

Pripravnički staž, put prema samostalnom profesionalnom radu

Azinović, Ana

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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:147:101416>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-15**

Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Ana Azinović

**PRIPRAVNIČKI STAŽ, PUT PREMA SAMOSTALNOM
PROFESIONALNOM RADU**

Završni rad

Zagreb, rujan, 2022.

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
UČITELJSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ODGOJITELJSKI STUDIJ

Ana Azinović

**PRIPRAVNIČKI STAŽ, PUT PREMA SAMOSTALNOM
PROFESIONALNOM RADU**

Završni rad

Mentor rada:

dr. sc. Edita Rogulj

Zagreb, rujan, 2022.

SADRŽAJ:

1. UVOD	1
2. ZAKONSKI OKVIR	1
2.1. Povjerenstvo za stažiranje	2
2.2. Program za stažiranje	3
3. PROFESIONALNI RAZVOJ	6
3.1. Obilježja profesija	6
3.2. Odgojiteljska profesija	7
3.3. Profesionalni razvoj odgojitelja i pripravnika	10
3.4. Etape i tijek pripravničkog staža	12
3.5. Mentorstvo	13
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	16
4.1. Cilj istraživanja	16
4.2. Uzorak i metoda	16
4.3. Rasprava	17
4.3.1. Komunikacija	18
4.3.2. Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje	21
4.3.3. Zadovoljstvo profesijom	23
5. ZAKLJUČAK	25
LITERATURA:	26

SAŽETAK

Pripravnički je staž period koji slijedi nakon inicijalnog obrazovanja te je namjenjen uvođenju budućih odgojitelja u njihovo profesionalno djelovanje unutar ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U tom periodu odgojitelji pripravnici imaju mogućnost razvijanja kompetencija i otkrivanja mnoštva načina na koji se mogu ostvariti kao profesionalci. Uz navedeno, svojim djelovanjem unutar ustanove u mogućnosti su oplemenjivanja djece i čitave zajednice koristeći se vještinama koje posjeduju. Profesionalni razvoj pripravnika prati Povjerenstvo za stažiranje. Na samom početku profesionalnog djelovanja, osim podrške unutar ustanove, podrška sustava, zajednice i obitelji ima značajnu ulogu pri oblikovanju današnjeg pripravnika u budućeg profesionalca. Ovaj rad daje uvid u zakonske okvire unutar kojih pripravnički staž biva organiziran te izvršen. Uz navedeno, rad iznosi temelje na kojima počiva odgojiteljska profesija te donosi presliku profesionalnog razvoja odgojitelja i pripravnika. Radom se upućuje na postojanje etapa pripravničkog staža te se pobliže objašnjava mentorova uloga tijekom procesa pripravnikova profesionalnog razvoja. Uz navedene teorijske tvrdnje, rad donosi uvid u pripravnikovo sagledavanje situacije s kojima se suočava tijekom pripravničkog staža unutar odgojno-obrazovne ustanove. Uvid u pripravnikovo iskustvo tijekom pripravničkog staža te pregled njegovih interakcija sa sustručnjacima unutar ustanove omogućeno je provedbom intervjua s pripravnicima. Provođenjem intervjua uočena je znatna različitost u iskustvima koje pripravnici zadobivaju tijekom pripravničkog staža. Njihov se boravak unutar ustanove ponajviše razlikuje po načinima njihove interakcije sa sustručnjacima te po dobnim skupinama u kojima provode odgojno-obrazovni proces. Provedbom analize istraživanja, uočena je razlika u motiviranosti pripravnika, što znatno utječe na kvalitetu njihova odgojiteljskog djelovanja. Pripravnički je staž moguće sagledati kao put prema samostalnom profesionalnom radu ukoliko on biva prožet podrškom pruženom pripravniku te ukoliko se tijekom tog procesa pripravniku pristupa kao sposobnom pojedincu potičući njegovo cjeloživotno učenje.

Ključne riječi: pripravnik, pripravnički staž, podrška, samostalnost, profesionalno djelovanje

INTERNSHIP, THE PATH TO INDEPENDENT PROFESSIONAL WORK

SUMMARY

Internship is the period that follows the initial education of future educators and is intended to introduce them to their professional activities within the institution for early and preschool education. During this period, trainee educators have the opportunity to develop their competencies and discover many ways in which they can grow as professionals. In addition, through their activities within the institution, they can enrich children and the entire community by using the skills they possess. Professional development of interns is monitored by the Internship Committee. At the very beginning of the professional activity, the support of the system, community and family is just as significant in shaping today's intern into a future professional. This paper provides an insight into the legal framework within which the internship is organized and carried out in the Croatian context. Furthermore, this paper presents the foundations on which the education profession rests and provides an overview of the professional development of educators and trainees. The paper refers to the existence of stages of internship and explains in more detail the mentor's role during the process of the intern's professional development. In addition to the stated theoretical claims, the paper provides insight into the intern's perception of the situation they face during their internship in an institution of education. An insight into the intern's experience during the internship and an overview of his interactions with fellow experts within the institution was done by conducting interviews with interns. By conducting interviews, considerable diversity was observed in the experiences that interns gain during their internship. Their stay within the institution differs mainly in the way they interact with fellow experts, as well as the age groups in which they carry out the educational process. During the research analysis, a difference in the motivation of trainees was observed, which significantly affects the quality of their educational activities. Internship can be viewed as a path to independent professional work if it is encouraged by the support provided to the intern. It is also important that during this process the intern be approached as a capable individual, which further encourages the lifelong learning.

Keywords: intern, internship, support, independence, professional action

1. UVOD

Inicijalno je obrazovanje period u kojem budući odgojitelj biva upoznat s temeljem rada u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao i s različitim teorijama i načinima djelovanja koji se odnose na područje njihove naobrazbe. Nakon inicijalnog obrazovanja pripravnici, tj. budući odgojitelji, dobivaju mogućnost daljnjeg razvoja, profesionalnog usavršavanja te primjenjivanja naučenih znanja pri svakodnevnom djelovanju. Mogućnost profesionalnog djelovanja nakon inicijalnog obrazovanja omogućena je uvođenjem stažiranja koji je propisan Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (2022) člankom 28. Primjenjujući naučeno u tom periodu, uz utjecaj implicitne pedagogije, pripravnik usmjerava svoje djelovanje k najpoželjnijem profesionalnom djelovanju. U tom procesu značajnu ulogu imaju članovi Povjerenstva za stažiranje čija je zadaća izraditi Program za stažiranje te pratiti pripravnikov rad i njegovo osamostaljivanje pri djelovanju u Ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja razvijajući pritom kod pripravnika osjećaj pripadnosti odgojiteljskoj profesiji.

2. ZAKONSKI OKVIR

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2022) u članku 28., propisano je trajanje pripravničkog staža odgojitelja na trajanje od godinu dana. Glavna zadaća pripravničkog staža prema Pravilniku o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (1997), navedena u članku 2., osposobljavanje je odgojitelja za stručan i samostalan rad u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Proces osamostaljivanja pripravnika propisan je i Poslovníkom o radu povjerenstva za stažiranje odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (2000) u članku 7. Prema navedenom članku, osamostaljivanje pripravnika za daljnje samostalno provođenje odgojiteljskog djelovanja sagledava se kao nužnost.

Anić (1998, str. 893) pod pojmom pripravnika podrazumijeva „...službenika na početku službe, onoga koji se pripravlja za kakvu struku, početnik u struci...“. U ovome radu pojam pripravnik odnosi na svaku osobu koja ima pravo stažirati u dječjem vrtiću te se odnosi na pripadnike oba spola. Svaki pripravnik ima pravo stažirati u svim dječjim vrtićima;

privatnim, državnim i vjerskim prema Pravilniku o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (1997), što je navedeno u članku 4. Članak 4. također propisuje da pripravnik volonter sklapanjem ugovornog odnosa s dječjim vrtićem, ostvaruje odgojno-obrazovnu djelatnost u svojoj struci i ostvaruje pravo stažiranja te se imenuje pripravnikom.

Tijekom stažiranja svaki je pripravnik dužan aktivno djelovati pri svim oblicima stručnog usavršavanja, osobito u onima koji su organizirani za pripravnike, što je propisano Pravilnikom o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (1997) u članku 9. Prema navedenom Pravilniku (1997) dječji je vrtić obavezan na početku rada pripravnika, odnosno početkom njegova volontiranja, prijaviti njegovo stažiranje Ministarstvu prosvjete i športa najkasnije 15 dana od prvog dana rada ili prvog dana volontiranja pripravnika.

2.1. Povjerenstvo za stažiranje

Prema Pravilniku o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (1997) u članku 6. propisano je članstvo povjerenstva za stažiranje. Navedenim člankom propisuje se da povjerenstvo za stažiranje imenuje ravnatelj vrtića u kojemu će pripravnik ostvarivati program pripravničkog staža. Članovi povjerenstva za stažiranje su ravnatelj vrtića kao predsjednik povjerenstva, zatim mentor pripravnika i stručni suradnik vrtića. Sadržaj i načine rada povjerenstva nalaže poslovnik o radu povjerenstva za stažiranje koji propisuje Ministarstvo prosvjete i športa.

Zadaće koje obnaša povjerenstvo za stažiranje pripravnika također su propisane Pravilnikom o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (1997) u članku 6. Propisane zadaće uključuju izradu prijedloga programa za stažiranje, pružanje potrebne pomoći pripravniku te praćenje njegova napredovanja. Prilikom izrade prijedloga programa, povjerenstvo se treba voditi obveznim sadržajima programa pripravničkoga staža, potrebama i specifičnostima vrtića, pripravnikovim obvezama koje se tiču stručnog usavršavanja kao i pripravnikovim pravima s obzirom na njegove osobne potrebe i interese, što se nalaže Poslovníkom o radu povjerenstva za stažiranje odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (2000) u članku 5. Prema istom je članku prijedlog programa za stažiranje potrebno predložiti Odgojiteljskom vijeću. Članak 6., iz navedenog

Poslovnika (2000), propisuje da svi članovi povjerenstva za stažiranje, zajedno s pripravnikom, trebaju sudjelovati u izradi programa za stažiranje kao i pri njegovoj realizaciji i vrednovanju.

Uz izradu programa stažiranja, sadržaja rada povjerenstva za stažiranje jest osigurati pripravniku korištenje svih raspoloživih mogućnosti dječjeg vrtića kao i drugih čimbenika iz okružja te mu osigurati optimalne organizacijske i druge uvjete potrebne za ostvarivanje pripravničkog staža, što nalaže Poslovnik o radu povjerenstva za stažiranje odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (2000). Uz navedeno, osiguravanje sustavnog praćenja i vrednovanja provedbe programa za stažiranje najmanje četiri puta tijekom stažiranja, uz vrednovanje pripravnikovih postignuća sadržaj je rada Povjerenstva koji je također reguliran ranije navedenim Poslovnikom.

Tijekom stažiranja pripravnika, prema Pravilniku o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (1997) po članku 11., povjerenstvo za stažiranje dužno je biti nazočno pripravnikovoj provedbi aktivnosti najmanje dva puta tijekom stažiranja, nazočeći njegovu radu u punom sastavu.

Člankom 8., iz Poslovnika o radu povjerenstva za stažiranje odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (2000) propisano je vrednovanje pripravnikova djelovanja tijekom stažiranja kao i izradom izvješća. Istekom pripravničkog staža, povjerenstvo za stažiranje ima dužnost zaključivanja pripravničkog staža izvješćem na tiskanici PO-2. Ono djelovanje pripravnika može ocijeniti uspješnom ili neuspješnom ocjenom. Povjerenstvo za stažiranje obvezno je pismeno izvijestiti pripravnika o razlozima njegova neuspjeha ukoliko njegovo djelovanje tijekom pripravničkog staža bude zaključeno neuspješnom ocjenom, te je u tom slučaju povjerenstvo obavezno donijeti dodatni program. Ukoliko pripravnik stažiranje provodi u više ustanova za predškolski odgoj i obrazovanje, ona ustanova koja zaključuje period stažiranja obvezna je u izvješću navesti i ocjene povjerenstva iz drugih dječjih vrtića.

2.2. *Program za stažiranje*

Tijekom pripravničkog staža pripravnik provodi program pripravničkog staža koji počinje ostvarivati početkom radnog odnosa, početkom volontiranja, odnosno sklapanjem ugovornog odnosa. Prema Pravilniku o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja

i stručnih suradnika u dječjem vrtiću u članku 7., cjeloviti program stažiranja obvezan je donijeti dječji vrtić najkasnije 15 dana od uspostavljanja pripravnikovog radnog odnosa. Prema Poslovniku o radu povjerenstva za stažiranje odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (2000) u članku 6., program stažiranja mora sadržavati najmanje tri sastavnice: programske zadaće i sadržaje, osobe zadužene za ostvarivanje određenih dijelova programa te razrađeno vremensko trajanje tijekom kojega će program biti ostvaren.

U Pravilniku o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (NN 133/97) navodi glavne smjernice programa pripravničkog staža:

1. Ustav RH
2. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju
3. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece
4. Drugi propisi iz područja predškolskog odgoja i obrazovanja
5. Opći i stručni akti vrtića
6. Poznavanje specifičnih osobina, potreba i zakonitosti razvoja djeteta predškolske dobi.

Uz navedene zakonske i stručne dokumente, važno je da pripravnik dobro poznaje osobine, potrebe i zakonitosti koje su specifične za razvoj djeteta rane i predškolske dobi. Navedeno podrazumijeva usvajanja sadržaja njege kao i usvajanje sadržaja odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi te poznavanje organizacijsko-materijalnih uvjeta potrebnih za provođenje procesa njege, odgoja i obrazovanja uz razvijanje komunikacijskih kompetencija. Uz usvajanje sadržaja, pripravnik je dužan savladati procese planiranja, ostvarivanja, procjenjivanja kao i evaluacije provedenih programa njege, odgoja te obrazovanja uz vođenje pedagoške dokumentacije. (Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću NN 133/97) Pripravnički je staž dio sustava ranog i predškolskoga odgoja i obrazovanja čija je svrha opisana u Nacionalnom okvirnom kurikulumu (2011). Segment pripravničkog staža svakako je osiguravanje uvjeta koji podupiru razvoj sposobnosti djeteta te osiguravaju jednake mogućnosti svoj djeci. Prilikom uređivanja materijalnih uvjeta ustanove, teži se k ostvarivanju kvalitetnog života svakog djeteta unutar ustanove.

Tijekom provedbe programa stažiranja pripravnik ima pravo na koeficijent za obračun plaće, ovisno o njegovoj stručnoj spremi te postojećem radnom stažu, dok volonter ne

ostvaraje navedena prava (Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću NN 133/97).

3. PROFESIONALNI RAZVOJ

Priručnikom Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika (2018) profesionalni je razvoj definiran kao dugotrajna aktivnost prilikom koje dolazi do prakse, osposobljavanja te zaprimanja i davanja povratnih informacija. Također, u priručniku se navodi da je za profesionalni razvoj potrebna motiviranost pojedinca što se razlikuje od stručnih usavršavanja koja se organiziraju na razini sustava. Iz tog je razloga pojedinac odgovoran za vlastiti profesionalni razvoj te je u mogućnosti usmjeriti ga prema vlastitom interesu, ali i potrebama sustava u kojem radi.

3.1. Obilježja profesija

Razvoj profesije¹ u suvremenom društvu veže se uz nastanak sveučilišta i pružanje znanja koje postaje dostupno širem krugu ljudi. Visokoškolske obrazovne ustanove razvijaju i prenose znanje što dovodi do osnivanja profesionalnih udruženja i donošenja etičkih kodeksa kojima postaje vođeno djelovanje same profesije (Hrvatska enciklopedija). Profesije je moguće kategorizirati u tri skupine od čega prvu skupinu čine profesije poput liječnika, pravnika i profesora (Hrvatska enciklopedija). Tim je profesijama zajedničko zadržavanje visokog autoriteta i autonomije u donošenju odluka u području stručnosti. U drugu skupinu profesija uvrštavaju se profesije nastale kao proizvod industrijalizacije te je sačinjavaju ponajviše inženjeri. Zajednička karakteristika profesija unutar navedene skupine je niža autonomija u donošenju odluka, iako te profesije posjeduju autoritet znanja u svome području. Pripadnici profesija koji pripadaju trećoj skupini su učitelji, socijalni radnici i medicinske sestre. Za navedenu je skupinu često potrebno kraće školovanje, autonomija u donošenju odluka je vrlo mala, a područje djelovanja profesija je manje prepoznatljivo (Hrvatska enciklopedija).

Šporer (1990) profesijom oslovljava zanimanje koja ima monopol nad dijelom složenih znanja i praktičnih vještina i koje zahtijeva dugotrajno obrazovanje. Feeney (2012) objašnjava da se u narodu stručnjaka povezuje s kvalitetnim obavljanjem posla, s osobom

¹ Profesija. U *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža. Preuzeto 14. 7. 2022. s <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=50537>

sposobnom za izdavanje pouzdane usluge koja biva plaćena za svoj rad, dok se prema literaturama od člana određene profesije očekuje razina kompetentnosti, odnosno sposobnost primjenjivanja znanja i vještina potrebnih za obavljanje specifičnih funkcija koje profesija može pružiti društvu. Ujedno Feeney (2012) ističe kako se, osim kompetentnosti, od profesionalaca očekuje djelovanje posvećeno služenju za opće dobro kao prioritetu njihova djelovanja. Važnost stavljanja osobnih interesa na drugo mjesto po prioritetima kojima se profesionalac vodi pri radu ističe Carr, (1999). Jednako tako, od profesionalaca se očekuje da svoje djelovanje usmjeravaju prema općim standardima, koji uključuju integritet, poštenje i diskreciju (Feeney, 2012). Takvim djelovanjem profesionalci zadobivaju nagrade, položaj i poštovanje kao rezultat za doprinos vlastite inovacije, brige i stručnosti kojima omogućuju društveni napredak bivajući dijelom profesije. Tako djelovanje člana profesije izravno utječe na dobrobit kako same osobe tako i čovječanstva (Blanuša Trošelj i Ivković, 2016). Prilikom nepridržavanja temeljnih etičkih načela i moralnih vrijednosti u profesionalnom radu, dolazi do pada kvalitete rada kao i do značajnog porasta nesavjesnog obavljanja dužnosti što ukazuje na potrebu o poznavanju etičkih načela (Johnson i Ridley, 2008).

3.2. Odgojiteljska profesija

Kontinuirana potreba za učenjem i promicanjem profesionalne aktivnosti je „...otvoreni put sazrijevanja i rasta...“ odgojitelja što prethodi njihovu profesionalnom razvoju (Jurčević-Lozančić, 2018, str. 48). Pri učenju unutar profesije velika se važnost pridaje uključivanju moralnih i etičkih standarda u teoriji i praksi obrazovanja učitelja (Blanuša Trošelj i Ivković, 2016 prema NCATE, 2001), pa tako i odgojitelja. U institucijskom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju odgojitelji su pokretači i provoditelji odgojno-obrazovnog procesa (Mendeš, 2018 prema Nenadić-Bilan, 2000). Provođenje kritičke refleksije pri razumijevanju vrijednosti i tumačenju okruženja u kojem djeluje predškolska ustanova dobiva na važnosti te dolazi do razmatranja etičkog odlučivanja i provođenja analize iskustva kao ključnih djelovanja u profesionalnoj etici (Blanuša Trošelj i Ivković, 2016 prema Čepić, 2012).

Blanuša Trošelj i Ivković (2016) navode da je razumijevanje djeteta kao aktivnog i kompetentnog te kao subjekta vlastitog razvoja i osobe koja ima svoja prava potrebno poticati pri odgojiteljskom djelovanju. Hargreaves (2000) ističe da učitelji svojim postupcima

značajno utječu na život mladih. Djelovanje učitelja, kao ni odgojitelja, nije moguće pobliže opisati ni promatrati kao cjelovit skup tehnika ili kao primjenu unaprijed naučenog ponašanja (Blanuša Trošelj i Ivković, 2016 prema Ibid, 2000). Razlog tomu je utjecaj implicitne pedagogije odgojitelja na odgojiteljsko djelovanje (Blanuša Trošelj i Ivković, 2016). Mnogi odgojitelji svoje profesionalno djelovanje sagledavaju kao *poziv* pri čemu njihove osobine ličnosti sadržavaju značajno mjesto u poboljšavaju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, a obuhvaćaju odgojiteljeve vrijednosti, stavove, predanost, razigranost te entuzijizam, strast i zadovoljstvo koje ulažu pri radu (Blanuša Trošelj i Ivković, 2016 prema Brock, 2006). Time što većina odgojitelja svoju ulogu sagledava kao ulogu aktivnog sudionika u promjeni i osmišljavanju odgojno-obrazovnog procesa, često dolazi do intuitivnog i razumskog reagiranja čak i u situacijama u kojima nisu upoznati s načelima etike svoje profesije (Blanuša Trošelj i Ivković, 2016). Međutim, u profesiji koja intenzivno utječe na život djeteta, djelovanje i reakcija odgojitelja u području etike ne smije biti prepuštena isključivo osobinama ličnosti tog profesionalca. Iz tog je razloga svakodnevnu izgradnju profesionalne etike odgojitelja važno usmjeravati i podržavati kako pri početnom obrazovanju tako i u daljnjem profesionalnom usavršavanju, što potvrđuju i naglašavaju rezultati istraživanja (Blanuša Trošelj i Ivković, 2016). Rezultati ukazuju na to da edukacija o profesionalnoj etici utječe na promjene odgojiteljskih reakcija pri uočavanju neetičkih situacija u profesionalnom djelovanju. Edukacija pridonosi poznavanju profesionalne etike i specifičnih postupka koje odgojitelj treba vršiti, a sudjelovanje na edukaciji rezultira jačanjem vještine primjene pravilnog ophođenja u upitnim situacijama do kojih dolazi u odgojiteljevom svakodnevnom radu (Blanuša Trošelj i Ivković, 2016).

Nakon što su studenti odslušali predavanja iz profesionalne etike postali su svjesni važnosti poznavanja etičke odgovornosti unutar odgojiteljske profesije te su svjesni potrebe donošenja Etičkog kodeksa za odgojitelje (Blanuša Trošelj i Ivković, 2016). Istraživanje je također pokazalo da studenti procjenjuju sebe etičnijima u profesionalnom djelovanju uspoređujući se s kolegama s kojima rade. Ujedno, naglašava se nedostatak samoinicijativnosti pri donošenju odluka, koje bi dovodile do pozitivnih promjena i napredovanja u postojećem okruženju, prisutan kod studenata u području profesionalne etike jednako kao i u različitim područjima stručnog usavršavanja u odgojno-obrazovnim ustanovama (Blanuša Trošelj i Ivković, 2016).

Osim važnosti koja se pridaje etičnom ponašanju unutar profesije, svakodnevno je učenje i napredovanje nužno za razvoj odgojiteljske profesije. Potreba za svakodnevnim

razvojem istaknuta u načelima Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015, str. 12) pod načelom „...Otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse...“ naglašava mogućnost profesionalnog razvoja već pri razmjeni iskustava među praktičarima. Osim razmjenom iskustava, prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015), dječji vrtić postaje zajednica koja uči odgojiteljevim aktivnim promišljanjem vlastite prakse kao i povezivanjem svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Svakodnevne promjene u kulturi života pokrenule su mnoge potrebe koje iziskuju upotrebu suvremenih metoda i preoblikovanje dosadašnjih saznanja pri odgovaranju na potrebe današnjice. Iz tog je razloga suvremeni program dječjih vrtića potrebno temeljiti „...na modernim spoznajama pedagogije, psihologije, antropologije, kineziologije, informatike, humanističkih i drugih znanosti...“ (Mendeš, 2018, str. 257). Osim navedenog, u suvremeni je program potrebno uvrstiti primjenu metodičkih disciplina i aktualnih izbornih kolegija. Također, proširenje odgojiteljskih kompetencija na strani jezik i informatiku moguće je promatrati kao današnje kriterije pismenosti te one postaju nužnim kompetencijama odgojitelja kao osoba čiji svakodnevni rad iziskuje integriranje sadržaja iz različitih odgojno-obrazovnih područja (Mendeš, 2018) pri osmišljavanju odgojno-obrazovnog rada. Raspolaganje takvim kompetencijama utjecalo bi se kako na preciznije osmišljavanje suvremenog odgojno-obrazovnog procesa tako i na njegovu kvalitetnu provedbu u samoj ustanovi.

Shvaćajući važnost cjeloživotnog obrazovanja unutar odgojiteljske profesije, Učiteljski fakultet u Rijeci započeo je *Program za cjeloživotno učenje* koji ima za cilj izravno motivirati studente diplomskog studija za cjeloživotno učenje te poticati razvoj kulture kontinuiranog učenja i svijesti o potrebi cjeloživotnog učenja. Program detaljnije opisuju Vujičić i sur. (2015) u članku te navode da program omogućuje kontinuirano obrazovanje i osobni razvoj. Osmišljenim programom promiču se saznanja usklađena s novijim znanstvenim spoznajama koje se tiču područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te s potrebama njegovih djelatnika. Svrha kreiranja novoga koncepta inicijalnog obrazovanja uz korištenje novih paradigmi koje usklađuju teorijsku i praktičnu dimenziju jest kvalitetnim obrazovnim djelovanjem postići shvaćanje odgojiteljske profesije kao složene profesije za koju provođenje neprestanog profesionalnog razvoja, reflektivnog razmišljanja, postavljanje autonomije, odgovornosti i služenja kreativnim istraživanjem u radu postaje nužnost (Vujičić, Čepić i Tatalović Vorkapić, 2015 prema Datnow i sur., 2002; Hawley, 2002; Tatalović

Vorkapić i Vujičić, 2013). Na taj način djelovanje odgojitelja kao „...kritičnog intelektualca i promišljenog refleksivnog praktičara...“ (Vujičić, Čepić i Tatalović Vorkapić, 2015) postaje prepoznatljiv dio svakodnevnog djelovanja. Mendeš (2018) navodi da su načela poticanja cjeloživotnog učenja odgojitelja jednaka načelima koja potiču cjeloživotno učenje učitelja. Tako razinu osposobljenosti odgojitelja i učitelja imenuje od učitelja novaka do eksperta, a proces se učenja vremenom oblikuje od 90% prihvatanja i 10% preoblikovanja do 10% prihvatanja te 90% preoblikovanja što prikazuje Tablica 1.

Tablica 1: Model profesionalnog razvoja, Mendeš, 2018 prema Sheckleyju i Allenu, str. 19

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

3.3. Profesionalni razvoj odgojitelja i pripravnika

Mendeš (2018) navodi da je *prvi tečaj* za odgojitelje u dječjim domovima i obdaništima bio održavan od srpnja do listopada 1945. te je imao karakter pripravničkog tečaja tijekom kojega su polaznici stjecali temeljna znanja potrebna za rad s djecom predškolske i školske dobi u dječjim domovima i obdaništima. Tečaj je bio organiziran u dva smjera, u predškolski i školski. Oba su smjera polaznicima pružala jednake predmete, a razlikovali su se po predmetima Metodike i Praktičnoga rada. Tečaj je bio organiziran u dva

dijela. Teorijski i drugi praktičnog karaktera koji se provodio u vježbaonici. Polaznike tečaja osposobljavalo se za samostalno vođenje cjelokupnog procesa odgoja i obrazovanja u radu s djecom u dobi od prve godine života do početka njihova pohađanja osnovne škole.

Jedno od važnijih pitanja različitih koncepcija ranog i predškolskog odgoja, od pojave prvih profesionalnih ustanova do danas, bilo je pitanje o primjerenom pripremanju odgojnog osoblja (Mendeš, 2018 prema Nenadić-Bilan, 2000). Opravdavajući pristup koji uključuje i teorijski i praktični koncept, naglašava se da obrazovanje učitelja mora uključivati praktikume kako bi budući učitelji bili u mogućnosti učiti u kontekstu stvarnog svijeta (Višnjić Jevtić i Rogulj, 2022 prema Fekede i Gemechis, 2009). Važnost integriranja teorijskog i praktičnog znanja ističe i Jurčević-Lozančić (2018) navodeći da se teorijsko znanje stječe tijekom inicijalnog obrazovanja dok se stručno i praktično znanje usvaja učenjem koje razvija osobne i društvene kompetencije tijekom profesionalnog djelovanja unutar ustanove.

Današnji profesionalni razvoj odgojitelja sastoji se od tri usko vezana ciklusa. Prvi ciklus uključuje inicijalno obrazovanje te započinje prikupljanjem kandidata za inicijalno obrazovanje. Drugi ciklus čini pripravništvo ili uvođenje u struku i radne procese. Njegova je svrha osamostaljivanje odgojitelja pripravnika te njihovo osposobljavanje za ulogu praktičara (Mendeš, 2018). Treći ciklus profesionalnog razvoja kontinuirano je profesionalno usavršavanje te ono vremenski traje najdulje. Tijekom trećeg ciklusa dolazi do razvijanja i usavršavanja stečenih kompetencija kao i do stalnog stručnog nadopunjavanja i daljnjeg obrazovanja (Mendeš, 2018 prema Valenčić Zuljan, 2018).

Gunc (2011) iznosi da je profesionalni razvoj pripravnika tijekom pripravničkog staža usmjeravanje odgojitelja pripravnika na učestalo propitivanje, mijenjanje i unapređivanje vlastite odgojne prakse s ciljem uvođenja pripravnika u proces cjeloživotnog učenja i stručnog usavršavanja. Jednako tako, pripravništvo usmjerava pripravnika k samostalnom preuzimanju kontrole nad vlastitim profesionalnim razvojem omogućavajući mu uvid u integrirani holistički metodički pristup dječjem učenju i razvoju. Iako je svrha pripravništva osamostaljivanje pripravnika, Gunc (2011) navodi da odgojiteljsko djelovanje od pripravnika zahtjeva i ovladavanje vještinama timskoga rada radi potpomaganja razvoja refleksivnih umijeća samog profesionalca. Iz tog je razloga konzultativno-savjetodavni rad pripravnika i stručnih suradnika namijenjen analiziranju problema s kojima se pripravnik susreće pri radu što potiče pripravnikovo argumentirano raspravljanje o problemima kao i promišljanje mogućih načina unapređenja odgojne prakse. Osim konzultativno-savjetodavni rada, pisanje mape profesionalnog razvoja omogućuje pripravniku unapređenje njegove odgojne prakse

olakšavajući mu praćenje i dokumentiranje odgojnog procesa radi osvještavanja procesa njegova učenja i stvaranja. Tako pisanje obrada stručnih tema koje pripravnik uvrštava u mapu profesionalnog razvoja „...usmjeravaju pripravnika na detaljniju prorađu stručne literature, potiču pripravnika na kritičko promišljanje problema, testiraju primjenu hrvatskog standardnog jezika u pismenom izražavanju, sposobnost stručnog prikaza teme i u tom smislu su dobra vježba za pismeni dio stručnog ispita...“ (Gunc, 2011, str. 13). U mapu profesionalnog razvoja pripravnik prikuplja različite dokumente koji potkrepljuju njegovo napredovanje tijekom stažiranja, a način izrade mape profesionalnog razvoja nije definiran te je omogućeno pripravniku da je kreira po vlastitom izboru.

3.4. Etape i tijek pripravničkog staža

Tijek stažiranja moguće je razdijeliti u nekoliko etapa. Svaka od etapa omogućava pripravnikovo stručno usavršavanje, konzultiranje s mentorom, rad sa stručnim suradnicima te omogućava razvoj pripravnikove kompetentnosti u svim segmentima odgojnog djelovanja (Gunc, 2011). Odluku o trajanju i sadržajnoj strukturi pojedine etape predstavlja povjerenstvo za stažiranje ovisno o aktualnim okolnostima u kojima se odvija stažiranje te ovisno o pripravnikovu individualnom napretku. Gunc (2011) opisuje tijek etapa koje su uvrštene u program za stažiranje pripravnika koji stažiraju u Dječjem vrtiću Ivana Brlić-Mažuranić. Tijekom prve etape dolazi do informiranja pripravnika o svim segmentima odgojnog djelovanja i njegov je rad usmjeren na prilagođavanje novoj radnoj okolini, upoznavanju procesa odgoja i obrazovanja te osvješćivanju njegovih profesionalnih dužnosti i odgovornosti. Prva etapa pripravništva traje oko dva tjedna, dok druga traje mjesec dana. Tijekom druge etape pripravnik promatra rad mentora te asistira u određenim dijelovima procesa. Također, u drugoj etapi stažiranja pripravnik upoznaje cjelokupnu problematiku odgojno-obrazovnog rada u vrtiću ponajviše promatranjem i analiziranjem odgojnog djelovanja te konzultirajući se s mentorom i stručnim timom dječjeg vrtića. Postupni samostalni rad u skupini karakterističan je za treću etapu, koja traje najčešće četiri mjeseca. U trećoj etapi pripravnik priprema odgojno-obrazovni proces konzultirajući se s mentorom ili odgajateljem skupine, zatim sudjeluje u realizaciji pripremljenog te, u suradnji s mentorom, osmišljava najmanje tri ogledne aktivnosti te ih izvodi u nazočnosti članova povjerenstva za stažiranje. Tada dolazi do pripravnikova intenzivnog stručnog usavršavanja te konzultiranja s

mentorom i stručnim timom oko specifičnih problema koji se tiču odgojne prakse. Gunc (2011) navodi kako je za četvrtu etapu stažiranja karakteristična potpuna samostalnost pri pripremi pripravnika u odgojno-obrazovnim procesima u skupini. Tada pripravnik samostalno osmišljava i provodi najmanje tri ogledne aktivnosti s djecom te jedan oblik suradnje s roditeljima čemu nazoči povjerenstvo za stažiranje, a na Odgajateljskom vijeću iznosi mapu profesionalnog razvoja, pojedinu stručnu temu ili projekt. Četvrta etapa traje oko šest mjeseci dok peta, posljednja etapa, traje dva tjedna. Tijekom posljednje je etape pripravnik oslobođen radnih dužnosti u ustanovi što mu omogućuje kvalitetnu pripremu za nadolazeći stručni ispit. Od prve do posljednje etape pripravnik ima punu podršku svih članova povjerenstva kojima se može obratiti za pomoć.

3.5. *Mentorstvo*

Pripravnički staž uz odgojitelja pripravnika obilježen je mentorom. Mentor je voditelj evidencije o postizanju programa pripravničkog staža (NN 133/97). Ukoliko u vrtiću nema zaposlenika odgojitelja u zvanju mentora, uvjet pod kojim ravnatelj vrtića može pripravniku dodijeliti mentora jest taj da odgojitelja, koji ima ugled vrsnog odgojitelja i koji ima isti ili viši stupanj stručne spreme od pripravnika odgojitelja, imenuje pripravnikovim mentorom (NN 133/97). Ukoliko u ustanovi pripravnikova stažiranja nije moguće pojedinom odgojitelju dodijeliti ulogu mentora, tada je moguće imenovati mentorom odgajatelja iz drugog vrtića (NN 133/97). Tijekom pripravničkog staža, mentor je dužan omogućiti pripravnikovu nazočnost svome radu u trajanju najmanje 30 sati te je obavezan bar 10 sati biti nazočan pri radu pripravnika (NN 133/97).

Prema Ambrosetti (2014) značajnu ulogu u profesionalnom razvoju kako mentora tako i pripravnika ima njihov međusobni odnos. Payler i Georgeson (2013) navode da mentor treba u svojoj ulozi pristupati individualno, osiguravajući pripravniku sigurno okruženje za razvoj. Interakcija mentora i pripravnika ne smije biti odnos u kojem je mentor nadređena osoba s većom moći, iako je u stjecanju stručnih kompetencija mentor često iskusnija osoba u tom odnosu, koja pomaže manje iskusnoj osobi (Višnjić Jevtić i Rogulj, 2022). Njihov odnos obilježava međusobno poštovanje te interakcija u kojoj su obje strane ravnopravne. Zbog jednakosti unutar odnosa, Starr (2014) mentora ne opisuje kao pomagača kako se pripravnika

ne bi obilježavalo kao bespomoćnog sudionika toga odnosa. Crisp (2009) navodi da, pri komunikaciji mentora s pripravnikom, mentor ima ulogu pružanja psihološke i emocionalne podrške i pomoći u postizanju profesionalnog razvoja pripravnika pri čemu mentor postaje profesionalni uzor. Urban i sur. (2012) opažaju da mentorski rad u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju doprinosi razvoju kako profesionalnosti tako i kompetencija. Pri čemu Goldhaber i sur. (2020) naglašavaju mentorovu mogućnost davanja konkretnih primjera što učiteljima olakšava ovladavanje procesima njihova djelovanja. Pregled procesa iz prakse putem primjera može osvijestiti i studenta i pripravnika o njihovim budućim profesionalnim zadacima. Osim prenošenja primjera iz prakse, mentorstvo je prema Bleach (2020) stalan odnos podrške koji se izgrađuje povjerenjem, poštovanjem, empatijom i povjerljivošću. Prema Gašper (2020) u tome odnosu potrebno je mentorovo ovladavanje određenih vještina poput vještine aktivnog slušanja, uočavanja postojanja ili nedostatka samopouzdanja pripravnika imajući strpljenja kao i davanja prostora pripravniku za razmišljanje. Ersin i Atay (2021) raspravljali su o online mentorstvu kao jednom od načina pružanja podrške tijekom pandemije što je samo po sebi utjecalo na razvoj novih vještina potrebnih za održavanje kvalitetne komunikacije prilikom mentoriranja.

Clarke i sur. (2014) mentorski odnos sagledavaju kao odnos koji je moguće pobliže opisati različitim razinama sudjelovanja mentora koje se kreću od mentorove neangažiranosti do preuzimanja inicijative. Također, Keegan (2020) naglašava da je za dinamiku odnosa i za način mentorova učenja i promišljanja važno provođenje kontinuiranog nadzora mentora što je zadaća sustava. Mentorski se odnosi ne mogu shvatiti nesagledavajući ih uz kritičko propitivanje načina i vrijednosti vezanih uz profesionalno učenje u inicijalnom obrazovanju svih profila učitelja (Višnjić Jevtić i Rogulj, 2022 prema Aderibigbe i sur., 2018) čemu treba dati na važnosti pri obrazovanju mentora.

Izuzeto važan segment međusobne interakcije mentora i pripravnika svakako predstavlja način njihove komunikacije i razmjenivanje iskustava što dovodi do produblјivanja njihova profesionalnog odnosa (Gunc, 2011). Primjeri situacija koje navodi Gunc (2011) ukazuju na postizanje izravne interakcije mentora s pripravnikom organiziranjem inicijalnog razgovora mentora s pripravnikom te brojnih konzultacija i savjetovanja tijekom pripreme oglednih aktivnosti koje je pripravnik dužan provoditi. Kao svrhu provođenja inicijalnog razgovora autorica navodi međusobno upoznavanje, iskazivanje obostranih očekivanja i dogovaranja pravila za budući rad. Time se kod pripravnika nastoji postići manje osjećaja nelagode pri samom procesu stažiranja te povećati razumijevanje

vlastite pozicije u odnosu na mentora. Jednako kao inicijalni razgovor, cilj konzultacija mentora s pripravnikom predstavlja postizanje i produbljivanje kvalitetnog međusobnog profesionalnog odnosa. S druge strane, konzultacije mogu biti usmjerene upoznavanju određenih aspekata odgojne prakse poput razvojnih i individualnih potreba djece, njihovih sposobnosti, potencijala i interesa. Tijekom konzultacija moguće je pobliže upoznati organizacijske i materijalne uvjete potrebne za ostvarenje odgojno-obrazovnog procesa, zatim pobliže se upoznavati s temama koje se vežu uz poželjne oblike komunikacije odgajatelja s djecom kao i djece međusobno. Vrijeme konzultacija prigodno je ispuniti i razgovorom o evaluiranju i dokumentiranju rada, zatim tumačenjem uloge odgajatelja u aktivnostima djece te razmjenom iskustava o oblicima i načinima suradnje s roditeljima kao i o načinima planiranja i pripremanja odgojno-obrazovnog rada. Gunc, (2011) navodi da se tema vezana uz načine planiranja i pripremanja odgojno-obrazovnog rada ponajviše dotiče tijekom pripreme oglednih aktivnosti koje će pripravnik provesti u prisustvu mentora i ostalih članova povjerenstva. Ogledna aktivnost pokazatelj je pripravnikove kompetentnosti koju prikazuje neposrednim radom s djecom, a refleksija na provedenu oglednu aktivnost te analiza pisane pripreme za oglednu aktivnost potpomaže razvoju refleksivnih umijeća pripravnika. U početku planiranja i pripremanja oglednih aktivnosti, mentorova je uloga uputiti pripravnikov rad te mu pripomoći tijekom procesa koji prethode vođenju prve ogledne aktivnosti, dok provođenje daljnjih oglednih aktivnosti postupno osamostaljuje pripravnika u realizaciji pri čemu mentorova uloga postaje znatno manja. Gunc (2011) ističe kako je pripravnikova zadaća u početku samostalno izrađivanje pisane pripreme koju analizira i korigira s mentorom prije realizacije ogledne aktivnosti, nakon čega pripravnik samostalno osmišljava, priprema i provodi aktivnosti bez naknadne detaljne konzultacije s mentorom.

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je usmjeren prema odgojiteljima pripravnicima i njihovim stavovima o pripravničkom stažu te procesima poticanja samostalnosti i profesionalnog razvoja u periodu stažiranja.

4.2. Uzorak i metoda

U kvantitativnom istraživanju sudjelovalo je šest pripravnika. Osobne informacije ispitanika poznate su osobi zaduženoj za provednu istraživanja. U vrijeme provođenja istraživanja ispitanici su imali iskustva stažiranja u trajanju od šest do dvanaest mjeseci. Istraživanje je provedeno putem intervjua koji je sadržavao šest pitanja otvorenog tipa. Dva su intervjua provedena uživo, dok je provođenje ostalih intervjua bilo online. Razlog provođenja online intervjua bila je prostorna udaljenost ispitanika i osobe koja je intervjuirala ispitanike. Jednako tako, „...novitet i originalnosti medija i neprestana težnja istraživača za metodološkim usavršavanjem, pridonjeti će vidljivim i značajnim pomacima u istraživačkom radu u narednim desetljećima...“ (Leburić i Sladić, 2004, str. 61). Provođenje pojedinačnih intervjua trajalo je između 45 i 55 minuta. Istraživanje je koncipirano u četiri cjeline: *informacije o provođenju stažiranja ispitanika, komunikacija, zatim profesionalni razvoj i profesionalno usavršavanje te zadovoljstvo profesijom*. Na temelju definiranih cjelina postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Što mislite o samom konceptu pripravničkog staža i njegovom trajanju?
2. Za koga biste rekli da Vam je najveća podrška pri Vašem profesionalnom razvoju i pri stresnim situacijama tijekom profesionalog djelovanja?
3. Možete li opisati važnost mentorove uloge za Vas u periodu stažiranja?
4. Na koji se način potiče profesionalni razvoj unutar dječjeg vrtića u kojem stažirate?
Koje je Vaše mišljenje o tome?

5. Koje je Vaše mišljenje o važnosti cjeloživotnog učenja pri Vašem profesionalnom djelovanju?
6. Koliko ste zadovoljni odabranom profesijom?

Svi su sudionici bili upoznati s činjenicom da će se intervju snimati zbog transkripcije podataka i njihove obrade te su im prezentirana pravila etičnosti istraživanja.

4.3. Rasprava

Osim što se u trenutku provedbe istraživanja vrijeme od početka pripravnikovih stažiranja razlikovalo, njihova su se iskustva također razlikovala u mnogočemu. Pusić (1988, str. 151) navodi da se ljudi trude „...iskustvo stečeno u svojoj praktičnoj djelatnosti...“ iskoristiti „...za svoju buduću praktičnu djelatnost...“, za njeno „...poboljšanje...“ kao i za „...predviđanje njezinih posljedica...“ te da imaju želju to iskustvo prenijeti na buduće generacije. Navedeni citati objašnjavaju načine na koje ispitanici različito doživljavaju iskustvo pripravničkog staža. Sva iskustva ispitanika koja su prethodila provođenju pripravničkog staža utječu na njihovo poimanje situacije u kojoj se trenutno nalaze.

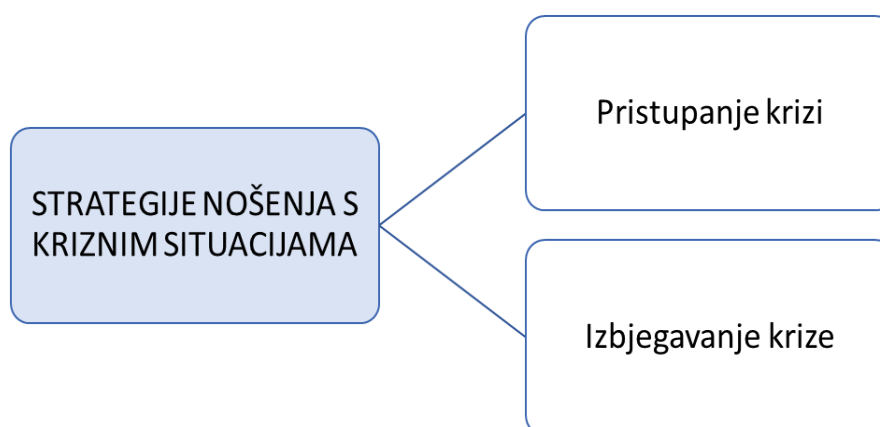
Pripravnički je staž period koji omogućava pripravnikovo upoznavanje s profesionalnim djelovanjem i uvođenje u aktivnosti odgojno-obrazovne ustanove. Ispitanici trajanje pripravničkog staža doživljavaju kao dovoljno dug period za svladavanje načina na koji ustanova funkcionira. Iako provođenje pripravničkog staža pripravnici vrlo često izvrše unutar jednog dječjeg vrtića, oni imaju mogućnost mijenjanja ustanove tijekom stažiranja pri određenim okolnostima. Iz tog je razloga ispitanik P.P. svoje stažiranje provodio u tri dječja vrtića. Vlastito mišljenje o vršenju pripravničkog staža opisuje kao period u kojem biva omogućeno odgovaranje na potrebe budućih profesionalaca „ako dođeš u vrtić u kojemu možeš nešto naučiti i koji je spreman voditi te kao pripravnika“ što u tom slučaju stažiranje tijekom godine dana predstavlja dovoljno dug period „da se pripremiš za posao“ odgojitelja.

Od početka stažiranja pripravnicima se vrlo često dodjeljuje uloga matičnog odgojitelja što ispitanici doživljavaju kao da su „odmah bačeni u vatru.“ (K.M.). Nekolicina ispitanika takvo iskustvo ne sagledava kao problem što ispitanik K.M. objašnjava govoreći da „kad je netko s tobom, ne možeš raditi kako bi ti htio raditi. Stalno se ustručavaš“. Osim dodjeljivanja uloge matičnog odgojitelja, početkom je pripravništva pripravniku K.Š.

dodijeljena uloga asistenta što ispitanik opisuje kao „težak slučaj“ navodeći kako je dječak, čiji je on bio asistent, „nekoliko puta rasplakao drugu djecu i ništa se po tom pitanju nije činilo“. Dodjeljivanje uloge matičnog odgojitelja i asistenta pri početku stažiranja aludira na provođenje pripravničkog staža ne organizirajući ga po etapama pripravničkog staža. Iako je organiziranje pripravničkog staža po etapama rijetka pojava, često pripravnici imaju mogućnost boravka u svim dobnim skupinama vrtića tijekom pripravnštva, kao što nalaže program za stažiranje. Ispitanik L.K. objašnjava da „od početka“ ima „svoju skupinu, a onda kad trebaju zamjene“ njega „šalju na hospitaciju“ što mu omogućuje boravak u svim dobnim skupinama tijekom stažiranja. Uz rad u matičnoj skupini i boraveći u mnogim skupinama, vrlo je rijetko navedeno iskustvo prisustvovanja mentorovu radu tijekom pripravničkog staža. U situacijama u kojima je ono bilo moguće opisano je riječima „s mentorom sam bila samo jedan tjedan“ (L.K.) što je sagledano kao kratak period, iako je nazočnost pri mentorovu radu propisana na 30 sati.

4.3.1. Komunikacija

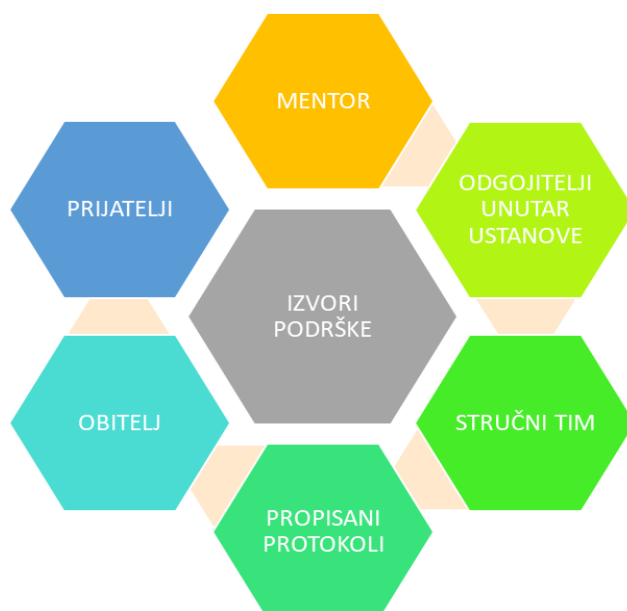
Najčešće strategije nošenja s kriznim situacijama prema Kuterovac Jagodić (2020) su pristupanje krizi ili izbjegavanje krize služeći se tehnikom poricanja postojanja krize (slika 1.).



Slika 1: Strategije nošenja s kriznim situacijama

Navedene se strategije mogu primijeniti i na pripravnike. Navedena su ponašanja jednaka ponašanjima pripravnika tijekom stresnih situacija. Prisjećajući se trenutaka koje smatraju stresnima, ispitanici navode kako se u tim slučajevima obraćaju mentoru ili članu stručnog tima kako bi zadobili pomoć nošenja s istim te kako bi situaciju uspješno razriješili. S druge strane, ispitanik K.Š. navodi da je „olakotna okolnost u tim slučajevima da kažeš da si pripravnik i da ne znaš kako to ide“ što pripravnika ne primorava da se suoči s postojanjem određene, za njega stresne, situacije.

Osobe koje ispitanici osvještavaju kao pružatelje podrške tijekom pripravničkog staža jesu mentor, članovi stručnog tima i odgojitelji unutar ustanove, te obitelj i prijatelji izvan ustanove (slika 2.).



Slika 2: Pružatelji podrške pripravnicima tijekom profesionalnog razvoja

Ispitanici kao najčešći izvor podrške tijekom profesionalnog razvoja navode mentora. Ispitanik P.V. ističe da je razlog tome to što ih „muče isti problemi“. Ispitanici su mentorov rad posebno cijenili tijekom planiranja oglednih aktivnosti istaknuvši da su im mentori nesebično darivali svoje vrijeme i podršku u tim trenucima. Neke od tvrdnji koje tomu svjedoče su: „Meni je moja mentorica odlična. Ona je par puta znala doć ujutro u moju smjenu, što joj nije u opisu posla.“ (L.K.), „Ja sam se osjećala slobodno nazvati, poslati poruku, pitati. Nismo nikada bile u istoj skupini, ali bila mi je tu kao podrška“ (P.P.), te „Moja je mentorica vozila pa je stala sa strane da bi mi odgovorila na pitanje u vezi razvojnih zadaća, da mi kaže što bi mogla izmijeniti da bude bolje. Super je ako imaš tako nekoga“ (M.K.) što ispitanicima znatno olakšava proces prilagodbe na okruženje i kolektiv pri ulasku u

profesiju. Prema Višnjic Jevtić i Rogulj (2022) visoko cijenjenje podrške mentora može ukazivati na visoku razinu mentorovih stručnih kompetencija. Iako je mentorova pomoć često istaknuta kao značajna, to nije uvijek tako. U jednom slučaju mentor nije bio u mogućnosti odgovoriti na potrebe ispitanika te mu pružiti potrebnu podršku pri radu. Razlog tomu je mentorovo vođenje Waldorfskom pedagogijom „koja se drastično razlikuje“ od ispitanikove. Uz tom slučaju ispitanik K.M navodi kako njegov mentor nije ni radio „u jaslicama dugo godina“ što njemu, kao matičnom odgojitelju jasličke skupine, na određen način otežava napredak u djelovanju. S druge strane, K.M. navodi da mu propisani protokoli dječjeg vrtića pomažu pri usmjeravanju djelovanja tijekom stresnih situacija.

Osvrćući se na rad djelatnika unutar dječjeg vrtića ispitanik L.K. ističe da „su svi kolegijalni, žele pomoći i izlaze u susret. Od stručnog tima do kolegica vlada jedna dobra atmosfera.“ Iskustvo ispitanika L.K., P.P. i P.V. bitno se ne razlikuje. Mentor, odgojitelji i stručni tim pružatelji su podrške ispitanicima tijekom različitih situacija. S druge strane, ispitanici M.K. i K.Š. imaju drugačije iskustvo pri čemu je samo mentor izvor njihove podrške. K.Š. navodi da je iskustvo pitanja za pomoć članove stručnog tima ujedno i „dvosjekli mač“ jer „ako zoveš stručni tim ispadneš nesposoban“. M.K. navodi da nema osjećaj da je dječji vrtić u kojem stažira kolektiv u kojem svi rade zajedno već ga „uvijek nešto sputava“. Jurković (2012, str. 398) naglašava da „...ne postoji segment privatnog, a tako ni organizacijskog djelovanja u kojem komunikacija nije bitna. Samom komunikacijom postižu se organizacijski ciljevi pa je stoga vrlo bitno da komunikacija bude uspješna...“. Loša komunikacija zaposlenika dječjeg vrtića, koju su ispitanici opisali, otežava postizanje zadanih ciljeva, profesionalcima unutar ustanove jednako kao i pripravnicima, što uvelike otežava njihov profesionalni razvoj. Uz komunikaciju unutar ustanove, jednako je važno uspostavljati kvalitetnu komunikaciju s članovima zajednice postupno usavršavajući komunikacijske vještine. Četiri od šest ispitanika tijekom pripravničkog je staža vodilo roditeljski sastanak što je kod njih rezultiralo razvojem socijalnih kompetencija. Ispitanik P.V. ističe da mu je „lakše komunicirati s roditeljima“ nego ranije, početkom stažiranja, te da se nakon godine dana osjeća „sigurnije“ i „kompetentnije“ u situacijama koje se tiču komunikacije s roditeljima. Ispitanik L.K. objašnjava da mu je bilo „jako stresno“ prije nego li je razvio percepciju šta smije reći roditeljima, a što ne. Također, navodi da „tijekom pripravništva ili sam shvatiš ili ti kažu što bi trebao i kako bi se trebao odnositi prema roditeljima.“ L.K. je svjestan razvoja svoje kompetentnosti te tvrdnju zaključuje riječima: „Evo, ja sad točno znam šta smijem, a šta ne smijem reći i kako se trebam odnositi, i prema kojem odgojitelju.“ Mendeš (2018, str. 177)

navodi da „...pripremanjem odgajatelja za suradnju s roditeljima nećemo postići bolju suradnju, već ćemo pridonijeti razvijanju pozitivnog stava prema tom aspektu odgojnog rada“ što potvrđuju i iskustva ispitanika. Razvijanjem pozitivnog stava prema tom aspektu dolazi do potencijalnog razvoja kompetencija kako bi potom uslijedila bolja suradnja s roditeljima. Osim socijalne kompetencije, vještina vođenja pedagoške dokumentacije također se postupno razvija tijekom stažiranja do čega dolazi učenjem čineći.

4.3.2. Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje

Najčešći načini profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanju tijekom provođenja pripravničkog staža su vođenjem dnevnika i mape profesionalnog razvoja, zatim planiranjem i provedbom oglednih aktivnosti te sudjelovanjem na stručnim skupovima (slika 3.). Uz navedeno, ostali načini koje su ispitanici naveli kao situacije prilikom kojih dolazi do njihova profesionalnog rasta su sudjelovanje na Odgojiteljskom vijeću te sudjelovanje na radnim dogovorima i timskim planiranjima unutar ustanove. Također, unutar pojedinih dječjih vrtića stručni tim organizira radionice namijenjene pripravnicima. Tim radionicama pripravnicima se поближе objašnjavaju odabrane teorijske teme potkrepljujući ih primjerima iz prakse.



Slika 3: Načini profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanju

Dužnost pripravnika jest vođenje dnevnika i mape profesionalnog razvoja. Šagud (2006) ističe kako primjena mape tijekom pripravništva unaprjeđuje profesionalnu praksu

time što potiče provođenje pisane samorefleksije. Iako pripravnici imaju osvještenu važnost vođenja dnevnika i mape profesionalnog razvoja, i dobrobiti koju taj proces pruža, nekolicina pripravnika ne ispunjava navedeno. Ispitanik L.K. iznosi razlog neispunjavanja navedenog ističući da „to nitko ne provjerava“.

Veći je dio ispitanika tijekom pripravništva proveo tri ogledne aktivnosti, dok je ispitanik M.K. do trenutka provođenja istraživanja proveo jednu oglednu aktivnost. Razlog tomu je kraći period stažiranja ispitanika M.K. u odnosu na ostale ispitanike. Ogledne aktivnosti predstavljaju spoj osobnog profesionalnog rasta i uključuju potrebu za komunikacijom sa sustručnjacima unutar ustanove. Planiranje oglednih aktivnosti obuhvaća ispunjavanje priprema ili tablica koje sadrže ciljeve i sadržaj svake aktivnosti planirane u skladu s razvojim zadaćama. Postupak planiranja oglednih aktivnosti ispitanik K.M. tumači ističući da pri osmišljavanju prve ogledne aktivnosti „puno mora pomoći mentor. I oko tablice i pisanja pripreme, a druge dvije aktivnosti moraš raditi samostalno“. Provođenje oglednih aktivnosti nadgleda povjerenstvo za stažiranje. Osim povjerenstva, vrlo često i ostali pripravnici dječjeg vrtića prisustvuju provođenju oglednih aktivnosti uz svoje mentore. Iako je u svim slučajevima pripremanje oglednih aktivnosti prolazilo bez poteškoća, ogledne su aktivnosti opisane kao „jako stresne“. Razlog tomu, kako opisuje L.K., je „taj pritisak, kad ima skoro više odraslih nego djece i svi te gledaju“. Sličan razlog ističe i P.P. opisujući da „to nisu realni uvjeti. I djeca se drugačije ponašaju kada vide da ih iza prozora dvanaestero ljudi gleda“. Uz opisivanje oglednih aktivnosti kao „nerealnih situacija“, druga najčešće navođena njihova mana jest „samostalno financiranje“, tj. samostalno snošenje troškova pri nadavi potrebnih materijala.

Nakon provođenja ogledne aktivnosti slijedi provođenje refleksije na pripravnikov rad koju provodi pripravnik u interakciji s članovima povjerenstva za stažiranje. Provođenje refleksije nakon ogledne aktivnosti ispitanici sagledavaju kao situacije prilikom kojih bivaju u mogućnosti dobiti konstruktivne kritike koje im mogu značajno pomoći u njihovom budućem profesionalnom radu kao i pripremanju za stručni ispit. Ispitanik K.M. ističe da je provođenjem refleksije naučio ono što u praksi ne bi mogao naučiti ukoliko bi izostalo provođenje refleksije. Leburčić i Sladić (2004) upotpunjuju ispitanikovu tvrdnju navodeći da je „...refleksija vrlo poželjna metoda za unaprjeđenje...“ odgojno-obrazovnog rada te da će kod osobe koja provodi odgojno-obrazovno djelovanje poboljšati donošenje „...zaključaka prema vlastitom i profesionalnom unaprjeđenju...“. Potreba za ulaganjem podosta vremena za

usvajanje i kontinuiranu primjenu refleksije, nedostatak je ove metode zbog čega ju je često teško izvoditi tijekom samog odgojno-obrazovnog procesa (Leburić i Sladić, 2004).

Uz navedeno, sudjelovanje na stručnim skupovima način je ostvarivanja profesionalnog razvoja pripravnika te je i njihova obveza. Stručne skupove za pripravnike organizira Agencija za odgoj i obrazovanje. Pripravnici su istaknuli da je pohađanje stručnih skupova korisno, uz napomenu da ih „bude naporno“ pohađati „uz puno drugih obaveza“ te zbog rijetkog dobivanja slobodnog dana radi pohađanja navedenih skupova.

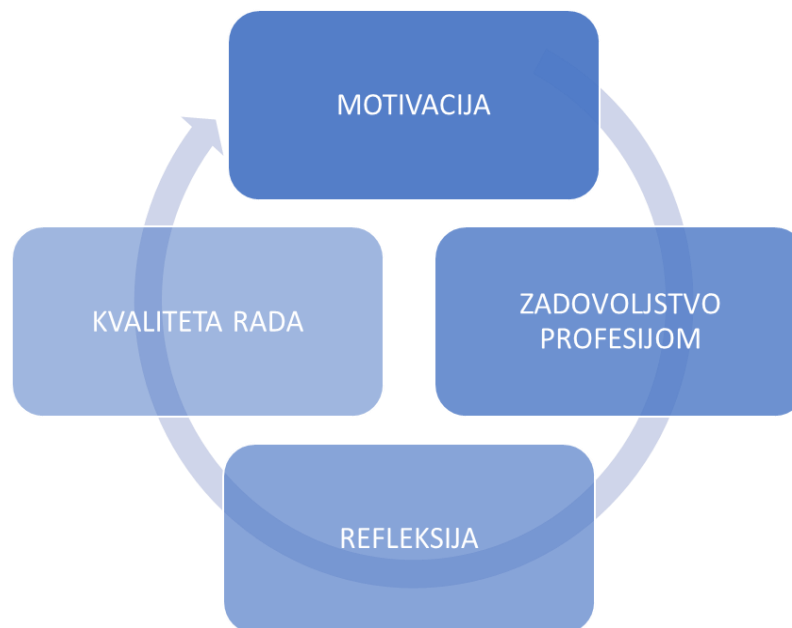
Osvrnuvši se na proces cjeloživotnog učenja, ispitanici su iznijeli svijest o njegovoj važnosti. Ispitanik L.K. ističe kako ga zaposlenici dječjeg vrtića „pripremaju i potiču“ na kontinuiranu potrebu za učenjem. Ispitanik P.V. objašnjava da se svakodnevnim ulaganjem u sebe „osjećam sigurnije, kompetentnije u rješavanju problema u skupini“ te navodi da „iz tog razloga nikada ne znaš dovoljno teorije.“ Pritom nadodaje da je zapravo „pripravništvo dosta kratak period, ali je početak za cjeloživotno učenje.“

4.3.3. Zadovoljstvo profesijom

Osvrnuvši se na zadovoljstvo prilikom djelovanja u odgojiteljskoj profesiji, mišljenja se ispitanika razlikuju te su temeljena na ranijim iskustvima i vođena implicitnom pedagogijom. Ispitanik K.Š. navodi da je pripravništvo prožeto mnoštvom situacija „za koje mi ne bi palo na pamet da će se moći dogoditi.“ Neočekivani događaji tijekom pripravništva pobuđuju različita djelovanja. Dok određeni broja pripravnika prožima osjećaj ushita i zadovoljstva, druge opterećuju brige i iscrpljenost. Dok jedni ističu kako su svjesni vlastite promjene „općenito prema radu, prema djeci, i općenito u privatnom životu“ (L.K.), te kako se osjećaju spremnima „stvarno doći i voditi svoju skupinu“ (P.P.), manji broj ispitanika ističe da su demotivirani pri radu i da, iako biraju biti odgojitelji „iz ljubavi, ima 500 elemenata“ zbog kojih bi se njihov izbor djelovanja mogao promijeniti (K.Š.). U rijetkim se slučajevima kod ispitanika javlja osjećaj straha da još nije „savršeno spreman“ samostalno profesionalno djelovati što naznačava osviještenost postojanja potrebe za daljnjim profesionalnim napretkom. S druge strane, kod većine je pripravnika prisutan osjećaj zadovoljstva pri profesionalnom djelovanju u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Ispitanik P.P. ističe da bi u životu mogao raditi različite poslove, no ni jedan drugi ne bi mogao raditi „s ovakvim užitkom“. Beijaard i sur. (2004) upozoravaju da se identitet osoba razvija cijeli život

te da nastaje u socijalnom okruženju kroz socijalnu komunikaciju. Zbog neprestanog razvoja identiteta, socijalno okruženje vrši značajan utjecaj na daljnji razvoj pojedinca, odnosno na njegovu obustavu, te uz različite faktore na njegovo oblikovanje utječe i djelovanje članova društva kojima je pojedinac okružen.

Usporedimo li zadovoljstvo ispitanika s njegovim djelovanjem i profesionalnim razvojem, uviđamo sljedeće. Ispitanik P.P., koji je visoko motiviran pri radu, vlastito profesionalno djelovanje sagledava kao osobni *poziv*. On vodi dnevnik i mapu profesionalnog razvoja te se smatra aktivnim sudionikom odgojno-obrazovnog procesa. S druge strane, ispitanik K.Š., koji je demotiviran pri radu, nije u potpunosti zadovoljan profesijom u kojoj djeluje. On ne vodi dnevnik profesionalnog razvoja te će u skorijoj budućnosti promijeniti profesiju upisom novog studija. Iz navedenog je moguće zaključiti da motiviranost pri djelovanju utječe na osjećaj zadovoljstva bivanjem članom profesije, što ispitanika potiče na provođenje refleksije i samorefleksije vlastitog djelovanja pri radu. Rezultat tog procesa odražava se na kvalitetu profesionalnog djelovanja što potkrepljuje i tvrdnja Pongračić i Marinac (2020) da su motivacija i kvaliteta rada znatno povezane (slika 4.).



Slika 4: Suodnos motivacije i kvalitete rada

Temeljem prikazane teorije i iznesenih stavova i mišljenja ispitanika, moguće je zaključiti da je pred pripravaka stavljena velika odgovornost. Uz svu pruženu podršku koja se pripravniku pruža unutar ustanove i koja je nužna za njegov profesionalni razvoj, njegova je zadaća neprestano se razvijati što ispitanik P.V. objašnjava rekavši: „mentor mi je podrška, motivaciju si moram naći sam“.

5. ZAKLJUČAK

Pripravnički je staž period prožet brojnim obvezama i usavršavanjima koje podupiru razvoj pojedinca kako na osobnoj tako i na profesionalnoj razini. To je period u kojem se sva pažnja usmjerava na razvoj pripravnika prilikom novih situacija s kojima dolazi u susret. Uz navedeno, pripravnik stupa u novo okruženje što od njega iziskuje upoznavanje velikog broja djece, roditelja i mnogih djelatnika unutar kolektiva te je pri svome radu dužan osmišljavati kvalitetan sadržaj odgojno-obrazovnog procesa. Također, biti pripravnik znači samostalno zastupati vlastiti način profesionalnog djelovanja uz unapređivanje djelovanja ponajviše provođenjem samorefleksije pri radu. U tom periodu pripravniku se pruža mogućnost djelovanja kao odgojitelju profesionalcu uz toleriranje određenih neprofesionalnih ponašanja promatranih kao posljedica manjka iskustva pri njegovom početničkom djelovanju. Toleriranje i osvješćivanje pojedinih obrazaca neprofesionalnog ponašanja pogoduje ubrzanom razvoju pripravnikovih kompetencija i postizanju njegova profesionalnijeg djelovanja. Pri tom radu, uz sve vrste pažnji koje su usmjerene na pripravnika, najveću dobrobit postiže pružanje podrške, savjeta i pokazivanje razumijevanja tijekom poteškoća s kojima se pripravnik treba suočiti, na što ukazuje provedeno istraživanje. Upravo podrška i kolegijalnost unutar ustanove stvaraju atmosferu ustanove pogodnom za kvalitetan rast ostvarujući pripravnikov osjećaj sigurnosti kao i profesionalne ravnopravnosti među sustručnjacima. Iz tog razloga svi propisi, iako kvalitetno osmišljeni, ukoliko zanemaruju individualne potrebe pripravnika, uskraćuju pripravnikovo zadovoljstvo pri njegovu rastu tijekom istraživanja i učenja u praksi. Svako poštivanje propisa, etapa i poticanje kvalitetnog ispunjavanja dnevnika i mape profesionalnog razvoja značajno smanjuje stres prilikom njegova daljnjeg djelovanja. Pripravnički staž svoju svrhu ostvaruje u svakodnevnom kvalitetnom radu uz podršku i međusobno osnaživanje koje izgrađuju stručnjaci kvalitetnom interakcijom prožetom međusobnim poštovanjem. U takvom okruženju dolazi do uviđanja važnosti cjeloživotnog usavršavanja te postupnog uviđanja važnosti postojanja etičkog kodeksa unutar ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje što doprinosi razvoju profesionalca sposobnog za ostvarivanje samostalnog kvalitetnog rada unutar ustanove.

LITERATURA:

1. Ambrosetti, A. (2014). Are you ready to be a mentor? Preparing teachers for mentoring pre-service teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 39 (6), 30-42.
2. Anić, V. (1998). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi Liber.
3. Beijgaard, D., Meijer, PC i Verloop, N. (2004). Ponovno razmatranje istraživanja o profesionalnom identitetu učitelja. *Nastava i obrazovanje nastavnika*, 20 (2), 107-128.
4. Blanuša Trošelj, D. i Ivković, Ž. (2016). Graditi profesiju: profesionalna etika i obrazovanje odgajatelja. *Školski vjesnik*, 65 (3), 403-420.
5. Bleach, J. (2020). Mentoring and coaching and their relationship to management and leadership in early education. U: Gasper, M. i Walker, R. (ur.), *Mentoring and Coaching in Early Childhood Education*, Bloomsbury Academic, London, New York, 27-36.
6. Carr, D. (1999). Professional education and professional ethics. *Journal of Applied Philosophy*, 16 (1), 33-46.
7. Clarke, A., Triggs, V. i Nielsen, W. (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 84 (2), 163-202.
8. Crisp, G. (2009). Conceptualization and initial validation of the college student mentoring scale (CSMS). *Journal of College Student Development*, 50 (2), 177-194.
9. Ersin, P. i Atay, D. (2021). Exploring online mentoring with preservice teachers in a pandemic and the need to deliver quality education. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 10 (2), 203-215.
10. Feeney, S. (2012). *Professionalism in Early Childhood Education: Doing Our Best for Young Children*. Boston, MA: Pearson.
11. Gasper, M. (2020). Theory of mentoring and coaching in early childhood. U: Gasper, M. i Walker, R. (ur.), *Mentoring and Coaching in Early Childhood Education*, Bloomsbury Academic, London, New York, 7-16.
12. Goldhaber, D., Krieg, J., Naito, N. and Theobald, R. (2020). Making the most of student teaching: the importance of mentors and scope for change. *Education Finance and Policy*, 15 (3), 581-591.

13. Gunc, Z. (2011). Stažiranje – korak do stručnosti. *Dijete vrtić obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namjenjen stručnjacima i roditeljima*, 17 (64), 11-13. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/124352>
14. Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6 (2), 151-182.
15. Johnson, W.B. i Ridley, C.R. (2008). *The Elements of Ethics*. New York: Palgrave MacMillan.
16. Jurčević Lozančić, A. (2018). Socijalne kompetencije odgojitelja – primjenjujemo li suvremene spoznaje?. *Croatian Journal of Education*, 20 (1), 47-58.
17. Jurković, Z. (2012). Važnost komunikacije u funkcioniranju organizacije. *Ekonomski vjesnik*, 25 (2), 387-399.
18. Keegan, S. (2020). Providing professional support to mentors and coaches in early childhood education. U: Gasper, M. i Walker, R. (ur.), *Mentoring and Coaching in Early Childhood Education*, Bloomsbury Academic, London, New York, 37-46.
19. Kuterovac Jagodić, G. (2020). Mogu li nam teška iskustva pomoći da budemo bolji? *Koronavirus.hr* Preuzeto 01.09.2022. s <https://www.koronavirus.hr/mogu-li-nam-teska-iskustva-pomoci-da-budemo-bolji/426>
20. Leburić, A. i Sladić, M. (2004). Metode istraživanja interneta kao novog medija. *Acta Iadertina*, 1 (1), 45-64.
21. Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece: od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija*, Golden marketing- Tehnička škola, Zagreb.
22. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Narodne novine, 05/2015.
23. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2011). Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.
24. Payler, J. and Georgeson, J. (2013). Multiagency working in the early years: confidence, competence and context. *Early years*, 33 (4), 380-397.
25. Pongračić, L. i Marinac, A.M. (2020). Metoda refleksije kao metoda za unapređenje odgojno-obrazovnog procesa. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama*, 4 (4), 91-104.

26. Ministarstvo prosvjete i športa (1997). Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću, Narodne novine, 133/1997.
27. Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika. (2018). Preuzeto s https://pilot.e-skole.hr/wp-content/uploads/2018/06/Prirucnik_Profesionalnost-i-profesionalni-razvoj-ucitelja-nastavnika-i-strucnih-suradnika-1.pdf
28. Program za polaganje stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću i Poslovnik o radu povjerenstva za polaganje stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću. *Prosvjetni vjesnik*, br. 2, Zagreb 2000.
29. Pusić, E. (1988). Znanost - iskustvo, spekulacija, paradigma. *Politička misao*, 25 (2), 148-157. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/113668>
30. Starr, J. (2014). *The Mentoring Manual: Your Step by Step Guide to Being a Better Mentor*. Pearson, London.
31. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola Petrinja.
32. Šporer, Ž. (1990). *Sociologija profesija*. Zagreb: Sociološko društvo Hrvatske.
33. Urban, M., Vandebroek, M., Van Laere, K., Lazzari, A. i Peeters, J. (2012). Toward competent systems in early childhood education and care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47 (4), 508-526.
34. Višnjić Jevtić, A. i Rogulj, E. (2022). Should we get support or just guidelines? (self) assessment on mentoring of early childhood education students. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. Preuzeto s <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJMCE-03-2021-0048/full/html>
35. Vujičić, L., Čepić, R. i Tatalović Vorkapić, S. (2015). Cjeloživotno učenje i promjene u obrazovanju odgajatelja – iskustvo iz Hrvatske. *Croatian Journal of Education*, (2), 175-189.
36. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju NN 10/97 (NN 57/22). Preuzeto 15.8.2022. s <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>

Izjava o izvornosti završnog rada

Izjavljujem da je moj završni rad izvorni rezultat mojeg rada te da se u izradi istoga nisam koristila drugim izvorima osim onih koji su u njemu navedeni.

(vlastoručni potpis studenta)