute of Education, Utrecht University.

Kostović-Vranješ, V. (2015): *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, Vol. 64, No. 3, *Baština: polazište za promicanje odgoja i obrazovanja za održivi razvoj*, Split, Filozofski fakultet Sveučilišta u Splitu.

Jelić-Mück, V., Pavić-Rogošić, L. (2002.): *Pregled i ocjena napretka provedbe Agende 21 u Hrvatskoj*, Zagreb, ODRAZ – Održivi razvoj zajednice.

Lučić, K. (2007): *Odgojne znanosti*, Vol. 9 No. 1 (13), *Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi*, Zagreb, Agencija za odgoj i obrazovanje.

Petrović-Sočo, B. (2004) *Suradnja predškolske ustanove i učiteljske akademije u obavljanju stručne prakse studenata*, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu Učiteljski fakultet.

Rodgers, C.R. i Scott, K. H. (2008): *The development of the personal self and professional identity in learning to teach*, New York, Routledge/ Taylor & Francis Group and the Association of Teacher Educators.

Romstein, K., Staković, L. (2017): Pannoniana: Časopis za humanističke znanosti, Vol. 1, No. 2, *Sustav vrijednosti, implicitna pedagogija i kompetencije suvremenog odgojitelja*, Osijek, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku.

Samuel, M. i Stephens, D. (2000): Critical dialogues with self: developing teacher identities and roles- a case study of south African Student teachers. *International Journal of Educational research*, 33, 475-491.

Slunjski, E. (2010): *Perspektive razvoja profesionalnih kompetencija učitelja- razvoj „teorijskog“ praktičara*, Zadar, Sveučilište u Zadru.

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

Šagud, M. (2010): *Uloga akademske zajednice u profesionalnoj pripremi budućih učitelja*, Zadar, Sveučilište u Zadru.

Šagud, M. (2011): Pedagogijska istraživanja, Vol. 8 No. 2, *Inicijalno obrazovanje odagajatelja i profesionalni razvoj*, Zagreb, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu Odsjek za pedagogiju.

Šagud, M. i Lešin, G. (2014): *Istraživački aspekt profesionalnog identiteta odgajatelja*, Ljubljana.

Molen, H. T. i Schmidt, H. G. (2015): *Studies in Higher Education, A measure of proffesional identity development for professional education*, 1504-1519.

Vizek Vidović, V. (2011): *Učitelji i njihovi mentori – Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja*, Zagreb, Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Vizek Vidović, V. i Pavin, T. (2007): *Komparativna studija obrazovanja učitelja i nastavnika i percepcija sustava inicijalnog obrazovanja učitelja i nastavnika u Hrvatskoj*, Zadar, Sveučilište, odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.

Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S. i Boneta, Ž. (2012): *Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja*, Zenica, Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.

9. POPIS TABLICA

Tablica 1. Komparativni prikaz inicijalnog obrazovanja odgojitelja u RH u odnosu na razvoj njihovog profesionalnog identiteta.

IZJAVA

o samostalnoj izradi rada

Izjavljujem da sam ja Greta Knežević, studentica Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Zagrebu, samostalno napisala završni rad na temu Proces gradnje profesionalnog identiteta u okviru inicijalnog obrazovanja odgojitelja uz stručno vodstvo mentora u akademskoj godini 2019./2020.

U Zagrebu,
