

# Uloga profesionalnog udruživanja u razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja

---

**Bel, Valentina**

**Master's thesis / Diplomski rad**

**2023**

*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:147:126187>

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

*Download date / Datum preuzimanja:* **2024-09-10**

*Repository / Repozitorij:*

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



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

**VALENTINA BEL  
DIPLOMSKI RAD**

**ULOGA PROFESIONALNOG  
UDRUŽIVANJA U RAZVOJU  
PROFESIONALNOG IDENTITETA  
ODGOJITELJA**

**Čakovec, travanj, 2023.**

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

**DIPLOMSKI RAD**

Ime i prezime: Valentina Bel

TEMA DIPLOMSKOG RADA: Uloga profesionalnog udruživanja u razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja

MENTOR: doc. dr. sc. Adrijana Višnjić-Jevtić

**Čakovec, travanj, 2023.**

## ZAHVALA

Hvala mojim dragim ukućanima koji su na putu mog profesionalnog razvoja rasli uz mene. Hvala Branimiru na razumijevanju, strpljenju i podršci! Hvala Vinku i Hani što su imali razumijevanja za majčine želje i potrebe. Hvala „mojima“ i „njegovima“ na pomoći tijekom izazovnih trenutaka!

Beskrajno hvala dragim „prijateljicama s faksa“ koje su bile moj oslonac, vjetar u leđa, uho za slušanje, rame za plakanje, moje sve na ovom putovanju!

Hvala dragoj mentorici i prijateljici Adrijani, odgojitelju mog djeteta, suradnici, svijetloj točki odgojiteljske profesije na vođenju i podršci tijekom prve polovice mog karijernog puta. Draga Adrijana, putevi su nam se sretali i ispreplitali vjerujem s višim ciljem. Radujem se novim izazovima!

Zahvalna sam nebesima što sam našla svoj poziv!

## Sadržaj

1. UVOD.....	1
2. ODGOJITELJSKA PROFESIJA.....	3
2.1. Profesija.....	3
2.2. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi .....	6
2.2.1. Povijest razvoja odgojiteljstva .....	6
2.2.2. Obrazovanje odgojitelja .....	7
2.2.3. Kompetencije odgojiteljadjece rane i predškolske dobi .....	11
2.3. Odgojiteljska profesija .....	17
2.4. Suvremena profesionalna praksa odgojitelja.....	26
3. PROFESIONALNI IDENTITET ODGOJITELJA .....	28
3.1. Razvoj profesionalnog identiteta.....	29
3.2. Dimenzije razvoja profesionalnog identiteta.....	33
3.3. Ključni čimbenici profesionalnog identiteta .....	35
3.3.1. Znanja i vještine.....	35
3.3.2. Uvjerenja i stavovi .....	39
3.3.3. Sustav vrijednosti.....	41
3.4. Profesionalni razvoj identiteta u različitim kontekstima .....	42
4. PROFESIONALNA UDRUŽENJA .....	46
4.1. Udruge odgajatelja kao primjer profesionalnog udruživanja u Republici Hrvatskoj .....	47
4.2. Primjeri iskustava iz svijeta.....	51
4.2.1. Velika Britanija.....	51
4.2.2. Australija.....	52
4.3. Nacionalni i međunarodni dokumenti kao podrška razvoju profesionalnih udruženja .....	55
5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA .....	59
5.1. Cilj istraživanja.....	59
5.2. Hipoteze istraživanja .....	59
5.3. Postupak provedbe kvantitativnog istraživanja .....	59
5.3.1. Uzorak ispitanika .....	60
5.3.2. Mjerni instrument .....	61
5.4. Rezultati i rasprava.....	61
5.4.1. Deskriptivni pokazatelji.....	61
5.4.2. Razlike u procjenama s obzirom na stupanj obrazovanja.....	67

5.4.3. Razlike u procjenama s obzirom na članstvo u udrugama odgojitelja .....	68
5.4.4. Razlike u procjenama s obzirom na aktivnost u udrugama odgojitelja ....	69
5.5. Analiza pitanja <i>Što čini profesionalni identitet odgojitelja?</i> .....	71
6. ZAKLJUČAK .....	74
7. LITERATURA .....	76
8. PRILOZI .....	81

## SAŽETAK

Ovim se radom nastojala istražiti uloga profesionalnih udruženja u razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja. Teorijski prikaz utemeljen je na proučavanju teorijskih, znanstvenih i praktičnih postignuća te definira pojmove profesije, profesionalnog identiteta odgojitelja, profesionalnog udruživanja, odnosno profesionalni razvoj odgojitelja. Proučavanjem nacionalne i međunarodne legislative razmatrane su jake i slabe strane odgojiteljske profesije te mogućnost njezinog jačanja na osnovu postojećih obrazovnih politika.

Empirijski dio rada prikaz je istraživanja koje je provedeno na uzorku od 206 odgojitelja iz cijele Hrvatske. Istraživanjem se nastojalo utvrditi postoje li razlike u percepciji odgojiteljske profesije i profesionalnog identiteta s obzirom na nezavisne varijable. Rezultati pokazuju kako su obrazovanje i članstvo u profesionalnim udruženjima prediktor percepcije ispitanika o profesiji i profesionalnom identitetu.

**Ključne riječi:** odgojitelj, profesija, profesionalni identitet, profesionalna udruženja

## **ABSTRACT**

This paper tried to research the role of professional associations in the development of the professional identity of early childhood teachers. The theoretical part is based on the study of theoretical, scientific and practical achievements in teachers' profession. It defines the concepts of profession, professional identity of early childhood teachers, professional association, and professional development of early childhood teachers. Analyses of national and international legislation, the strengths and weaknesses of the teaching profession and the possibility of its strengthening based on existing educational policies were considered.

The empirical part of the paper is a presentation of research conducted on a sample of 206 early childhood teachers from Croatia. The research sought to determine whether there are differences in the perception of the teaching profession and professional identity regarding to independent variables. The results show that level of education and membership in professional associations are predictors of participants' perception of the profession and professional identity.

**Keywords:** early childhood teachers, profession, professional identity, professional associations



# 1. UVOD

Promjene u obrazovanju rezultat su novih paradigmi shvaćanja djeteta i njegovog razvoja utemeljenih na znanstvenim dokazima. Pod utjecajem stalnih promjena unutar društva, a posebno u području obrazovanja ističe se potreba za obrazovanjem kompetentnog odgojitelja za rad s djecom rane i predškolske dobi koji pristupa djetetu u suvremenom svijetu na visokoj razini profesionalne odgovornosti (Vujičić, 2012).

Profesionalnu odgovornost moguće je ostvariti kvalifikacijama za odgojitelje koje se već danas proširuju u skladu s Europskim prostorom visokog obrazovanja. Stjecanjem ključnih kompetencija od početka karijernog puta odgojitelji se osposobljavaju za odgovoran pristup rješavanju današnjih svjetskih izazova, za konstruktivno djelovanje prema njima, za razumijevanje složenog svijeta u kojem žive, za komunikaciju, suradnju i djelovanje za pozitivne promjene (De La Torre, 2020). Učinkovito obavljanje navedenih zadataka počiva na profesionalnim kompetencijama odgojitelja. Višnjić Jevtić (2018) profesionalne kompetencije opisuje kao spoj stručnih i osobnih kvaliteta odgojitelja što podrazumijeva da osobine, stavovi i uvjerenja odgojitelja utječu na formiranje njegovog profesionalnog identiteta.

Profesionalni identitet podrazumijeva kako odgojitelji vide sebe, kako se doživljavaju profesionalno što uključuje njihove osjećaje za svoje ciljeve, odgovornosti, stil, učinkovitost, razinu zadovoljstva i putanju karijere. Formira se ispreplitanjem osobnih karakteristika odgojitelja s njegovim profesionalnim težnjama tijekom cijelog karijernog puta odgojitelja (Kosnik i sur., 2009). Realizacija ideje kvalitetnog odgojno-obrazovnog sustava, i razvoj profesionalnog identiteta odgojitelja pretpostavlja profesionalnu podršku (Krstović, 2009) . Unatoč utjecaju brojnih okolinskih čimbenika, odgojitelji uglavnom sami odlučuju koliko će sebe unijeti u profesiju i na koji način će to činiti.

Kosnik i suradnici (2009) ističu kako je legitimno da odgojitelji pristupaju svojoj profesiji na način koji je osobno izvediv i pomaže im da napreduju kao ljudska bića. Poštovanje i podrška zajednice i društva koju odgojitelji uživaju tijekom profesionalnog razvoja razvijaju snažan i optimističan pristup profesiji što je neophodno u smislu jačanja digniteta odgojiteljske profesije.

U teorijskom dijelu rada definirani su pojmovi profesije, profesionalnog identiteta odgojitelja, profesionalnog udruživanja, te profesionalni razvoj odgojitelja. Teorijski prikaz temelji se na relevantnim nacionalnim i međunarodnim istraživanjima profesionalnog razvoja odgojitelja - od upisa na fakultet do izlaska iz profesije. Analizirane su jake i slabe strane odgojiteljske profesije te mogućnost njezinog jačanja u okviru postojećih odgojno-obrazovnih politika i aktivnosti samih profesionalaca.

Empirijski dio rada daje prikaz istraživanja o percepciji odgojitelja o ulozi profesionalnih udruženja u razvoju njihovog profesionalnog identiteta. Istraživanje je provedeno na uzorku od 206 odgojitelja iz cijele Hrvatske. U istraživanju je korištena kvantitativni pristup koji je obuhvaćao prikupljanje podataka pomoći anketnog upitnika. Upitnikom se uz sociodemografske podatke ispitanika ispituju se stavovi ispitanika u ključnim područjima profesionalnog razvoja odgojitelja: motivaciji, samoučinkovitosti, percepciji zadataka odgojitelja i slike o sebi.

## 2. ODGOJITELJSKA PROFESIJA

### 2.1. Profesija

Profesije se formiraju društvenom podjelom rada još u doba industrijalizacije. U suvremenom društvu proces profesionalizacije prepoznaje se u transformaciji zanimanja u nove profesije na osnovu osnivanja visokoškolskih obrazovnih institucija koje sustavno razvijaju i prenose znanje. „Zanimanje postaje profesijom kada do određenoga stupnja razvije i sistematizira sklop teorijskih znanja i tehnika za davanje određene stručne usluge.“ (Hrvatska enciklopedija, 2021)<sup>1</sup>. Pripadnici profesija tada osnivaju profesionalna udruženja i utvrđuju etičke kodekse kojima reguliraju svoje djelovanje. Na kraju slijedi legitimizacija i, najčešće, zakonsko reguliranje monopola nad stručnim pružanjem usluga. Razvijenost tih aspekata pridonosi većem ili manjem stupnju prepoznatljivosti profesije u društvu.

Definiranju profesije moguće je pristupiti iz različitih perspektiva. Leksički profesiju (lat. *professio*: javno očitovanje; zanimanje) je moguće definirati kao “zanimanje koje ima, više ili manje specificiran, monopol nad nekim kompleksnim dijelom znanja i praktičnih vještina za koje je potrebno dugotrajno školovanje, tzv. visoko obrazovanje, te tako postaje prepoznatljivo u društvu.“ (Hrvatska enciklopedija, 2021). Pedagoška enciklopedija (1989) profesiju određuje kao trajno bavljenje zanimanjem, samostalnost, autoritet, uslužnu orijentiranost, težnju za savršenstvom i profesionalnim udruživanjem.

Hoyle (2008) ističe, semantičku, heurističku i normativnu vrijednost profesije, stoga je nužno kontinuirano pratiti i istraživati sam koncept profesije. Semantička vrijednost sugerira visoki status i pozitivnu percepciju javnosti i to kroz beneficije kao što su visoka primanja i dobri uvjeti rada. Heuristička vrijednost uključuje okvir za bavljenje obrazovnim problemima (znanje, moć, vještine, status, etiku, kontrolu i praksu). Uključivanjem u promišljanje i bavljenje obrazovnim problemima profesionalcu se omogućuje bolje razumijevanje i konkretan utjecaj na obrazovne politike. Normativna vrijednost zagovara zadržavanje profesije kao ideala kojem

---

<sup>1</sup> <https://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=50537>

trebaju težiti profesionalci, moguće kroz jasno (univerzalno) definirane standarde profesije.

Profesiju je moguće definirati kroz njene karakteristike. Autor Feeney (2012; prema Blanuša Trošelj, 2018) u svome radu navodi nekoliko kriterija koji su važni za određenje profesije:

1. specijalizirani skup znanja i stručnosti
2. dug period obrazovanja
3. rigorozni zahtjevi za ulazak u inicijalno obrazovanje i podobnost za praksu
4. standardi prakse
5. predanost služenju značajnim društvenim vrijednostima
6. prepoznavanje kao jedine skupine u društvu koja može obnašati određene funkcije
7. autonomija
8. etički kodeks
9. profesionalna udruženja

Petričević (2011) slično definira karakteristike profesije, pa tako shvaćanje razvijene profesije uključuje karakterističan samostalan rad za dobrobit klijenata (korisnika) vođen standardima rada i kvalitetom koju određuje profesija. Profesiju karakterizira visoka razina znanja, metoda i tehnika koje se mogu primjenjivati u rješavanju specifičnih problema u različitim situacijama, a koje se stječu kroz određene obrazovne programe na fakultetima. Za profesiju su karakteristični jasni profesionalni i etički standardi, autonomija djelovanja, profesionalne udruge i institucije koje daju licence za obavljanje profesije. Na osnovu autonomije djelovanja profesionalna udruženja imaju odgovornost i obvezu poduzimanja sankcija za one koji se ne pridržavaju standarda profesije.

Kompariranje navedenih karakteristika omogućuje uvid u srž same profesije. Spomenuti autori (Feeney i Petričević) slažu se kako pripadnici profesije trebaju imati visoki stupanj znanja i vještina. Petričević (2011) pri tome govori o stručnim znanjima koje prepoznaje kao specifična znanja i vještine važne za rješavanje različitih

problematskih situacija pri čemu naglašava važnost fakultetskog obrazovanja. Oba autora prepoznaju dobrobit klijenata ili služenje značajnim društvenim vrijednostima, etički kodeks, jasne profesionalne standarde ili standarde prakse, autonomiju djelovanja i profesionalne udruge kao karakteristike profesije. Petričević (2011) prepoznaje odgovornost u obvezi poduzimanja sankcija za nepridržavanje standarda dok Feeney (2012; prema Blanuša Trošelj, 2018) odgovornost prepoznaje u rigoroznim zahtjevima za ulazak u programe inicijalnih obrazovanja i podobnost za praksu. Feeney (2012; prema Blanuša Trošelj, 2018) dodatno ističe dug period obrazovanja, koji se može prepoznati u oblicima trajnog profesionalnog razvoja članova, i prepoznavanje profesije kao jedine skupine u društvu koja može obnašati određene funkcije.

Velik broj definicija profesije u znanstvenoj literaturi pokazatelj je da jednoznačna definicija, odnosno teorijski konstrukt profesije ne postoji (Domović, 2011). Definiranje profesije najčešće je utemeljeno na analizi obilježja profesija iz područja medicine i prava.

Prema stupnju prepoznatljivosti profesije u društvu profesije se mogu podijeliti u tri skupine (Hrvatska enciklopedija, 2021). Prvu čine klasične profesije koje karakterizira visok autoritet temeljen na znanju i autonomiji u donošenju odluka, i najčešće se percipiraju kroz liječničku i odvjetničku profesiju. Profesije koje su nastale kao izravan proizvod industrijalizacije čine drugu skupinu. Više su vezane uz strogu podjelu rada formalne organizacije, imaju autoritet znanja, ali relativno nižu autonomiju u donošenju odluka jer dominantne funkciju preuzima menadžer. Predstavnici ove skupine su inženjeri. Treću skupinu čine paraprofesije. Predstavljaju je učitelji, medicinske sestre, socijalni radnici. Za paraprofesije je potrebno nešto kraće školovanje, imaju manje prepoznatljivo područje djelovanja, te su izravno vezane za birokratsku hijerarhiju. Osim navedenog, imaju vrlo malu autonomiju u donošenju odluka.

Prema Direktivi 2005/36EZ Europskog Parlamenta uređena profesija je „profesionalna djelatnost ili skupina profesionalnih djelatnosti kod kojih je pristup i obavljanje odnosno način obavljanja djelatnosti na temelju zakonskih, regulatornih ili upravnih odredaba izravno ili neizravno uvjetovan posjedovanjem određenih stručnih kvalifikacija; konkretno, upotreba stručnog naziva koji je zakonskim, regulatornim

odnosno upravnim propisima ograničen na nositelje određenih stručnih kvalifikacija predstavlja jedan od načina obavljanja djelatnosti. (Petričević, 2011).

Slijedom navedenog može se zaključiti da je profesija usko povezana uz razvoj fakulteta koji su omogućili stjecanje specifičnih znanja na visokoj razini uz uvjet trajnog profesionalnog razvoja i cjeloživotnog učenja u svrhu održavanja kvalitete znanja, vještina i kompetencija za autonomno profesionalno djelovanje. Specifična vrsta znanja i praktične vještine osiguravaju profesionalcu monopol na stručnu ekspertizu. Za razliku od zanimanja, profesija osigurava naglašenu društvenu moć i prepoznatljivost u javnosti, dok profesionalno bavljenje specifičnom djelatnosti podrazumijeva pružanje usluge klijenta prema definiranim normativima koje donosi komora. Na taj se način razvija profesionalna etika kao važna karakteristika profesije, a podrazumijeva skup normi i vrijednosti kojima se rukovode članovi pojedine profesije. Formalni dio profesionalne etike sadržan je u etičkom kodeksu. Zadovoljavanjem navedenih kriterija profesionalac ima pravo na novčanu naknadu koja je zbog visokih kriterija koje određuje profesija također visoka (Domović, 2011).

## **2.2. Odgojitelji djece rane i predškolske dobi**

### ***2.2.1. Povijest razvoja odgojiteljstva***

Kompleksnost odgojiteljske djelatnosti utječe na potrebu za visokom razinom znanja, vještina i kompetencija. Posljedica toga jesu promjene u obrazovanju odgojitelja koje su se dešavale kroz povijest, a odgojiteljski studij dovele na razinu diplomskog sveučilišnog studija. Prema Mendešu (2018) obrazovanje zabavišnih učiteljica i zabavlja započelo je 1880/1881. pri učiteljskim školama kao jednogodišnji tečaj. Više od pola stoljeća prošlo je do osnivanja Škole za nastavnice malih škola gdje se obrazovanje produljuje na dvije godine. Inicijalno obrazovanje odgojitelja nastavlja se u Socijalno-pedagoškoj školi osnovanoj u srpnju 1945. koja je godine 1946. godine preimenovana u Školu za odgajatelje Ministarstva socijalne politike NR Hrvatske u kojoj se uz osposobljavanje odgojitelja provodi i tečaj za nastavničko osoblje koje bi obučavalo buduće odgojitelje (Mendeš, 2018). U navedenoj promjeni nazivlja vidljivo je da u početku obrazovanje odgojnog osoblja priprema odgojitelje za rad u ustanovama socijalno-zaštitnog tipa koje ubrzo prepoznaje potrebu za obrazovanje

odgojitelja s naglaskom na socijalno-pedagoški kontekst. Otvaranje većeg broja odgojno-obrazovnih ustanova za djecu rane i predškolske ima za posljedicu zapošljavanje većeg broja stručnog kadra pri čemu je upitna dostatnost postojećih kvalifikacija. Uvođenje četverogodišnje srednje stručne škole za odgojitelje 1949. godine posljedica je odgovora na nastale promjene. Škola za odgajatelje u Zagrebu rezultat je potrebe za kvalitetnijim obrazovanjem koje se prepoznaje u novom konceptu obrazovanja spoju teorijskih znanja ali i više prakse. Taj koncept, kako navodi Mendeš (2018) neposredno utječe na ličnost polaznica, a utječe i na poboljšanje ugleda zvanja. Svijest o zahtjevnosti i odgovornosti odgojiteljskog posla mijenja obrazovnu koncepciju te se 1968. obrazovanje odgojitelja podiže na studijsku razinu, dvogodišnji studij. Na početku 21. stoljeća, 2001/2002. Rijeka i Osijek dodatno promiču kvalitetu obrazovanja odgojitelja izvođenjem studija u trajanju od 3 godine. Reforma obrazovanja koja dolazi s Bolonjskom deklaracijom 2005. godine dvogodišnje studije zamjenjuje trogodišnjima. 2009/2010. godine kao rezultat odgovora na promjene suvremenog načina života djeteta i potrebe za novim kompetencijama odgojitelja na sveučilištima u Osijeku i Rijeci uvode se sveučilišni preddiplomski i diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Na taj način se trogodišnji stručni studij podiže na sveučilišnu razinu što završenim prvostupnicima omogućuje nastavak školovanja na diplomskoj razini. Ove promjene kao potreba za kompetentnijim odgojiteljima reflektirala se i na druga sveučilišta u Hrvatskoj.

### ***2.2.2. Obrazovanje odgojitelja***

Prema Državnom pedagoškom standardu Republike Hrvatske (2008) odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakog djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Suraduje s roditeljima, stručnjacima i

stručnim timom u dječjem vrtiću, kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom, kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu.

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) odgojitelja vidi kao osobu koja je odgovorna za poučavanje i učenje, koja ostvaruje poticajno okruženje za učenje, pokazuje osjetljivost za potrebe djece na osnovu njihovih individualnih potreba. Odgojitelj za ostvarenje navedenih zadataka posjeduje kompetencije kojima potiče svako dijete da dostigne visoka obrazovna postignuća kao temelj ostvarenja životnih i profesionalnih potencijala. Za stjecanje potrebnih kompetencija za obavljanje vrlo kompleksnog odgojiteljskog posla odgojitelji trebaju imati dobro strukturirano inicijalno obrazovanje, po čijem završetku ima opsežna.

Prema Članku 24. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (2022) poslove odgojitelja djece od navršениh šest mjeseci života do polaska u osnovnu školu može obavljati osoba koja je završila studij odgovarajuće vrste za rad na radnome mjestu odgojitelja, a koji može biti:

- a) preddiplomski sveučilišni studij,
- b) preddiplomski stručni studij,
- c) studij kojim je stečena viša stručna sprema u skladu s ranijim propisima,
- d) diplomski sveučilišni studij,
- e) specijalistički diplomski stručni studij.

Aktualne reforme u odgojno-obrazovnom sustavu potaknute stalnim promjenama u gospodarstvu, znanosti, politici, tehnologiji, kulturi trebale bi biti vidljive i u inicijalnom obrazovanju odgojitelja. Kontinuirano promišljanje, revidiranje i implementiranje postojećih strategija, programa i ciljeva trebalo bi voditi podizanju kvalitete odgojno-obrazovnog sustava. Kako kvaliteta sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja najprije ovisi o kvaliteti odgojitelja, jedno od temeljnih pitanja kojima se bave današnja istraživanja u području odgoja i obrazovanja je kako obrazovati odgojitelje za uspješno obavljanje profesionalnih zadaća te kako osigurati njihov stalan profesionalan rast i razvoj (Rosić, 2009).



Bolonjski programi prema Elaboratu o studijskom programu (2018) donose reformu već na preddiplomskoj razini. Pokretanje sveučilišnog preddiplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odgovor je na izazove suvremenih društvenih gibanja na pragu 21. stoljeća. Cilj preddiplomskoga sveučilišnoga studijskoga programa je obrazovati i osposobiti studente za raznovrsne složene profesionalne uloge odgojitelja predškolske djece. Završetkom sveučilišnoga preddiplomskog studija student stječe kompetencije za samostalan rad u standardnim predškolskim programima u predškolskim ustanovama, odnosno u redovitim odgojnim skupinama djece rane i predškolske dobi. Odluči li se za nastavak studija, student može upisati diplomski sveučilišni studijski program čijim završetkom stječe naziv magistar ili magistra ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Nakon toga mu je omogućen pristup daljnjim razinama studiranja. Po završetku studija nositelj kvalifikacije ima pravo upisati se na odgovarajući poslijediplomski sveučilišni studij ili poslijediplomski specijalistički studij pod uvjetima koje propisuje sveučilište koje provodi taj studij.

Promjene u obrazovanju odgojitelja rezultat su novih paradigmi u shvaćanju dječjeg razvoja koja su utemeljena na suvremenim znanstvenim dokazima. Nove paradigme djeteta i djetinjstva ističu potrebu za obrazovanjem kompetentnog pojedinca za rad s djecom rane i predškolske dobi. Očekivani pristup djetetu u suvremenom svijetu je na visokoj razini profesionalne odgovornosti odgojitelja (Vujičić, 2012). Koncept inicijalnog obrazovanja koji je temelj profesionalnog razvoja odgojitelja s prihvaćanjem Bolonjskog koncepta otvara mogućnost jačanja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kroz usavršavanje profesionalnih kompetencija odgojitelja. Model obrazovanja tri plus dvije godine perspektivno djeluje i na razvoj same profesije odgojitelja. Promjene u inicijalnom obrazovanju odgojitelja koje donosi reforma sustava visokog obrazovanja temeljena na Bolonjskom procesu znači korak naprijed u profesionalizaciji struke (Mendeš, 2018). Potreba za redefiniranjem postojećih stručnih studijskih programa ističe stajališta koja zagovaraju kompetencijski pristup profesionalnom obrazovanju odgojitelja. Posljedično, javlja se potreba nastavka inicijalnog profesionalnog obrazovanja u smislu nadogradnje, proširivanja i produbljivanja postojećih znanja i vještina na diplomskom studijskom programu na sveučilišnoj razini. Konceptija sveučilišnog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odgovor je na promijenjenu ulogu odgojitelja u suvremenom

shvaćanju izvanobiteljskog institucionalnog konteksta. Novonastala promjena u obrazovnom smislu može se prikazati kao koncepcija novog profesionalizma koju treba promatrati u kontekstu pozicioniranja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu (Krstović, 2009).

Obrazovanje odgojitelja započinje upisom na fakultet, a nastavlja se tijekom njegova inicijalnog obrazovanja, uvođenja u zanimanje te tijekom trajnog profesionalnog usavršavanja do kraja karijere, odnosno, kroz njegov cjeloživotni, kontinuirani profesionalni razvoj (Domović, 2011). Temelji profesionalnog razvoja odgojitelja počinju u inicijalnom obrazovanju, odnosno formalnom obrazovanju odgojitelja. Stalne promjene unutar društva, a posebno u području obrazovanja, zahtijevaju inovativne pristupe koji osiguravaju stjecanje profesionalnih vještina potrebnih studentima za njihov budući profesionalni razvoj (García-Martínez i sur., 2020). Kvalifikacija za odgojitelje proširuje se u skladu s Europskim prostorom visokog obrazovanja. Kontinuitet odgojiteljevog karijernog puta polazi od osiguranja visokokvalitetnog obrazovanja na fakultetu pri čemu se podrazumijeva da takvo obrazovanje promovira cjeloživotno učenje te pruža različite resurse za pripremu budućih „globalnih“ građana za suočavanje s današnjim i budućim izazovima. Taj je cilj jasno definiran i u okviru Programa održivog razvoja do 2030., odnosno u okviru 4. cilja koji ističe kako je potrebno osigurati uključivo i pravedno kvalitetno obrazovanje i promovirati mogućnosti cjeloživotnog učenja za sve (UN, 2015). Održivo obrazovanje za budućnost mora se odvijati kroz iskustveno obrazovanje. Ishod učenja putem iskustvenog obrazovanja mogući je razvoj svijesti o stečenim kompetencijama, a još važniji ishod jesu promjene u načinu razumijevanja vlastite stvarnosti (García-Martínez, 2020). De La Torre (2022) u korist navedenom dodaje da su za održivost u području znanja i profesionalne sfere ključna mobilna iskustva studenata kroz koji su izloženi nepoznatim društvenim i kulturnim stvarnostima i ekonomskom kontekstu. To se može tumačiti temeljem transformacije društva. Mobilnosti se u okvirima transformacijskog učenja prepoznaju kao prilike za usvajanje novih znanja, vještina i stavova koje utječu na osobni i profesionalni identitet budućih odgojitelja. Kompetencije stečene na ovaj način omogućuju im da se odgovorno nose s današnjim svjetskim izazovima, konstruktivno djelujući prema njima, razumijevajući složeni svijet u kojem žive, aktivno djelujući za pozitivne promjene (De La Torre, 2022).

Kako bi se ostvarila ideja kvalitetnog odgojno-obrazovnog sustava potrebno je odgojitelje motivirati na kontinuirani profesionalni razvoj. Krstović (2009) pojašnjava da je za kontinuirani profesionalni razvoj odgojitelja potrebno postojeće visokokvalitetno inicijalno obrazovanje uskladiti s profesionalnim usavršavanjem, odnosno njegovom kvalitetom koja mora počivati na utvrđenim standardima (Krstović, 2009). Organisation for Economic Co-operation and Development (2020), (u daljnjem tekstu: OECD), ističe važnost postavljanja zajedničkih ciljeva i regulacije kvalitete te standardizacije ključnih činitelja koji utječu na kvalitetu profesionalnog usavršavanja. Jednako važnim koracima za ostvarivanje kvalitete odgojno-obrazovnih sustava ističu potrebu za podizanjem početnih kvalifikacija odgojitelja i potrebu za kontinuiranim usavršavanjem. Uz to, potrebno je osigurati okvir za vrednovanje koji bi bio pomoć i podrška odgojitelju u njegovom profesionalnom usavršavanju (OECD, 2020).

### **2.2.3. *Kompetencije odgojiteljadjece rane i predškolske dobi***

Višeznačne uloge odgojitelja u neposrednom radu definirane su u Državnom pedagoškom standardu (2008):

- (1) U dječjem vrtiću neposredne zadaće odgoja i naobrazbe predškolske djece od navršenih šest mjeseci do polaska u osnovnu školu provode odgojitelji.*
- (2) Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju svakidašnjih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te potiče razvoj svakoga djeteta prema njegovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Surađuje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici.*

*Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu.*

*(3) Predškolske programe za djecu s teškoćama u dječjim vrtićima i u posebnim ustanovama ostvaruju odgojitelji i stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila raznih usmjerenja u suradnji s drugim članovima stručnog tima. (DPS, 2008, čl. 26)*

Odgojitelj je obavezan u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s djetetom i skupinom djece provesti 27,5 radnih sati tjedno. Dio do punog radnog vremena uključuje ostale poslove koji iziskuju dodatne kompetencije potrebne za obavljanje odgojiteljske djelatnosti. Temeljem prikaza definiranih zadataka odgojitelja u neposrednom radu i ostalih poslova odgojitelja moguće je promatrati kompetencije odgojitelja.

*(2) Ostali poslovi odgojitelja obuhvaćaju planiranje, programiranje i vrednovanje rada, pripremu prostora i poticaja, suradnju i savjetodavni rad s roditeljima i ostalima te poslove stručnog usavršavanja. (DPS, 2008, čl. 29)*

Pojam kompetencije moguće je tumačiti kao vještine, znanja i sposobnosti koje omogućavaju uspješno obavljanje nekog zadatka. S obzirom na brzu dinamiku razvoja društva, poslovi odgojitelja postaju sve kompleksniji u vrlo kratkim vremenskim odmacima. Višnjić Jevtić (2018) navodi utjecaj stalnih promjena unutar različitih obiteljskih i društvenih kultura koje neprestano iziskuju prilagodbu odgojitelja na njih i to kroz stalno preispitivanje postojećih odgojiteljskih kompetencija. Znanja i vještine nisu jedini čimbenici koji utječu na razvoj kompetencija. Osobine, stavovi i uvjerenja odgajatelja također imaju veliki utjecaj na odgojiteljevu implicitnu pedagogiju kao i na stilove i metode rada. Postojeća literatura nedovoljno ističe osobine odgojitelja u kontekstu razvoja kompetencijskih okvira.

Usporedbom različitih sastavnica profesionalnih kompetencija, Višnjić Jevtić (2018) određuje slijedeće profesionalne kompetencije koje bi odgojitelj trebao imati:

-stručna znanja, pedagoške, organizacijske i vještine uspostavljanja partnerskih odnosa

-pozitivne stavove prema kontinuiranom profesionalnom razvoju

-poštivanje zahtjeva profesionalne etike

-otvorenost za učenje

-stalno preispitivanje teorije i prakse u radu

-razvijanje novih teorija i implementiranje u primjenjivu praksu na osnovu postojećeg konteksta i socijalnih interakcija.

CoRe (2011) kompetentnost pojedinca prikazuje kao kontinuirani proces koji podrazumijeva sposobnost nadogradnje postojećih stručnih znanja, prakse te razvoja profesionalnih vrijednosti. S obzirom da se odgojiteljeve kompetencije razvijaju kroz raznoliku praksu i unutar raznolikih timova, ističe se važnost refleksivnih kompetencija, zajedničko učenje i kritičko promišljanje te kompetentno vođenje.

Programi obrazovanja, kao i programi profesionalnog razvoja odgojitelja moraju se orijentirati na kontekstualne čimbenike koji unapređuju postojeće mogućnosti i prevladavaju prepreke na svim razinama od inicijalnog obrazovanja do profesionalnog razvoja odgojitelja (Domović, 2011). Kao takvi, programi trebaju imati tendenciju razvoja ključnih kompetencija za uspješan proces implementacije i odgojno-obrazovne prakse. Ključne kompetencije dio su cjeloživotnog učenja te su u brojnim kompetencijskim pristupima prikazane kao okvir poželjnih kvaliteta pojedinca unutar nekog društva (Višnjić Jevtić, 2018). Ključne kompetencije u Key Competences for Lifelong Learning (2005) definirane su kao zbir kompetencija iz točno određenih područja: jezičnog, matematičkog i osnovnih kompetencija u prirodoslovlju i tehnici, digitalnog, metodičkog, socijalne i građanske kompetencije, kompetencije inicijativnosti i poduzetnosti, kulturne svijesti i izražavanja.

Višnjić Jevtić (2018) govori o razlici između pojmova biti kompetentan i imati kompetencije. Biti kompetentan označava minimalne zahtjeve neke profesije, dok imati kompetencije znači da osoba posjeduje osobine kompetentnog djelovanja u smislu kognitivnih, funkcionalnih, osobnih i vrijednosnih kompetencija što vodi jedinstvenom ishodu, odnosno razvoju profesionalne kompetencije.

Ovaj prikaz kompetentnog djelovanja jasno utvrđuje da osobine, stavovi i uvjerenja odgajatelja imaju veliki utjecaj na odgojiteljevu implicitnu pedagogiju i na stilove i metode rada. S tim u skladu Višnjić Jevtić (2018) profesionalne kompetencije definira kao spoj stručnih i osobnih kvaliteta odgojitelja. Prema utvrđenom međunarodnom okviru kompetencija i drugi autori potvrđuju da bi odgojitelji trebali

imati znanja, pedagoške i organizacijske vještine, razvijene socijalne vještine, sposobnost stvaranja partnerskih odnosa, profesionalno se razvijati i poštivati pravila etičkog kodeksa (Mohamed i sur., 2017, prema Višnjić Jevtić, 2018).

Model profesionalnih kompetencija Cheethama i Chiversa (2005., prema Višnjić Jevtić, 2018) prikazuje kompetencijski okvir koji sadrži:

- kognitivne kompetencije
- funkcionalne kompetencije
- osobne kompetencije
- etičke kompetencije
- metakompetencije.

Kognitivne kompetencije odnose se na teorijska znanja, odnosno kontekstualno znanje koje se stječe tijekom formalnog obrazovanja. Sustav obrazovanja odgojitelja u Republici Hrvatskoj osigurava odgojiteljima razvoj kognitivnih kompetencija na dvije razine obrazovanja (preddiplomskoj i diplomskoj) što ih osnažuje za ulazak u profesiju po završetku pojedine razine.

Funkcionalne kompetencije odnose se na vještine i specifična stručna znanja u smislu pedagoških kompetencija koja pomažu u ostvarivanju profesionalnih postignuća. Praktične vještine ostvaruju se kao organizacijsko-procesno, jezično-komunikacijsko i psihomotorno znanje.

Osobne kompetencije uključuju posjedovanje socijalnih i intraprofesionalnih znanja. S obzirom da odgojitelj kao pojedinac svoje osobne procjene temelji na osobnim stavovima, pretpostavlja se da oni utječu na njegove profesionalne procjene.

Etičke kompetencije odnose se na posjedovanje primjerenih osobnih i profesionalnih vrijednosti. Odgojitelji kao moralni i etički uzori na taj način direktno utječu na društvene vrijednosti. Svakodnevnim neprekidnim susretanjem s etičkim dilemama jačaju sposobnost donošenja jasnih prosudbi u profesionalnom okruženju.

Metakompetencije su određene međudjelovanjem svih navedenih kompetencija što pojedinca izdvaja od ostalih po stupnju izvrsnosti u profesionalnom djelovanju.

U proučavanju literature pojavljuje se i važnost pragmatičnih i socijalnih kompetencija, posebno tzv. interpersonalnih kompetencija kao što su razvoj komunikacijskih vještina, aktivnog slušanja i dijaloga. Promoviranje socijalnih vještina u društvu osigurava se osposobljavanje ljudi za timski rad i za postizanje grupnih ciljeva pod navedenim uvjetima (Hassanien, 2006, prema Garcia-Martinez i sur, 2020). Suradnja u edukativnoj sferi podrazumijeva visoku razinu predanosti i uključenosti koja zahtijeva refleksiju i odlučnost svih aktera u svrhu formiranja kohezivne grupe usmjerene na poboljšanje. Osim toga, zajednički modaliteti rada donose ne samo koristi za kompetentno nastavno osoblje već i za djecu koja će se u potpunosti razvijati kao aktivni članovi društva znanja.

Trier (2001; prema Krstović, 2007) slijedeći logiku određenja ljudskog kapitala kao ključnog za dobrobit funkcioniranja društvene zajednice, ključne su kompetencije one koje potencijalno pridonose procijenjeno važnim ishodima, odnosno uspješnom životu, i to u terminima kvalitete života individue u sinergiji s kvalitetom društva kao zajednice. Društvo kao zajednica danas se promatra na globalnoj razini što navodi na proučavanje, prihvaćanje i implementaciju različitih međunarodnih preporuka i smjernica koje promoviraju kompetencijski pristup cjeloživotnom učenju. Međunarodne organizacije koje već dugi niz godina daju preporuke u smjeru razvoja. Hrvatska kao članica međunarodnih zajednica omogućila je potencijalnu pozitivnu transformaciju obrazovnog sustava na temelju dostupnosti postojećih preporuka i smjernica.

Vizek Vidović i suradnici (2013) u svojim analizama međunarodnih praksi utvrđuje kompetencije kao mjerljive ishode učenja koji su posljedica obrazovanja. OECD-ov DeSeCo, odnosno projekt ključnih kompetencija, kompetencije prepoznaje kao sposobnost uspješnog obavljanja složene aktivnosti ili kao poželjne preduvjete koji su potrebni da bi se ostvarili zahtjevi određene profesije. Svrha donošenja općega konceptualnog okvira određena je referencija za identifikaciju, analizu i tumačenje kompetencija kako bi bilo moguće zajedničko razumijevanje onih koje su važne za zemlje članice OECD-a.

DeSeCo kompetencijski okvir ističe sljedeće kompetencije (Domović, 2011):

- Interaktivna uporaba medija i metoda (alata)
- Interakcija u socijalno heterogenim grupama

- Samostalno (autonomno) djelovanje  
uz 10 potkompetencija koje su dio Gestalt-kompetencija:
- Stvoriti znanje u duhu otvorenosti prema svijetu integrirajući nove perspektive
- Misлити i djelovati u smislu „gledanja unaprijed“, anticipatorsko mišljenje
- Stjecanje znanja i interdisciplinarno djelovanje
- Planiranje i djelovanje i suradnja s drugima
- Sudjelovanje u procesima donošenja odluka
- Sposobnost motiviranja drugih da postanu aktivni
- Sposobnost razmišljanja o vlastitim načelima i načelima drugih
- Planiranje i autonomno djelovanje
- Pokazivanje empatije i solidarnosti s osobama u nepovoljnom položaju
- Sposobnost motiviranja sebe na aktivnost.

Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje koje čine znanje, vještine i stavovi dinamičnog su karaktera i sastoje se od znanja, vještina i stavova te se razvijaju na svim razinama obrazovnog sustava, od predškolskog do visokoškolskog (Europska komisija, 2018). Navracics (2018) tvrdi da postoji potreba za većom podrškom odgojiteljima, mentorima i obrazovnom osoblju gdje ističe važnost omogućavanja multidisciplinarnog učenja, kvalitetnije suradnje i umrežavanja kroz uključivanje dionika u politiku obrazovanja, osposobljavanja i učenja. Posebna značajnost preporuke je podrška zemljama članicama u razvoju obrazovanja i skrbi u ranom djetinjstvu, poboljšanju obrazovnog sustava utemeljenom na izvrsnosti, razvoju inicijalnog i kontinuiranog strukovnog obrazovanja i usavršavanja kao i moderniziranje visokog obrazovanja.

Hrvatska obrazovna politika svoje kompetencijske okvire za RPOO u Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (u daljnjem tekstu: NKRPOO) (2015) definira prema 8 ključnih kompetencija iz Ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje. Međutim, realna situacija ne pokazuje napredak u razvoju kompetencija odgojitelja prema postojećim smjernicama što potvrđuje sama činjenica da NKRPOO kao zakonodavni dokument od 2015. godine još nije u potpunosti implementiran u sve ustanove RPOO u Hrvatskoj.

Razvoj kompetencija odgojitelja u Republici Hrvatskoj određen je brojnim nepovoljnim čimbenicima koji rezultiraju odnosom države prema RPOO kao



neobaveznom dijelu obrazovnog sustava. Bašić (2008) ispituje stavove odgojitelja koji su iskazali visoku razinu odgojiteljskih kompetencija i pozitivan stav o radu u predškolskim ustanovama. Prema istraživanjima, na temelju iskazanih stavova odgojiteljica većina njih smatra da može učiniti mnogo ili dosta u odnosu na ispitivane situacije. Kompetentnost se najčešće prepoznaje u svakodnevnim aktivnostima koje se ostvaruju u odgojno-obrazovnom radu. Nekompetentnost se češće primjećuje u promociji pozitivnog razvoja, prevenciji rizičnih ponašanja, pružanju pomoći roditeljima, praćenju napredovanja djece i tehnikama smirivanja djece kao i motiviranju nemotivirane djece. Na temelju istraživanja može se zaključiti da je odgojiteljima neophodna podrška u razvoju kompetencija za ostvarenje kvalitetnijeg odgojno-obrazovnog rada, kako tijekom inicijalnog obrazovanja tako i tijekom trajnog profesionalnog usavršavanja koje je zakonska obaveza odgojitelja u Republici Hrvatskoj.

### **2.3. Odgojiteljska profesija**

Društveni i profesionalni kontekst privlači, a često i prisiljava mnoge odgojitelje da više surađuju kako bi učinkovito odgovorili na izazove koji dolaze s promjenama. Pred odgojiteljima ponekad stoje zahtjevi poučavanja za koje sami nisu pripremljeni. Iako je inicijalno obrazovanje podignuto na visoku razinu, ono je zahvatilo tek manji dio odgojitelja u praksi. Zahtjevi suvremenog djetinjstva zahtijevaju od odgojitelja nove vještine i kompetencije u radu s djecom, u radu s kolegama, roditeljima i zajednicom, u radu na sebi. Dok su pred odgojitelje stavljeni vrlo zahtjevni zadaci u smislu nadogradnje postojećih kompetencija kako bi uspijevali kvalitetno ostvarivati odgojno-obrazovni rad, isto ne prati financijska podrška. Odgojitelji su potplaćeni, podcijenjeni te izostaje politička moć u donošenju odluka.

Javno obrazovanje može biti ekonomski malo zahtjevan sustav u kojem rade niskokvalificirani, slabo plaćeni i preopterećeni edukatori čiji je posao održavati red, raditi testiranja i slijediti standardizirane upute kurikuluma. Desi li se ovakav scenarij tada odgojitelji neće biti ni sposobni niti predani podučavanju za i izvan društva znanja. Ono što ih prema Hargreavesu (2000) čeka jesu figure „anemičnih ambicija kreatora politika“ kao posljedica onog nedovoljno financirani sustavi mogu postići.

Alternativna mogućnost je promicanje obrazovnog sustava s visokim ulaganjima i velikim kapacitetom u kojem su visokokvalificirani odgojitelji sposobni generirati kreativnost i domišljatost na svim aspektima odgojno-obrazovnog djelovanja. Kroz fleksibilan, otvoren, kreativan pristup u kojem se odgojitelja tretira kao eksperta u svom području bez stroge hijerarhijske kontrole otvara se mogućnost razvoja znanja društvenih profesionalaca. Okruženi stručnjacima iskusiti će kreativnost i fleksibilnost u načinu na koji ih se tretira i razvija kao znanje. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja ističe da odgajatelji i drugi stručni djelatnici vrtića trebaju biti svjesni trenutka u kojem žive, te da njihov profesionalni razvoj treba rezultirati ne samo pomacima u znanju, nego i promjenama u njihovim uvjerenjima i djelovanju u cilju osiguravanja i unapređivanja kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa, a samim time i kvalitetnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Slunjski i sur., 2012).

Odgojiteljska profesija pripada trećoj skupini profesije, paraprofesiji, na osnovu stupnja prepoznatljivosti profesije u društvu. Prema karakteristikama paraprofesije odgojitelji su pojedinci koji na temelju posebnoga, specijalističkoga znanja ili školovanja mogu obaviti određene poslove na zalački, stručan način (Hrvatska enciklopedija, 2022).

Prema dokumentu *The Quality of Teachers* (2006; prema Krstović, 2007) odgojiteljska profesija određena je kao iznimno složeno zanimanje koje implicira refleksivno mišljenje, kontinuirani profesionalni razvoj, autonomiju, odgovornost, kreativnost istraživanja i osobnu prosudbu.

„Zajednička europska načela za kompetencije i kvalifikacije nastavnika“ (Europska komisija, 2007) prikazuju viziju europske odgojiteljske profesije kroz sljedeće karakteristike: dobro-kvalificirana profesija koju čine visokokvalificirani stručnjaci s prikladnom pedagoškom kvalifikacijom, opsežnom bazom znanja, vještina i kompetencija, s težnjom prema cjeloživotnom učenju kroz cijelu karijeru, skloni prema inovacijama i stjecanju novih znanja, doživljavanju mobilnosti kao prilika za profesionalni razvoj tijekom inicijalnih i kontinuiranih obrazovnih programa za odgojitelje te partnerstvo na svim razinama.

Kriteriji za postojanje odgojiteljske profesije su:

- Specijalizirana znanja i stručnost

- Dugoročna edukacija
- Kontrola ulaska kandidata u struku
- Standardi prakse
- Odanost služenju važne društvene vrijednosti
- Priznanje kao jedine skupine u društvu koja može obnašati određenu funkciju
- Autonomija kao oblik samostalnog djelovanja , donošenja odluka i kontroliranja svoje profesije
- Etički kodeks
- Strukovne udruge. (Blanuša Trošelj, 2018)

Specijalizirana znanja koja odgojitelj posjeduje podrazumijevaju specifične kompetencije koje se razvijaju tijekom inicijalnog obrazovanja i trajnog profesionalnog razvoja (Blanuša Trošelj, 2018). Školovanje na fakultetu na dvije razine odgojitelju omogućuju razvoj širokog spektra kompetencija koje stječu današnjim inicijalnim obrazovanjem na preddiplomskom i diplomskom studiju, a nadograđuju ih tijekom trajnog profesionalnog usavršavanja. Stečena visoka razina specifične baze znanja jedna je od karakteristika profesije koju imaju odgojitelji. Izazovi profesionalne prakse uključuju nove vrste znanja, vještina i kompetencija odgojitelja koja istovremeno zahtijevaju čvrstu osnovu, ali i fleksibilnost i prilagodljivost svakodnevnim promjenama (Gasper, 2015). Otvorenost prema promjenama i spremnost na izazove praktičare usmjerava na istraživanje teorije i promišljanje o praksi. Razumijevanje izazova i razvoj promjena utječe na poboljšanje prakse i na širenje postojećih znanja.

*Kvalitetno inicijalno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj stručnih djelatnika vrtića imaju izravni utjecaj na implementaciju Nacionalnoga kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa vrtića i kurikulum koji se iz nje generira ostvaruje se i razvija »iznutra«, od odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati primjereno kontinuirano profesionalno učenje i razvoj. (NKRPOO, 2015, str. 28).*

Dugotrajno obrazovanje u smislu cjeloživotnog učenja omogućeno je odgojitelju nastavkom obrazovanja na diplomskom i doktorskom studiju. Obaveza trajnog stručnog usavršavanja kao zakonska obaveza odgojitelja također asocira na dugotrajni kontinuirani proces. Novi oblici profesionalizma odgojitelji postižu onim oblicima

profesionalnog usavršavanja koji odgojitelja osposobljavaju za ovladavanje i razumijevanje kompleksnosti i dinamičnosti odgojno-obrazovne prakse, reflektivnim i istraživačkim umijećima (Slunjski, 2011). Težnja novom profesionalizmu podrazumijeva stvaranje prilika za profesionalni dijalog, smanjenje profesionalne izolacije, povezivanje svog trajnog usavršavanja s naporima za promjenom u obrazovanju, kreiranje sigurne i podupiruće radne okoline, osigurati vrijeme za suradnju (Domović, 2011). Iako je stručno usavršavanje u RH obvezno, ne smije se zaboraviti da je profesionalni razvoj odgojitelja dobrovoljan proces koji zahtijeva osobni angažman, volju i konstantan rad. Za kvalitetno stručno usavršavanje koje potiče profesionalni razvoj svakog pojedinca potrebni su odgojitelji koji su svjesni odgovornosti za svoj profesionalni razvoj te ustanova koji ima jasan cilj, plan i sredstva za ostvarivanje takvog ciljanog stručnog usavršavanja. Zemlje koje su u prvom redu ulagale u profesionalni razvoj odgojitelja i imale zakonski regulirano njihovo usavršavanje najbrže su ostvarile napredak u kvaliteti obrazovanja, a time pomogle i napretku zemlje u cjelini. Blanuša Trošelj (2018) dodatno ističe kako valja osvijestiti činjenicu da će se kvaliteta profesije ostvariti isključivo planskim i ciljanim djelovanjem prema stvaranju standarda kvalitete. O standardima kvalitete treba voditi računa već od samog inicijalnog obrazovanja. Krstović i suradnici (2016) u Standardima kvalifikacija i unapređenja kvalitete studijskih programa odgojitelja i učitelja ukazuju na višestruku korist definiranja standarda kao temelj kvalitete. Osnovna načela za izradu okvira standarda kvalifikacija uključuju 6 skupova ishoda učenja (igra i učenje, okruženje za učenje, oblikovanje kurikuluma, refleksija i samorefleksija, suradnja s obitelji i zajednicom te profesionalni razvoj), jasne kriterije stjecanja skupa kompetencija na dvije razine, aktivnosti i zadatke za ostvarenja navedenih ishoda učenja. Ideje daju jasne smjernice za osnaživanje odgojiteljske djelatnosti. Stvaranje kvalitetnog obrazovanja kroz vidljivu prohodnost kompetencija pretpostavka je jačanja profesionalnog identiteta odgojitelja (Krstović i sur., 2016). Uvođenje kompetencijskog pristupa s naglaskom na ishode učenja u studijskim programima predstavlja temelj profesionalnog razvoja u kojem je profesionalni standard vrijednost kojoj svaki profesionalac teži na putu daljnjeg razvoja svoje karijere. Kao ključni izazovi na putu karijernog razvoja odgojitelja spominju se regrutacija, uvođenje u profesiju, zadržavanje i trajni profesionalni razvoj odgojitelja, stoga su profesionalni standardi fokusirani na ishode učenja i kompetencije mogućnost za utvrđivanje europskog profesionalizma u smislu zalaganja za europsku dimenziju

određenja profesionalizma odgojiteljske profesije kroz razvoj novih strateških politika u obrazovanju na svim razinama (Vizek Vidović i sur., 2013).

Smjernice za stvaranje kvalitetnog odgojno-obrazovnog sustava koji se temelji na cjeloživotnom obrazovanju odgojitelja definirane su u Hrvatskom kvalifikacijskom okviru. Dokument je prepoznat kao vrijedan instrument koji može osigurati kvalitetu visokog obrazovanja odgojitelja. Hrvatski kvalifikacijski okvir izrađen prema smjernicama iz Europskog kvalifikacijskog okvira, a u kombinaciji s Nacionalnim kvalifikacijskim okvirom i NKRPOO može osigurati kvalitetu visokog obrazovanja odgojitelja.

Inicijalno obrazovanje započinje upisom na fakultet. Probir studenata koji zadovoljavaju kriterije za ulazak u profesiju na fakultetima je različit. Kontrola ulaska kandidata u struku nakon inicijalnog obrazovanja vrši se od strane stručnjaka koji nisu odgojitelji već su stručnjaci drugih struka (pedagog, ravnatelj koji nije nužno odgojitelj i sl.). Kako kriterije za upis ne donose odgojitelji već stručnjaci drugih struka upitno je koliko su oni usklađeni sa stvarnim potrebama budućih odgojitelja s obzirom na uloge i zadatka na budućim radnim mjestima. Blanuša Trošelj (2018) ističe problem ukidanja upisnih ispita na fakultet s obzirom da je odgojiteljski posao vrlo specifičan te traži stabilnu, vedru, kreativnu osobu, empatičnu, optimističnu, sposobnu i fleksibilnu u svakodnevnim izazovima koja će svojom osobnošću biti potpora ispunjenju djetetovih potreba i podrška razvojnim potencijalima.

Za razliku od kontrole upisa, kontrola ulaska u zanimanje funkcionira na profesionalnoj razini što je omogućeno sustavnom podrškom odgojitelju pripravniku od strane odgojitelja mentora. Samo polaganje državnog ispita, odnosno stjecanje licence za rad ponovno dovodi u pitanje autonomiju jer konačnu odluku o osposobljenosti odgojitelja pripravnika za samostalan rad donose članovi drugih profesija.

Standardi prakse uvjet su ostvarenja razvojno primjerene prakse, odnosno kvalitetne prakse koja je utemeljena na teorijskim spoznajama o djetetovu razvoju i učenju. Blanuša Trošelj (2018) ističe da suvremena istraživanja stavljaju fokus na odgojiteljeve standarde i kvalitetu odgojitelja koji su u korelacijskom odnosu sa samim postignućima djece. Vizek Vidović (2013) tome u prilog govori kako Međunarodni program za procjenu znanja i vještina učenika (PISA) utvrđuje da učenici koji su

pohađali predškolsko obrazovanje dulje od jedne godine ostvaruju bolje rezultate u matematici. Isto tako tvrdi da su učenici koji nisu pohađali predškolsko obrazovanje u trostruko većem riziku za postizanje slabih rezultata (OECD, 2016; prema Vizek Vidović, 2013).

Kvalitetni standardi uključuju dva načela. Prvo načelo podrazumijeva poznate, objektivne i jasne kriterije ocjenjivanja kvalitete, a drugo načelo podrazumijeva da je ishod ocjenjivanja glavna smjernica za poboljšanje kvalitete (Blanuša Trošelj, 2018). Kao takve, standarde u Republici Hrvatskoj ne poznajemo u formalnom obliku, već u neformalnom. Profesionalna udruženja koja se bave promicanjem kvalitete RPOO na različite načine samoinicijativno donose vlastite standarde (primjerice Udruga Korak po Korak). Ustanove RPOO samoinicijativno poduzimaju korake u podizanju kvalitete odgojno-obrazovnog rada vodeći se postojećim nacionalnim standardima ili pak istražujući mogućnosti prema smjernicama nekih međunarodnih organizacija (OECD, Europska komisija i sl.). Uvođenje standarda u ustanove RPOO na dobrovoljnoj je razini motiviranih i angažiranih odgojitelja, dakle očito je da potreba za kreiranjem jedinstvenih formalnih standarda prakse postoji. NKRPOO (2015) ističe nužnost osiguravanja visoke razine kvalitete odgojno-obrazovne prakse i kurikuluma kroz djelovanje prema unaprijed dogovorenim standardima, stoga je potrebno težiti usklađivanju prakse i nacionalnih zakonodavnih dokumenata.

Australski profesionalni standardi za učitelje/odgojitelje osmišljeni su u svrhu podizanja i održavanja kvalitete odgojitelja u praktičnom djelovanju (ECA, 2011). Konkretno definiranim pokazateljima (stručno učenje, kompetentna praksa i učinkoviti angažman) doprinose kvaliteti odgojitelja. Ovi standardi eksplicitno pokazuju ono što bi odgojitelji trebali znati te što bi trebali biti u stanju činiti na osnovu vlastitih kompetencija. Postojeći standardi teže postizanju kompetencija, poboljšanom učenju kao i poboljšanim ishodima učenja kod djece. Filozofija poučavanja počiva na usmjerenosti na djecu, cjeloživotnom učenju i inkluzivnosti/uključivosti. Svrha donošenja profesionalnih standarda je javni iskaz profesionalne odgovornosti koji može pomoći odgojiteljima u promišljanju i procjenjivanju vlastite prakse dok teže osobnom rastu i stručnom razvoju. Navedeni primjer profesionalnih standarda za odgojitelje definira karakteristike odgojiteljske profesije kao profesionalno znanje, profesionalnu praksu i profesionalnu angažiranost.

S obzirom na utjecaj odgojitelja na razvoj djetetovih osobina od odgojitelja se očekuju visoke moralne i etičke vrijednosti te primjerene osobne vrijednosti. Visoka očekivanja društva od odgojitelja trebala bi rezultirati visokom značajnošću odgojiteljske profesije u društvu. Međutim, Blanuša Trošelj (2018) u svom problematizira ovakav status u javnosti a uzrok pronalazi u samim odgojiteljima. Tvrdi da odgojitelji sami ne pridaju veliko značenje vlastitom doprinosu društvu, a isto tako mnogi niti ne pronalaze motivaciju za vlastiti profesionalni razvoj. S obzirom da RPOO nije obavezni dio odgojno-obrazovnog sustava, moguće je da ga javnost još uvijek percipira kao uslužnu djelatnost što se odražava na status u društvu. Unatoč vrlo kompleksnim znanjima i vještinama odgojitelja, osobito po završetku diplomskog studija mišljenje osnivača je da ona u ovom opsegu nisu neophodna za rad s djecom rane i predškolske dobi (Fatović,2016). Ista problematika javlja se u širim međunarodnim okvirima. Profesionalno učenje i razvoj djelomično su vođeni propisima i državnim imperativima, međutim lokalni kontekst koji upravlja ustanovama RPOO ukazuje na razlike u vrednovanju istog na međunarodnoj razini (Waters i Payler, 2018).

Odgoj djece svoje temelje ima u primarnoj djetetovoj zajednici, u obitelji. Uloga odgoja proizlazi iz obiteljske zajednice. Međutim, može li se i treba izjednačavati obiteljski odgoj s institucionalnim? Smiju li se uloge oca, majke, skrbnika, sve češće dadilja izjednačavati s ulogom odgojitelja? S obzirom da su se prvi vrtići otvarali u svrhu čuvanja i njege djece, ta mu uloga još pripada. Kako je odgoj dinamičan proces, uloge odgoja puno su kompleksnije od čuvanja i njege. Upravo to potvrđuje status odgojitelja kao stručnjaka sa specifičnim opsegom znanja i vještina.

Istraživanja ukazuju da su uvjeti rada odgojitelja i njihov angažman i ustrajnost u nastojanju ostvarivanja odgojno-obrazovnog procesa s djecom bez obzira na specifične izazove u kojima su prepušteni sami sebi utjecali na promijenjenu sliku javnosti o odgojiteljskoj profesiji. Nalazi istraživanja provedenog s odgojiteljima u Australiji nakon karantene izazvane Covid pandemijom pokazuju da su radni uvjeti i emocionalna stanja odgojitelja bili pod velikim pritiscima , a solidarnost se pojavila kao strategija brige o sebi za kolektivnu dobrobit među odgojiteljima (Quinones i sur., 2021). Pojava solidarnosti zanimljiv je koncept koji naglašava konačno priznavanje postignuća odgojitelja kao vrijednih članova društva. Unatoč rastućim odgovornostima i zahtjevima kojima su odgojitelji izloženi, osim roditelja, priznanje

njihovih vještina i znanja nije postalo vidljivo drugima u zajednici. Pružanje podrške djeci, roditeljima i kolegama u potpunoj posvećenosti i predanosti djelovanja za opće dobro zajednice u smislu altruizma emocionalno iscrpljuje odgojitelje. Honneth (1995; prema Quinones i sur., 2021) ističe da je jedan od načina na koji bi pojedinci bili prepoznati kao vrijedan član društva kreiranje zajedničkih događaja kako bi podijelili svoja iskustva, izazove i postignuća. Pokazivanje zajedničkih postignuća usmjereno je k uvažavanju i razvoju profesije.

Odgojitelji kao profesionalci djeluju ili bi trebali djelovati prema etičkim i moralnim načelima za dobrobit djeteta od ulaska u profesiju do izlaska iz nje. Etika i moral, s obzirom na specifičnost posla ne bi se smjeli prepuštati samovolji pojedinaca. Early Childhood Australia (2022 (u daljnjem tekstu: ECA)) donosi da biti etičan uključuje razmišljanje o svakodnevnim radnjama i donošenju odluka, bilo pojedinačno ili kolektivno, te uključuje odgovaranje u odnosu na sve zainteresirane. Etički kodeks prepoznaje da su stručnjaci u djetinjstvu u jedinstvenom položaju povjerenja i utjecaja u svojim odnosima s djecom, obiteljima, kolegama i zajednicom, stoga je profesionalna odgovornost od vitalnog značaja.

Unatoč postojanju etičkih kodeksa pojedinih predškolskih ustanova koje prepoznamo kao entuzijaste koji teže pravoj profesionalizaciji, jedinstveni etički kodeks odgojitelja u Republici Hrvatskoj ne postoji. Blanuša Trošelj (2018) iznosi problematiku i u donošenju postojećih etičkih kodeksa na mikrorazinama. Etičke kodekse izrađuju uglavnom ravnatelji u suradnji s članovima stručnog tima, dok odgojitelji ne participiraju u toj aktivnosti, ključnoj po pitanju profesije. Neuključivanje odgojitelja u izradu etičkog kodeksa dovodi u pitanje njegovu vrijednost i primjerenost u odnosu na potrebe samih odgojitelja. Participacija odgojitelja u izradi podrazumijeva ozbiljno pristupanje izradi zajedničkim promišljanjem, djelovanjem, provedbom i pridržavanjem donesenog akta koji je oblik podrške i zaštite profesionalaca i profesije. Novi izazovi u praksi sve više motiviraju odgojitelje na promišljanje o važnosti donošenja jedinstvenih etičkih i moralnih načela koja bi vodila odgojiteljsku profesiju u smjeru profesionalizacije. U krugovima udruge odgojitelja važnost izrade jedinstvenog Etičkog kodeksa za cijelu Hrvatsku sve je češća tema o kojoj raspravljaju stručnjaci.



Ostvarenje ovog koraka na putu razvoja odgojiteljske profesije omogućila bi se realizacija još jednog koraka, a to je profesionalna autonomija. Iako autonomija u obliku samostalnog djelovanja odgojitelja, donošenja odluka i kontroliranja postoji unutar mikro zajednica (skupina, manji kolektivi), put do prave profesionalne autonomije dalek je i trnovit. Prema zakonodavnim dokumentima (NKRPOO, 2015), koji u središte stavlja pristup usmjeren na dijete, a ne na sadržaje, odgojitelju se nudi puna autonomija u radu. Prepoznaje ga kao ključnog aktera nudi različite, djeci primjerene i zanimljive poticaje i aktivnosti primjenom metoda, alata i pristupa u radu s djecom koje on u određenom kontekstu smatra najadekvatnijima. Dakle, primjenjuje znanja i vještine do kojih je došao proučavanjem različitih znanosti i istraživanja vodeći se djetetovom dobrobiti, odabirom navedenog istovremeno preuzima i profesionalnu odgovornost za vlastito djelovanje.

Domović (2011) ističe da se profesionalna autonomija uspostavlja isključivo pod uvjetom da pripadnici struke brinu o njoj, da sami donose odluke za svoju struku i da sami vrše kontrolu nad članovima. Autonomija odgojitelja karakteristika je profesije koja se odražava na sve razine RPOO. Blanuša Trošelj (2018) ističe kako se autonomija odgojitelja formira već tijekom inicijalnog obrazovanja putem programa koji studente suočavaju s izborima, odlukama, refleksivnim praksama što se prepoznaje kao pravi smjer za jačanje odgojiteljske profesije.

U nastojanju da se zadovolje sve karakteristike profesije ključnu ulogu bi mogle imati udruge odgojitelja koje okupljaju u svom djelovanju praktičare svih razina obrazovanja i različitih karijernih stupnjeva. Njihovo djelovanje temelji se na proučavanju, raspravama i rješavanju odgojiteljskih pitanja, nadogradnji ključnih kompetencija putem stručnih usavršavanja koja od odgovornih tijela nisu dostatna za sve odgojitelje, na propitkivanju postojećih praksi, njihovih vrijednosti i mogućnosti, na analizi i sintezi sveukupne prakse koja bi mogla postati polazište za generalne promjene. Fatović (2016) ističe da je za razvoj profesije važno osnivanje komore koja bi sustavno vodila računa o svim pitanjima koje se odnose na profesiju: od artikuliranja specifične baze znanja, postupaka uvođenja u zanimanje, licenciranja, relicenciranja, napredovanja u položajnim zvanjima, uključivanja u programe cjeloživotnog učenja sve do izrade etičkog kodeksa profesije.

Kvaliteta odgojitelja ključna je za osiguranje visokokvalitetne usluge odgoja i obrazovanja koja dugotrajan učinak na živote djece. Međunarodne organizacije profesionalizaciju osoblja prikazuju kao izuzetno važan element jer, prema postojećim istraživanjima bolja pripremljenost ima pozitivan učinak na kvalitetu usluga i interakcija između osoblja i djece što dovodi do boljih razvojne ishode za djecu (Europska komisija, 2018). Na isto se pozivaju odgovorni za odgoj i obrazovanje djece u Republici Hrvatskoj konkretno kroz potpisivanje Barcelonskih ciljeva čime nastoje uključiti svako dijete u RPOO. Možda će upravo ovaj korak kreatora obrazovnih politika biti presudan za uvođenje jedinstvene baze znanja, samoregulaciju profesije, uvođenje etičkog kodeksa, pokretanje istraživačkih projekata s ciljem unapređivanja profesije, osnivanja komore. Možda će ovo biti prijelomni trenutak u kojem će se zajednički i istinski djelovati prema temeljnoj promjeni u odgojiteljskoj profesiji s jednim zajedničkim ciljem, dobrobiti djeteta. Potreba za reguliranjem RPOO kao jednakovrijednog dijela obrazovnog sustava s priznavanjem autonomije stručnjaka koji će sami regulirati vlastitu profesiju (jer već postoji znatan broj odgojitelja koji imaju specifičnu bazu znanja i vještina za preuzimanje upravljačke uloge) polazi od uvažavanja odgojitelja kao nositelja odgojno-obrazovnog sustava od nadležnih tijela. Neuvažavanje, diskriminacija po bilo kojoj osnovi, prebacivanje odgovornosti za najmlađe na lokalnu razinu u potpunoj su kontradiktornosti s demokratskim vrijednostima kojem teži bilo koje demokratsko društvo.

#### **2.4. Suvremena profesionalna praksa odgojitelja**

Pozicioniranje odgojitelja kao ključnog subjekta koji odgovara i na zahtjeve političara i kreatora politike za procjenu izuzetno je važno za budućnost odgojiteljske profesije. Na taj se način istinski može mijenjati odgojno-obrazovni sustav s intencijom povećanja kvalitete i zadovoljstva svih uključenih dionika.

Prema Gasperu (2015) potreba za pojačanom međusektorskom suradnjom profesionalaca ukazuje na razvoj razumijevanja vrijednosti teorije i prakse kao ključnih polazišta za ostvarenje kvalitetne prakse. Kada se kombiniraju teorijska znanja i razumijevanje dječjeg razvoja rezultat je stvaranje optimalnog profesionalca posvećenog najboljoj praksi, kao i stalnom razvoju i poboljšanju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Termin „zrela profesija“, kako Sachs (2015) definira današnju odgojiteljsku profesiju uklanja nedoumicu je li odgojiteljska profesija profesija ili nije. Prioritet profesije je kontinuirano učenje odgojitelja koje pomaže profesiji da se održi i razvija omogućava predstavljanje javnosti na načine da joj se vjeruje, cijeni i poštuje. Dvije su dimenzije koje podupiru zrele profesije. U prvoj dimenziji konstatirano je da odgojitelji posjeduju istraživačke vještine, a u drugoj moraju uspostaviti povjerenje između različitih skupina dionika te biti spremni preuzeti rizike u pomicanju granica u kreiranju primjerenih obrazovnih politika. Zajednička odgovornost za profesiju kroz kontinuirani razvoj, odgojitelji ostvaruju razvojem vlastite istraživačke pismenosti (Sachs, 2015). Na osnovu izloženog odgojitelji se razvijaju kao profesionalci putem otvorenosti za vlastitu transformaciju, a kroz angažman u individualnom i kolektivnom istraživanju kako bi istražili učinak određenih intervencija, odnosno pozitivne i negativne učinke obrazovne prakse.

OECD (2020) u pregledu obrazovnih pravila vezanih na stručna usavršavanja nastavnika ističu da se za profesionalno djelovanje odgojitelja traži mnogo više od samih kognitivnih znanja. Kao vrijedne atribute navode maksimalno, iskorištavanje dostupnih mogućnosti, angažiranost, motiviranost, spremnost za učenje inovativnih oblika rada i osjećaj da mogu uspjeti. Društveni aspekti angažmana očituju se u spremnosti pojedinaca da rade s drugima i njihovoj sposobnosti da funkcioniraju u društvenim institucijama i doprinose njima. Utječe na povećanje angažmana. Još je jedan vrlo važan segment postignuća je motivacija za učenje tijekom cijelog života. Motivacija za postizanje ciljeva dodatno potiče pojedince da se bave poslom koji smatraju vrijednim. Ovaj pogon može doći iz unutarnjeg ili vanjskog izvora. Unutarnja motivacija postignuta interesom ili uživanjem u zadatku općenito ima veću vrijednost za pojedinca od vanjske motivacije. Kombinacijom tih dviju motivacija, pojedinac će se profesionalno ostvariti u svom punom potencijalu. Ako odgojitelji nisu motivirani vlastitom željom za jačanjem profesionalne autonomije, učinak će biti mali ili nikakav, sveden na kratkoročno usvajanje određenih znanja te neće rezultirati napredovanjem stručnih razvojnih praksa (Kokanović, 2019). Šagud (2011) ističe da percipirana zajednica u „razvoju“ mora osigurati svakom sudioniku rast i stjecanje kompetencija u osobnom, društvenom, teoretskom i praktičnom smislu.

### 3. PROFESIONALNI IDENTITET ODGOJITELJA

Profesionalni identitet podrazumijeva kako odgojitelji vide sebe, kako se doživljavaju profesionalno što uključuje njihove osjećaje za svoje ciljeve, odgovornosti, stil, učinkovitost, razinu zadovoljstva i putanju karijere (Kosnik i sur., 2009).

Kvaliteta i učinkovitost odgojno-obrazovnog procesa ovise o profesionalnom razvoju odgojitelja. Društvo postaje svjesnije kako su odgojno-obrazovni sustavi onoliko kvalitetni koliko su kvalitetni odgojno-obrazovni djelatnici (Čepić i sur., 2017). Stvaranje identiteta je kontinuirani proces koji se događa kroz cijeli razvojni put odgojitelja, od inicijalnog obrazovanja, uvođenja u zanimanje i trajni profesionalni razvoj. Već na samom početku karijere važnu ulogu za formiranje identiteta odgojitelja ima percepcija vlastite uloge unutar postojećih karakteristika profesije. Jednako važna je i samopercepcija u profesionalnim grupama u kojima se identitet odgojitelja formira tijekom trajnog profesionalnog razvoja kroz višestruke kontekste koji djeluju na putanju razvoja odgojitelja.

Razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja (Domović, 2011) pridonose temeljne aktivnosti odgojitelja kojima je izložen u svom posrednom i neposrednom odgojno-obrazovnom radu. Učenje i poučavanje imaju izravni utjecaj na osobni rast, na razvoj profesionalnih znanja i vještina, te na razinu informiranosti unutar obrazovnih ciljeva. Aktivno sudjelovanje svih članova obrazovne zajednice u zajedničkim projektima i aktivnostima podrazumijeva participaciju i uključenost svih dionika RPOO koji vode ostvarenju zajedničke misije i vizije. Partnerstvom na svim razinama s ciljem razvoja stručnosti kroz unutarnju i vanjsku dimenziju temelj je razvoja profesionalnog identiteta odgojitelja s obzirom na prirodu samog posla. Refleksije i samorefleksije kroz dokumentiranje i kritičko promišljanje prakse unutar ustanove ili izvan nje putem formalnih i neformalnih oblika stručnih usavršavanja specifične su vještine koje doprinose unapređenju cjelokupnog RPOO.

Kosnik i suradnici (2009) kao polazište u procesu stvaranja profesionalnog identiteta navode osobine učinkovitog odgojitelja:

- predanost cijelim srcem,

- briga za sebe,
- praćenje djece u svrhu ostvarenja djetetovih potencijala,
- uključenost u sve aspekte odgojno-obrazovnog rada,
- usredotočenost na kurikulum s fleksibilnim pristupom.

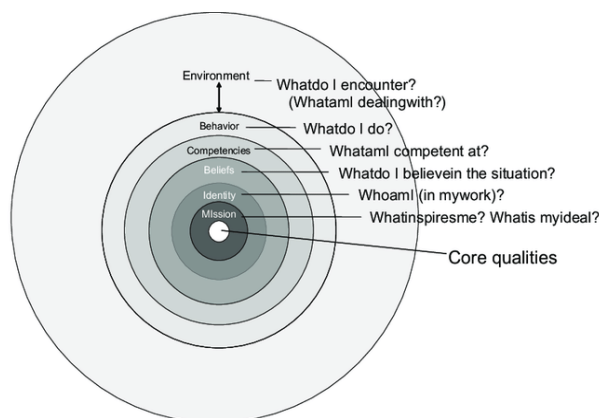
Odgojiteljeva uloga je višeznačajna. Istraživanja navode kako odgojitelji rade više stvari od jednom, neka primjerice navode da je riječ o čak šest istovremenih radnji (Kosnik i sur., 2009). Učinkovito obavljanje navedenih zadataka dio je odgojiteljske percepcije samog sebe. Očekivanja i izazovi koje im zajednice nameću pod „identitetom“ podrazumijevaju uvjerenje, ustrajnost, čvrsti stav, samouvjerenost, suradljivost, kolegijalnost, timski pristup, prilagodljivost. Sve su to karakteristike osobnog identiteta koji se neprestano isprepliće s profesionalnim i neodvojivo se kao takva perspektiva identiteta i razvija.

### **3.1. Razvoj profesionalnog identiteta**

Temeljna obilježja identiteta koja proizlaze iz višestrukog konteksta uključuju sve razine sustava koje podupiru razvoj identiteta, od programa inicijalnog obrazovanja, ustanovu u kojoj odgojitelj radi, načine vođenja ustanove, programe stručnog usavršavanja koji se odnose na trajni profesionalni razvoj, odnos javnosti prema obrazovanju te obrazovne politike koje reguliraju profesiju (Domović, 2011). Na kontekst utječu povijesne, kulturalne, političke i socijalne promjene u društvu. Razvoj identiteta događa se u odnosu s drugima, kroz socijalnu komunikaciju koja uključuje emocije. Različiti odnosi uključuju različite emocije. Emocije odgojitelja formiraju se kroz uvjete u kojima oni rade, primarno uključujući ustanovu u kojoj rade, zatim lokalnu zajednicu, širu zajednicu i državu koje posredno utječu na uvjete rada odgojitelja u njihovoj primarnoj ustanovi. Identitet odgojitelja razvija se i na temelju ranijih iskustava iz života, osobito onih koje je stekao tijekom inicijalnog obrazovanja (Čepić i sur., 2017). Odgojitelji svoju ulogu doživljavaju na različite načine što osim navedenog ovisi i o vlastitoj osobnosti, interesima i životnim okolnostima pojedinca (Kosnik i sur., 2009). Kosnik i sur. (2009) ističu da širi pogled na vlastitu profesionalnu ulogu omogućuje odgojitelju da bude učinkovitiji, motiviraniji za profesiju, ponosniji na sebe s time da je za njegovu održivost izuzetno važno optimizirati odnos između

svog profesionalnog i osobnog života. Upitna je razlika između profesionalne i osobne dimenzije odgojitelja, što može biti prednost ali i izazov na putu razvoja profesionalnog identiteta pojedinca. Ako se osobni interesi i talenti odgojitelja koriste u profesionalne svrhe kako bi povećale njegovu učinkovitost i strast u radu, spajanje dvaju navedenih aspekata može biti prednost za razvoj profesionalnog identiteta odgojitelja. Iako pod utjecajem brojnih okolinskih činitelja, odgojitelji uglavnom sami odlučuju koliko će sebe unijeti u profesiju i na koji način će to činiti.

Kompleksnost profesionalnog identiteta vrlo slikovito prikazuje Korthagen (2017) u svom modelu luka kojim nastoji integrirati osobnost odgojitelja i njegove snage u poučavanju s optimalnom integracijom specifičnih situacija vođen harmonizacijom svih razina u njemu. Polazište modela je reflektivni pristup prema kojem je profesionalno ponašanje učinkovitije ako je povezano s dubljim razinama unutar osobe. Model uključuje šest razina ili slojeva: okolinu, ponašanje, kompetencije, uvjerenja, identitet i osobnu misiju. Okolina i ponašanje su vanjske razine: nalaze se na samom rubu Korthagenovog modela luka i vidljive su drugima. Okolina uvelike utječe na ponašanje, a isto tako ponašanje može utjecati na okolinu. Ono što direktno utječe na ponašanje pojedinca jesu njegove kompetencije. Kompetencije pak ovise o uvjerenjima pojedinca. Prema brojnim istraživanjima u posljednjih 30 godina dokazano je da uvjerenja koje odgojitelji imaju o učenju i poučavanju određuju njihove akcije i to znatno više nego znanja stečena tijekom inicijalnog obrazovanja ili tijekom trajnog profesionalnog razvoja (Domović, 2011). Kako su uvjerenja pojedinca utemeljena na osobnom, emocionalnom iskustvu duboko su ukorijenjena u ličnost te ih je teško mijenjati. Mogućnost djelovanja na promjenu uvjerenja povezuje se s programima inicijalnog obrazovanja te stručnim usavršavanjima. Identitet se odnosi na to kako odgojitelji vide svoju profesionalnu ulogu i kakvi u toj ulozi žele biti. Misija, najdublja razina, tumači se kao svjesnost značenja vlastitog postojanja unutar određenog životnog konteksta. Unutarnje razine uključuju: kompetenciju, uvjerenja, identitet i osobnu misiju. Vanjske razine modela u neprestanoj su interakciji s unutarnjima te na taj način međusobnim djelovanjem utječu na proces razvoja identiteta odgojitelja. Korthagenov model luka (Slika 1) ističe važnost razvoja pojedinca kroz razvoj kompetencija, a u svrhu osobnog zadovoljstva i aktualizacije te u svrhu razvoja kvalitete života u zajednici.



Slika 1. Korthagenov model luka (2017)

Profesionalni identitet je dinamičan konstrukt koji se razvija u odnosima s drugima (Domović, 2011). Potrebno je stoga prikazati širu sliku interakcija pojedinca s okolinom te njihov utjecaj na profesionalni razvoj. Profesionalni identitet prije svega ovisi o osobnim karakteristikama pojedinca, no važno je uzeti u obzir da su one podložne radnim i životnim kontekstualnim promjenama. Uvažavanje odgojitelja kao individue podržava razvoj njegovog osobnog profesionalnog identiteta koji se kroz interakciju s okolinom razvija u kolektivni profesionalni identitet. Može se utvrditi da promjene na osobnoj razini utječu na promjene na kolektivnoj razini razvoja profesionalnog identiteta. Međusobnu interakciju dvaju navedenih identiteta prikazuje Bronfenbrennerova teorija socijalno ekoloških sustava koja sugerira da čimbenici i promjene u okruženju, među ljudima i unutar odnosa mogu utjecati na promjene na individualnoj razini (Carpenter i sur., 2020). Zapravo, sve razine ekološkog sustava od odgojitelja, vrtića, profesionalnih zajednica, i širih društvenih konteksta koji su uključeni u RPOO djeluju jedni na druge te posljedično djeluju na odgojitelja i njegov razvoj profesionalnog identiteta.

U socijalno ekološkom modelu koji su prikazali Carpenter i suradnici (2020) odgojitelj je u središtu niza koncentričnih krugova. Njegove individualne karakteristike i sklonosti koje se nalaze u prvoj razini modela mogu oblikovati i uzrokovati promjene nastale na osnovu iskustva cjeloživotnog učenja od vlastitih iskustava tijekom ranog školovanja do usavršavanja kroz mreže profesionalnog učenja. Drugu razinu obilježavaju interakcije odgojitelja s drugim pojedincima i

dinamika unutar ustanove koje mogu utjecati na odgojitelja. Svaka promjena unutar matične organizacije može bitno utjecati na fokus profesionalnog učenja, na postupke odgojitelja unutar zajednice u smislu postavljanja prioriteta prema nastaloj promjeni. Interakcije o kojima je riječ u ovoj razini moguće je tumačiti i cjelovitim ozračjem u vrtiću, angažiranošću stručnih suradnika i potporom ravnatelja (Visković, 2015). Treću razinu ili mezosustav podrazumijeva utjecaj profesionalnih zajednica, odnosno profesionalnih udruženja i sindikata na širenje postojećih znanja, vještina i kompetencija u smislu većeg angažmana pojedinca na profesionalnoj razini koja utječe na razvoj profesionalnog identiteta. Egzosustav ili četvrta razina uključuje političke postupke koji utječu na razvoj profesionalnog identiteta odgojitelja. Zakonske regulative, propisi i pravilnici koje donose nadležna tijela uvelike utječe na kurikulum ustanove i samu kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa čiji je nositelj odgojitelj, na zadovoljstvo odgojitelja kroz stvaranje primjerenih uvjeta rada u kojima će pojedinac biti profesionalno motiviran i angažiran. Ovdje je važno spomenuti kako su ustanove RPOO pod ingerencijom jedinstvene lokalne samouprave što je dodatan zahtjev za odgojitelja u smislu zadovoljavanja očekivanja osnivača koji nerijetko nisu stručnjaci za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Komunikacija između dionika različitih razina potiče ili ograničava odgojiteljev profesionalni razvoj osobito kroz autonomiju djelovanja u kreiranju odgojno-obrazovnog rada do mogućnosti uključivanja odgojitelja u kreiranje obrazovnih politika. Carpenter i sur.(2020) zaključuju da učinci politike mogu potaknuti ili obeshrabriti angažman odgojitelja u nekim profesionalnim aktivnostima. Makrosustav uključuje društvene strukture i kulturne norme koje mogu utjecati na profesionalne aktivnosti odgojitelja. Velika razlika postoji u kontekstima unutar kojih se RPOO ostvaruje što posljedično zadaje okvire unutar kojih se odvija profesionalni razvoj pojedinca. Mogućnost razvoja profesionalnog identiteta može biti potreba ili samo mogućnost koju uvjetuju društvene strukture pod čijim se utjecajem ostvaruje profesionalni razvoj odgojitelja. Kulturne norme u kojima pojedinac djeluje utječu na formiranje njegovih osobnih stavova koji su jedan od ključnih faktora u razvoju profesionalnog identiteta. Vrijednosti koje su prepoznate kao standardi pojedine ustanove u interakciji s kulturnim normama određene zajednice dvojako djeluju na razvoj profesije i profesionalnog identiteta odgojitelja. S obzirom na njihovu međusobnu sinergiju, doživljaj odgojiteljske profesije i statusa odgojitelja u pojedinoj društvenoj sredini može biti pokretač ili prepreka na putu osobnog i kolektivnog profesionalnog razvoja (Carpenter,2020). Prema prikazanom modelu može se



zaključiti da o međusobnoj povezanosti svih razina modela, interakciji unutar njih te o podršci u smislu zadovoljavanja specifičnih potreba zajednice s težnjom prepoznavanja i zadovoljavanja stvarnih potreba stručnjaka koji su nosioci profesije ovisi razvojni put identiteta odgojitelja kao i kvaliteta odgojno-obrazovnog rada u pojedinoj ustanovi.

### **3.2. Dimenzije razvoja profesionalnog identiteta**

Čovjek tijekom svog života preuzima više od jednog identiteta i uloga. Odgojitelj, osim profesionalne, odgojiteljske, uloge istovremeno može biti roditelj, supružnik, dijete, sportaš, umjetnik i slično. Svaka od tih uloga ili identiteta usmjerava pojedinca da se ponaša drugačije, ovisno o kontekstu unutar kojeg djeluje. Identitet se formira kao rezultat tragova ranijih interakcija putem jezika, artefakata ili drugih elemenata povezanih s određenim socijalnim okruženje (Tan i sur., 2017). Isti autori ističu da vanjski propisi, vrijednosti i formalizirani načini obavljanja posla pod utjecajem preuzimanja određene uloge prelaze na unutarnju razinu te postaju osobno prihvaćeni. Profesionalni identitet odgojitelja razvija se s obvezom kompetentnog obavljanja poslova u kontekstu profesije. Počinje upisom na fakultet, a razvija se do kraja karijere pojedinca. Dakle, od upisa na odgojiteljski studij pojedinac se počinje identificirati s profesijom, ulogom i vrijednostima koje proizlaze iz nje. Stoga institucije koje obrazuju odgojitelja tijekom njegove karijere imaju ključnu ulogu u formiranju njegovog profesionalnog identiteta.

S obzirom na potrebu jasnije konceptualizacije razvoja profesionalnog identiteta odgojitelja koji može više doprinijeti učenju, poučavanju i ocjenjivanju u profesionalnom obrazovanju, Tan i sur. (2017) definiraju pet dimenzija razvoja profesionalnog identiteta:

- znanje o profesionalnoj praksi
- uzor u profesionalcu
- iskustvo u struci
- sklonost određenoj profesiji ili motivacija
- profesionalna samoefikasnost.

Prvu dimenziju čine znanja o profesionalnoj praksi. Odgovarajuća primjena znanja i vještina u praksi zahtijeva razumijevanje i odgovarajuću internalizaciju vrijednosti, normi prakse te svijest o pravilima i propisima koje utvrđuju nadležna tijela (Tan i sur., 2017). Razvijanje osjećaja za profesionalno djelovanje temeljenih na stečenim teorijskim znanjima u praksi daju priliku budućem praktičaru za izbor pristupa u djelovanju što bitno utječe na razvoj profesionalnog identiteta. Osim stjecanja razumne predodžbe o tipičnoj ulozi za koju se pripremaju, razvija se odgovornost za vlastito djelovanje i ishode kojima teže.

Učenje od uzora, odnosno druga dimenzija aktivan je proces u kojem su pojedinci uključeni u učenje putem razmišljanja, zaključivanja i djelovanja poput profesionalaca. Tehnikom promatranja i aktivnog djelovanja u rješavanju problemskih situacija iz struke preuzima se obrazac ponašanja i djelovanja pojedinog uzora. Uzori iz obiteljskog okruženja, ranijih školskih dana, akademske zajednice bitno mogu utjecati na razvoj identiteta. Izloženost većem broju uzora proširuje mogućnost izbora kakva vrsta profesionalca pojedinac želi biti u budućnosti.

Treća dimenzija je iskustvo u struci. Izravna iskustva na terenu trebala bi pridonijeti razumijevanju studenata o tome kakav je osjećaj biti profesionalac u praksi. Iskustva ugrađena u kontekst stvarnog svijeta pružaju studentima priliku da usklade ono što su naučili u praktičnom djelovanju s postojećim znanjima. Uključivanjem u rad akademske zajednice, organizaciju događaja, preuzimanje odgovornosti za obavljanje zadataka u neposrednom kontaktu s dionicima RPOO i drugo bitni su trenutci koji jačaju profesionalne kompetencije odgojitelja već na samom početku njegove karijere.

Četvrta dimenzija je sklonost određenoj profesiji. Primarne vrijednosti koje su formirane tijekom cjelokupnog odgoja i obrazovanja bitno utječu na formiranje kasnijeg identiteta pojedinca. Studije o motivaciji su pokazale da kada se učenici osobno identificiraju s važnošću svog učenja i stoga dožive veću autonomiju u učenju postoji veća vjerojatnost da će više raditi, više uživati u vrtiću i bolje se nositi s neuspjesima (Tan i sur.,2017). Drugim riječima, sklonost određenoj profesiji na temelju prijašnjih pozitivnih iskustava potiču na veći fokus i predanost učenju što posljedično pridonosi razvoju profesionalnog identiteta.

Profesionalna samoefikasnost kao peta dimenzija podrazumijeva koliko netko može dobro obaviti neki zadatak da bi riješio nastalu situaciju. U ovoj se dimenziji poseban naglasak stavlja na osobna uvjerenja pojedinca kao trud, samouvjerenost, ustrajnost koji ulijevaju osjećaj sigurnosti u sposobnost obavljanja posla. Pozitivni stavovi budućim praktičarima omogućuju donošenje kvalitetnih profesionalnih prosudba i odluka na temelju koji djeluju. Pri navedenom se uvijek potrebno osloniti na relevantna znanja, vještine, resurse i alate.

Iako su navedene dimenzije razvoja profesionalnog identiteta u izvornom radu prikazane kroz fazu inicijalnog obrazovanja, može se pretpostaviti da se isti mogu promatrati kroz sve faze karijernog razvoja odgojitelja.

### **3.3. Ključni čimbenici profesionalnog identiteta**

U formiranju profesionalnog identiteta isprepliću se osobne karakteristike odgojitelja s njegovim profesionalnim težnjama. Profesionalni razvoj pojedinca počinje vrlo rano pa velik utjecaj na njega imaju iskustva iz ranog školovanja. U razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja važan je pozitivan stav prema učenju i poučavanju, odnosno prema odgojno-obrazovnom radu. NKRPOO (2015) ističe važnost uključivanja svih dionika u odgojno-obrazovni proces za dobrobit djeteta. Imati pozitivan stav prema svim dionicima na putu ostvarenja djetetove dobrobiti znači spremnost na djelatno sudjelovanje kroz podržavajuće oblike suradnje. Temelj razvoja profesionalnog identiteta odgojitelja ipak počiva na osobinama pojedinca koji je staložen, samouvjeren, pun znanja, organiziran, dobar vođa, teži gradnji zajednice (Kosnik i sur., 2009) što bi trebalo uzeti u obzir način probira budućih odgajatelja kod upisa na fakultet, dakle, na početku odgojiteljeva puta profesionalnog razvoja.

#### **3.3.1. Znanja i vještine**

Znanja i vještine odgojitelja ključne su za razvoj njihova profesionalnog identiteta. Odgojitelji su odgovorni za skrb i obrazovanje djece u ranom djetinjstvu, a njihov rad ima velik utjecaj na razvoj i budućnost djece. Znanje o razvojnom procesu djece, pedagoškim metodama i različitim pedagoškim pristupima ključno je za

uspješan rad. Vještine poput komunikacije, organizacije, timskog rada, fleksibilnosti i empatije također su važne za razvoj profesionalnog identiteta odgojitelja. Važno je da odgojitelji budu u toku s novim spoznajama i metodama kako bi pružili najbolju moguću skrb i obrazovanje djeci.

U svakom strukovnom području, pa tako i u odgojiteljskom, potrebno je posjedovati određena znanja i vještine. Za odgojitelje je specifično da je su njihova znanja vrlo kompleksna i široka s obzirom da su odgovorni za dijete u najosjetljivijem životnom razdoblju koje uključuje snažan razvoj kroz sva razvojna područja. Paradigme suvremenog shvaćanje djeteta i djetinjstva ističu potrebu za multidisciplinarnim pristupom odgoju djece. Multidisciplinarni pristup omogućuje odgojiteljima bolje razumijevanje različitih aspekata dječjeg razvoja, od fizičkog do emocionalnog, socijalnog i kognitivnog, te primjerenu podršku djetetu na njegovom razvojnom putu. Također, suradnja s drugim stručnjacima može pomoći odgojiteljima da steknu nova znanja i vještine te da primijene nove pristupe u radu s djecom. Kroz multidisciplinarni pristup odgojitelji mogu bolje razumjeti i rješavati probleme u radu s djecom, što će im pomoći u razvoju vlastitog profesionalnog identiteta.

Kroz suradnju i razmjenu znanja, stručnjaci mogu razviti nove i poboljšati postojeće metode i pristupe u radu s djecom. Ovo može dovesti do boljih rezultata u obrazovanju djece i unaprjeđenja njihovog razvoja. Razvoj ustanove i unapređenje sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ostvaruje se, između ostalog kroz profesionalna znanja i vještine. Operacionalizirajući kompetencijski okvir profesionalaca u odgoju i obrazovanju (Vizek Vidović i sur., 2013) konkretizira pojmove profesionalna znanja i profesionalne vještine. Profesionalna znanja podrazumijevaju da bi profesionalac trebao znati i razumjeti svrhu i strukturu obrazovnog sustava i njegov utjecaj na razvoj društva u cjelini. Profesionalne vještine uključuju ideju da bi profesionalac trebao moći inicirati promjene koje vode unapređenju sustava i motivirati druge da u tome sudjeluju. Isto tvrdi i Tot (2019) navodeći kako kvalitetno poučavanje i učenje uključuje one vještine putem kojih se odgojitelji pripremaju da budu kreativni, međusobno povezani i da zajednički sudjeluju u analiziranju i rješavanju različitih problema.

Učenje je temelj razvoja profesionalnog identiteta odgojitelja koji mijenja odnose u njihovoj srži. Primjena učenja kao temeljne odgojiteljeve aktivnosti sugerira

važnost cjeloživotnog učenja u razvoju profesionalizma. Odgojitelji će moći ispuniti svoje obrazovne svrhe samo ako su dobro pripremljeni za profesiju te ako unapređuju svoje kompetencije kroz cjeloživotno učenje (Domović, 2011). Nadogradnja vlastitih znanja i vještina utječe na mijenjanje odgojitelja, odnosno oni se kroz proces učenja transformiraju u ono što jesu i ono kako djeluju.

Teorijska osnova i promišljanja o inicijalnom obrazovanju, ishodima učenja u vidu stečenih kompetencija za rad u ranom i predškolskom odgojno-obrazovnom sustavu detaljno je objašnjena u prvom poglavlju. U nastavku ovog dijela naglasak je na razvojnom putu odgojitelja praćenjem promjena u kompetencijama od ulaska u profesiju do kraja karijere. Berliner (1988, prema Vizek Vidović, 2011) profesionalni razvoj odgojitelja promatra kroz kogniciju koja upravlja djelovanjem i odlučivanjem. Nudi pet razina razvoja, od početnika do eksperta. Svaka faza ovog modela prikazuje određene kompetencije koje se temelje na stečenom znanju i vještinama. Nadogradnja kompetencija koju možemo uočiti u fazama rezultat je potrebe za kontinuiranim cjeloživotnim razvojem odgojitelja. Na taj se način osiguravaju primjereni uvjeti za djetetov razvoj koji se baziraju na informacijama koje trebaju biti ažurne te bi trebale odražavati najnovije znanstvene činjenice u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Hotamana i sur. 2010). Isti ističe da je znanje informacija koja se proizvodi u procesu učenja, te se može utvrditi kako je cjeloživotni kontinuirani razvoj odgojitelja neophodan i izuzetno važan za ostvarenje kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa.

Berlinerov model razvoja ekspertnosti ili Berlinerov model stručnosti izlaže proces stjecanja stručnosti u pet faza. To su: faza čistog početništva, faza naprednog početništva, faza temeljne kompetentnosti, faza djelotvornosti i faza ekspertnosti (Vizek Vidović, 2011). Prva faza je razina čistog početništva. Ona označava početak primjene teorijskih pojmova stečenih tijekom inicijalnog obrazovanja. Odgojitelji su u toj fazi svjesni svog nedostatka znanja i iskustva, te su skloni kopirati ponašanje drugih iskusnijih odgojitelja kako bi poboljšali svoje vlastite vještine. U idućoj fazi, fazi naprednog početništva događa se stapanje akademskog znanja i praktičnog iskustva, odnosno gradi se tzv. strateško znanje. Osjećaj samodjelotvornosti i sigurnosti još nisu u potpunosti razvijeni pa se odgojitelji često oslanjaju na upute i savjete iskusnijih kolega. Razina temeljne kompetentnosti je treća faza a obilježava je samostalno, racionalno, svrhovito planiranje aktivnosti. Odgojitelji se osjećaju

sigurnije u svojim vještinama i počinju preuzimati veću odgovornost u svom radu. Svoja znanja i iskustva koriste za snalaženje u novim situacijama. Odlučivanje u problemskim situacijama i preuzimanje odgovornosti za vlastite postupke omogućuju odgojitelju osobni i profesionalni rast i razvoj. Sustavno promatranje i kritička analiza svojih postupaka, uspjeha i neuspjeha pouka je za buduće aktivnosti, odnosno dokazuje da odgojitelj uči na vlastitim greškama u ovoj fazi. Fazu djelotvornosti ne dosegnu svi odgojitelji. Glatko odvijanje aktivnosti, intuitivno i fleksibilno ponašanje, spontano i brzo povezivanje iskustava i uočavanje obrazaca, predviđanje događaja u skupini, prijenos djelotvornih postupaka u različite situacije samo su neke od vrijednih kompetencija koje nosi odgojitelj u ovoj fazi stručnosti. U ekspertnoj fazi, odgojitelji su stekli dovoljno iskustva da prepoznaju različite situacije i izazove u svom radu te znaju kako ih najbolje rješavati. Oni su sposobni predvidjeti probleme prije nego se dogode i redovito razvijaju nove pristupe u radu. Odgojitelje u ekspertnoj fazi razvoja stručnosti karakteriziraju najviši stupanj razvoja kompetencija, visoka razina automatizma i glatko poučavanje bez refleksivnog napora.

Berlinerov model razvoja ekspertnosti je koristan za razumijevanju načina na koji odgojitelji stječu znanja i vještine u svom radu te kako se razvijaju kao stručnjaci. Ovaj model može pomoći u razvoju programa za kontinuirani profesionalni razvoj odgojitelja kao i za razumijevanje razvoja njegove karijere utemeljenoj na cjeloživotnom učenju.

Ključno je da u svom profesionalnom razvoju odgojitelji shvate da se nadograđivanje kompetencija može uspješno ostvariti samo ako ga oni shvate kao vlastiti cjeloživotni proces. Vizek Vidović i suradnici (2013) govore da je važno je od strane obrazovnih vlasti osigurati koherentni okvir i resurse koji će odgojiteljima biti potpora u profesionalnom razvoju u smislu koordiniranog inicijalnog obrazovanja, podrške na početku karijere i daljnjeg profesionalnog razvoja s odgovarajućim resursima i provjerom kvalitete. Profesionalni razvoj realizira se putem kontinuiranog stručnog usavršavanja koje je zakonska obaveza odgojitelja, dok načine i realizaciju određuju odgojitelji, odnosno pojedina odgojno-obrazovna ustanova zasebno. Stručna usavršavanja iako različitih oblika još uvijek su uglavnom informativnog karaktera. NKRPOO (2015) zalaže se za primjenu oblika stručnih usavršavanja koji osim informativnog karaktera posjeduju i transformacijski značaj, odnosno obilježja

istraživačke, refleksivne prakse koja vodi pomacima u znanju, uvjerenjima i djelovanju.

Jačanje refleksivnih kapaciteta jedan je od ključnih preduvjeta uspješnoga profesionalnog razvoja, ali i razvoja ustanove – zajednice koja uči (Slunjski, 2014). Za takav su smjer razvoja odgovorni svi članovi organizacije. Odgojitelji, svjesni potrebe cjeloživotnog učenja razvijajući se kao profesionalci koji rade na sebi i prate suvremenu literaturu, osvijestili su potrebu tog vida profesionalnog razvoja, a njihova nastojanja u izgradnji refleksivnih kapaciteta ovisit će o nizu ostalih okolnosti. Koncept refleksivnog praktičara model je stručnog usavršavanja koji stvara prilike za samoučenje i samo napredovanje u kojem se stečena teorijska znanja tijekom inicijalnog obrazovanja implementiraju u situacijska i kontekstualna područja (Šagud, 2011). Sposobnost refleksije odgojno-obrazovnog rada odgojitelja kroz analizu dobrih i loših strana iz prakse prepoznat je kao važan čimbenik pa čak i uvjet profesionalnog razvoja odgojitelja. Sustavna analiza vlastite prakse (iskustva) vodi k osvještavanju subjektivnih poimanja odgojitelja te postupnoj promjeni odgojno-obrazovnog djelovanja u skupini (Čepić i sur, 2017).

Istu dobrobit u smislu razvoja profesionalnog identiteta odgojitelja nose primjene mentorskog rada, istraživanja ili partnerstva s vanjskim institucijama. Istraživački pristup u procesu učenja odgojitelja tumači teoriju odgoja i obrazovanja kao nečeg što izranja iz prakse (Slunjski, 2014). Aktivni angažman odgojitelja pridonosi konstruiranju spoznaja o praksi utemeljenoj na teorijskoj podlozi. Poduzimanja akcijskih istraživanja usmjerenih na razvoj istraživačkih i refleksivnih umijeća odgojitelja omogućava izgradnju njihove profesionalne autonomije i emancipacije u kojoj odgojitelji preuzimaju ulogu kritičkog intelektualca. Slunjski (2014) konstatira kako akcijska istraživanja doprinose i razvoju nove kulture odnosa, u kojoj se svaki oblik izolacije učitelja zamjenjuje zajednicom koju karakterizira njihova profesionalna povezanost, suradnja, zajedničko promišljanje odgojno-obrazovnog procesa i timski rad.

### ***3.3.2. Uvjerenja i stavovi***

Pojam stava definiran je kao „mentalna pozicija, osjećaj ili emocija u odnosu na činjenicu ili na stanje; stanje spremnosti organizma da na karakterističan način

odgovori na podražaj (kao objekt, koncept ili situaciju)“ (Totte i Coupland, 2003, prema Domović 2011). Pojam uvjerenje pojavljuje se kao ekvivalent stavovima. Stavovi i uvjerenja na značenju dobivaju s reformama obrazovnog sustava odgojitelja gdje se naglasak stavlja na prilagodbu odgojno-obrazovnog procesa individualnim potrebama djece što bi značilo da je neophodno osigurati kvalitetno okruženje za svako dijete.

Evans (2018) razvoj stavova definira kao proces u kojem se događaju promjene ljudi u odnosu na njihov posao. Rezultat tog procesa su promjene na intelektualnom i motivacijskom području. Smatra se da promjene u stavovima utječu na razvoj pojedinca u odnosu na njegovo razmišljanje, misaone procese i ideje te njegovu motivaciju.

Promjene u obrazovanju odgojitelja zahtijevaju prilike za učenje koje se temelje na dubokom propitkivanju teorije i prakse kroz vlastita iskustva i uvjerenja. Sposobnost konstruiranja vlastitog znanja otvara mogućnost za propitkivanje stavova i uvjerenja kroz proces refleksije i samorefleksije, istraživački aktivnosti, suradničko učenja (Slunjski, 2014). Odgojitelj kao refleksivni praktičar svjestan je svojih osobnih stavova i vrijednosti te kako one mogu utjecati na njegovo profesionalno djelovanje. Osviještenost je ujedno prilika za promjenu vlastitih stavova i uvjerenja u svrhu poboljšanja odgojno-obrazovnog djelovanja odgojitelja.

Na temelju pregleda istraživanja na području učenja i poučavanja Čepić i suradnici (2017) ističu tri kategorije iskustva koje utječu na proces mijenjanja odgojitelja, odnosno njegovih uvjerenja i znanja:

- Osobna iskustva
- Iskustva koja se temelje na formalnom znanju
- Iskustva skupine i vrtića.

Uvjerenja imaju snažan utjecaj na način na koji odgojitelj razmišlja o svojoj praksi. Na temelju proučene literature može se zaključiti da je od velikog je značaja osobni pristupa odgojitelja profesiji u smislu kako odgojitelj mora osobno utjeloviti kvalitete dobrog poučavanja i učenja ako on to želi postati u stvarnosti (Kosnik i sur., 2009). Odgojitelj prije svega treba imati jasan i snažan osjećaj svog profesionalnog identiteta. Kako Kosnik i suradnici (2009) konstatiraju, na njegovo formiranje utječu rana iskustva s djecom, odnosi s kolegama, različiti oblici mentorstva, rane prilike za



vodstvo, predodžba o putanji svoje karijere te produbljivanje znanja putem dodatnih edukacija.

### **3.3.3. Sustav vrijednosti**

Svrha obrazovanja trebala bi uključiti promicanje osobnog, društvenog i moralnog razvoja, odnosno trebala bi se baviti pitanjima ljudskog razvoja. Ako je polazište obrazovanja učiti kako učiti kroz modeliranje, odgojitelj u svakom trenutku mora biti svjestan svojih osobnih vrijednosti koje utječu na razvoj njegovih profesionalnih vrijednosti.

Profesionalni identitet odgojitelja određen je vrijednosnim sustavom vezan uz kontekst društva i osobni sustav vrijednosti. Uspješna integracija osobnog i profesionalnog prepoznaje se u prihvaćanju vlastite široke uloge odgojitelja. Kosnik i suradnici (2009) ističu da je legitimno da odgojitelji pristupaju svojoj profesiji na način koji je osobno izvediv i pomaže im da napreduju kao ljudska bića. Odgojitelji živeći vlastite vrijednosti oblikuju djeci poučan i inspirativan model za razvoj ličnosti. Poštovanje i podrška zajednice i društva koju odgojitelji uživaju tijekom profesionalnog razvoja razvijaju snažan i optimističan pristup profesiji što je u ovom trenutku neophodno u smislu jačanja digniteta odgojitelja.

Principi i strategije oblikovanja identiteta koji mogu razviti i poboljšati samopercepciju odgojitelja i njegovog vrijednosnog sustava prema Kosnik i suradnicima (2009) jesu:

- Sagledavanje poučavanja u širem smislu
- Realnost u pogledu izazova podučavanja
- Spremnost na pomoć i suradnju
- Briga o sebi
- Profesionalni rast
- Razvijanje osjećaja za karijerni put
- Afirmacija dobrog profesionalnog identiteta u programu prije stupanja u službu
- Istraživanje realnosti poučavanja

- Postavljanje temelja za stalni razvoj odgojitelja.

Kako se profesionalni razvoj događa unutar različitih zajednica učenja koje obilježavaju određeni sustavi vrijednosti, važno je istaknuti da se profesionalni identitet odgojitelja bitno razvija i pod utjecajem zajednice učenja čiji je sam sudionik. S obzirom na visoku učinkovitost odgojitelja u zahtjevnim vremenima RPOO, sami odgojitelji moraju preuzeti veću odgovornost za vlastito cjeloživotno učenje kao sredstvo ažuriranja i razvoja vlastitih znanja (Sachs, 2015).

Vrijednosti koje Sachs (2015) prepoznaje kao ključne za održivost profesije jesu profesionalna autonomija i odgovornost, pouzdanje, kreativnost i moralna svrha koja odgojitelje održava u izazovnim situacijama na razini profesionalaca. Potrebno je i bolje razumijevanje vlastitog djelovanja u praksi kao i sposobnost prosudbe učinkovitosti vlastite prakse. Sve se češće ističe „istraživačka pismenost“ odgojitelja koja je u percepciji današnjeg profesionalnog djelovanja prepoznata kao ključna profesionalna vrijednost. Ova vrijednost zahtijeva predanost odgojitelja individualnom i suradničkom istraživanju i propitivanju unutar i izvan matične ustanove u kojoj djeluju kroz različite oblike suradnje. Sachs (2015) ističe da učenje koje osigurava održivost odgojiteljske profesije mora odgovarati svrsi i prepoznati da u različitim fazama svoje karijere učitelji zahtijevaju različite vrste aktivnosti kako bi poboljšali praksu i proširili svoje skupove vještina. Svaka od ovih vrijednosti element je koji može sam za sebe utjecati na razvoj profesionalizma, međutim njegova prava vrijednost i potencijal su u interakciji i povezanosti svih elemenata (Sachs, 2015).

### **3.4. Profesionalni razvoj identiteta u različitim kontekstima**

Razvoj profesionalnog identiteta odgojitelja događa se kroz formalne i neformalne oblike učenja. Europska komisija (2000; prema Fatović, 2016) definira učenje u formalnom kontekstu kao formalno institucijsko obrazovanje koje se odvija prema zacrtanom planu i programu. Provode ga educirani nastavnici, vremenski je unaprijed definirano, a ishodi učenja potvrđuju se određenim certifikatom, svjedodžbom ili diplomom. Učenje u neformalnim kontekstima Europska komisija (2000) definira kao neformalno i informalno učenje. Neformalno učenje ne odvija se u odgojno-obrazovnim institucijama, već u manje formaliziranim organizacijama ili

grupama te se za njega najčešće ne izdaje certifikat. Ono je sistematizirano je i usmjereno prema stjecanju neke razine znanja ili kompetencija, odnosno iz pozicije onoga koji uči je samousmjereno, ciljano i svjesno. Informalno učenje se odvija u svakodnevnim životnim situacijama. Ono nije strukturirano i u većini je slučajeva nenamjerno i nesvjesno. Razvija iz situacije rješavanja nekog problema, a tek naknadno, putem reflektiranja, na metakognitivnoj razini dovodi do procesa učenja (Europska komisija, 2000; prema Fatović, 2016).

Znanstvena istraživanja usmjerena su uglavnom na istraživanje formalnih aktivnosti profesionalnog razvoja odgojitelja koje uključuju utvrđene strukture, planove i programe koje vode edukatori. Iako su i takve aktivnosti važne za profesionalni razvoj odgojitelja, važno je istaknuti da se razvoj identiteta odgojitelja ne događa samo pod utjecajem formalnih oblika učenja. Prema Carpetner i suradnicima (2020) profesionalno učenje uključuje mrežu prilika u kojima se uči formalno i neformalno, kroz obavezne i dobrovoljne aktivnosti, planirane i neplanirane aktivnosti kojima je cilj povezivanje i spajanje iskustava i znanja za doprinos kvaliteti RPOO. Aktivnosti profesionalnog učenja smatraju se osobito produktivnima kada odgojitelji pomažu odrediti dnevni red, fokus i prirodu aktivnosti, a mnogi znanstvenici smatraju da bi odgojitelji trebali odrediti ili barem utjecati na oblik i tijek vlastitog razvoja (Carpetner i sur., 2020). Iznimno je važno da profesionalno usavršavanje bude organizirano na način da profesionalci aktivnom participacijom imaju priliku raspravljati o svojim stavovima s kolegama i stručnjacima te argumentirajući vlastite implicitne stavove istovremeno ih nadograđivati, prilagođavati, mijenjati, redefinirati (Fatović, 2016).

Neformalno učenje odvija u mnogo širem okruženju od formalnog te prepoznaje društveni značaj učenja od drugih ljudi, ali implicira veći opseg za individualno djelovanje. Implicitno, nenamjerno, oportunističko i nestrukturirano učenje koje se odvija u neformalnom kontekstu uključuje stjecanje znanja neovisno o svjesnim pokušajima učenja u kojima se uči putem osjećaja, rješavanja problemskih situacija na terenu, rekonstruiranjem postojećih znanja, integriranjem novih elemenata, prepoznavanjem „boljeg načina“ profesionalnog djelovanja kao rezultat namjernog djelovanja prema nezadovoljstvu u vlastitoj praksi (Evans, 2018). Brucknerova i Novotny (2017; prema Evans 2018) navode da je neformalno i slučajno

učenje u situaciji koje nisu planirane kao obrazovne, a često ciljaju na prešutno znanje i prikriveni profesionalni razvoj.

Temeljem provedenog istraživanja Evans (2018) kao ključne komponente profesionalnog razvoja identificira aktivni doprinos vlastitom učenju na osnovu iskustva i rasprave, procjena vlastitog učinka, fokus na moral, zadovoljstvo poslom i motivaciju, određivanje vlastitog radnog opterećenja kroz kontinuirano prepoznavanje „boljeg načina“ djelovanja u konkretnoj situaciji. S obzirom na izložene činjenice može se zaključiti da je svrha profesionalnog razvoja i učenja smisleno napredovanje za koje je potrebno napraviti rekonstrukciju postojećih oblika stručnog usavršavanja. Stavljanjem naglaska na veću važnost neformalnih oblika učenja koji još uvijek ne zauzimaju dovoljno visoku poziciju na ljestvici trajnog profesionalnog razvoja odgojitelja vrlo je vjerojatno da će se desiti krucijalne promjene u ponašanju praktičara, promjeni stavova i produbljenju znanja.

Profesionalno učenje i razvoj, umjesto da ostanu ograničeni na kontroliranje određenih, namjernih inicijativa i prilika javljaju se kao sastavni dio svakodnevnog života, unutar radnih okruženja i konteksta ali i izvan njih (Evans, 2018). Neformalno učenje prepoznaje društveni značaj učenja od drugih ljudi, ali implicira veći opseg za individualno djelovanje. Neformalne kontekste kao vrijedne oblike učenja za razvoj identiteta odgojitelja u procesu cjeloživotnog učenja potvrđuje dokument Memorandum on Lifelong Learning (Europska komisija, 2000; prema Fatović, 2016). Cjeloživotno učenje obogaćuje sliku skrećući pozornost na širenje učenja, koje se može odvijati u cijelom rasponu čovjekova života u bilo kojoj njegovoj fazi. Dimenzija "na razini cijelog života" stavlja komplementarnost formalnog, neformalnog i informalnog učenja u oštrij fokus. Cjeloživotno učenje tiče se svačije budućnosti na jedinstven individualan način gdje se poduzimaju aktivnosti svrsishodnog učenja koje se kontinuirano događaju s ciljem poboljšanja znanja, vještina i kompetencija.

Cjeloživotno učenje mora postati vodeće načelo za pružanje i sudjelovanje u cijelom kontinuumu konteksta učenja. Profesionalni identitet odgojitelja razvija se pod utjecajem različitog socijalnog konteksta. Korthagen (2017) ističe da je profesionalni razvoj suvremenog odgojitelja povezan s njegovim idealima za koje smatra da su pokretačka snaga u samom njegovom djelovanju. Stoga učenju odgojitelja koje je baza

njegovog profesionalnog razvoja nije važna samo veza između teorije i prakse, već se ističe veza o osobom, odgojiteljem.

Stavljanjem odgojitelja u fokus moguće je osmisliti učinkovit pristup njegova profesionalnog razvoja koji se temelji na stvarnim potrebama pojedinaca, a ne na unaprijed smišljenoj ideji što bi trebao naučiti. Pozitivni ishodi zajednica odgojitelja u kojima oni formalno ili neformalno surađuju pružaju sigurnost za iznošenje stvarnih briga i osjećaja utemeljenim na stvarnim praksama. Upravo u ovakvom pristupu unutar funkcionalne zajednice ostvaruje se učinkovito učenje usmjereno na profesionalni razvoj identiteta odgojitelja. Tradicionalan pristup učenju koji je usmjeren isključivo na sadržaje i nije osjetljiv na odgojitelja još uvijek je zastupljen u obaveznim formalnim oblicima trajnog profesionalnog usavršavanja. Neformalne zajednice učenja vođene novijim istraživanjima pokazuju osjetljivost za potrebe samog odgojitelja, međutim, nerijetko su uvažene kao validni izvori edukacija u njegovom trajnom profesionalnom razvoju kad se radi o mogućnosti napredovanja u zvanju.

## 4. PROFESIONALNA UDRUŽENJA

Raznoliki pristupi umrežavanja i učenja u razvijanju zajedničkog razumijevanja i poduzimanja inicijative za pokretanje aktivnosti u kontekstu sustručnjačkog učenja doprinosi osiguranju kvalitete RPOO i razvoju odgojiteljske profesije. Ustanove nadležne za programe stručnog usavršavanja organiziraju aktivnosti u kojima je u određenoj mjeri zastupljeno suradničko učenje. Odgovorna ustanova za organizaciju i pružanje stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika u području RPOO definirana zakonom je Agencija za odgoj i obrazovanje. Uz Agenciju za odgoj i obrazovanje programe stručnog usavršavanja mogu provoditi i visoka učilišta, te subjekti iz civilnog sektora, a mogu se izvoditi i u predškolskim ustanovama (Vizek Vidović i sur., 2013). Jedan od subjekata iz civilnog sektora jesu profesionalna udruženja (primjerice udruge profesionalaca).

Profesionalna udruženja jedan su od uvjeta profesionalizacije nekog zanimanja. Njihova je uloga regulacija profesije, promicanje napretka, razvijanje identiteta, stvaranje mogućnosti za stručno usavršavanje članova, suradnja sa sveučilišnim institucijama radi oblikovanja programa, razvijanje etičkog kodeksa (Blanuša Trošelj, 2018). Profesionalna udruženja predstavljaju oblik povezivanja članova u skupine prema njihovoj profesiji. Članovi udruge trebaju imati određeni stupanj obrazovanja, prolaziti stručna usavršavanja, te posjedovati određene kompetencije za rad u profesiji. Strukovne udruge trebale bi donositi promjene u pitanjima koja se tiču njihove struke. Postojanje profesionalnih udruženja izuzetno je važno i za profesionalni razvoj odgojitelja.

Važnost strukovnih udruga prepoznata je prije gotovo sto godina kada je tridesetih godina prošlog stoljeća osnovano Društvo odgajatelja dječjih prihvatilišta u Zagrebu. Udruga je bila inicijator mnogih edukacija i stručnih časopisa, a poseban doprinos dala je iskazivanjem potrebe za posebne škole za odgojiteljice što je 1939. ostvareno (Mendeš, 2018). Pregledom dostupne literature može se utvrditi kako nakon te inicijative nije bilo drugih sličnih inicijativa se do početka 21. stoljeća, odnosno 2006. godine. Ponovno organiziranje većeg broja strukovnih udruga u kratkom vremenskom razdoblju ukazuje na razvoj samosvijesti odgajatelja, njihovu percepciju značaja vlastitog poziva, te percipiranje mogućnosti zajedničkog javnog djelovanja u

svrhu zagovaranja viših ciljeva (Višnjić Jevtić, 2012). Pripadnici odgojiteljske profesije aktiviraju se i udružuju kao reakcija na brojne izazove u odgojno-obrazovnom radu nametnute promjenama u društvu, a bez sustavnog uvođenja i pripreme odgojitelja za rad u novim uvjetima.

Blanuša Trošelj (2018) navodi kao cilj osnivanja niza udruga u tom razdoblju horizontalno povezivanje odgojitelja i unapređenje njihova rada na principu ravnopravne razmjene iskustva. Višnjić Jevtić (2012) ističe da je primarni zadatak strukovnih udruženja bio preuzeti kontrolu nad profesionalnim znanjem, standardima i praksom. Pod utjecajem globalnih promjena događaju se obrazovne reforme koje sve su češće i vrlo su dinamične te neposredno utječu na odgojitelje. Okupljanje odgojitelja u strukovnim udruženjima omogućilo im je javno progovoriti o reformi sustava kao i promjenama koje utječu na njihovu profesiju. Osim toga, udruživanje omogućuje stručnjacima da korištenjem vlastitih resursa djeluju prema izmjenama na višoj razini u skladu s mogućnostima i potrebama prakse i praktičara, jer se obrazovne politike često kreiraju uz minimalno uključivanje praktičara, nerijetko i bez traženja njihova stručnog mišljenja.

#### **4.1. Udruge odgajatelja kao primjer profesionalnog udruživanja u Republici Hrvatskoj**

Karijerni put odgojitelja u Hrvatskoj definiran je i reguliran u njegovom početnom stadiju (inicijalno obrazovanje i uvođenje u zanimanje) kroz sustanu podršku. Istovremeno, čini se da podrška izostaje tijekom trajnog profesionalnog usavršavanja. Odgojitelji se i nakon početničke faze osjećaju ranjivo i nesigurno te traže primjerenu podršku kako bi savladali brojne izazove (Vizek Vidović i sur., 2011). Profesionalna udruženja jedan su od oblika podrške neformalnog tipa te pružaju mogućnost kolegijalne razmjene iskustva i savjetovanje s kolegama različitih karijernih razina i različitih profesionalnih iskustava. Osim toga, aktivnim djelovanjem unutar profesionalnog udruženja kod članova se razvija spremnost na samostalno učenje iz različitih izvora što doprinosi razvoju profesionalnog identiteta. S obzirom da je profesionalno učenje polazište u djelovanju profesionalnih udruženja može se zaključiti da takav tip stručnog usavršavanja odgojitelja funkcionira kao zajednica

učenja koja povezuje stručnjake sa zajedničkim interesima baziranim na intrinzičnoj motivaciji.

Vizek Vidović i sur. (2011) u analizi temeljnih zadataka profesionalnog učenja promatra intrinzičnu motivaciju za samostalno učenje i usavršavanje kao rezultat okruženja koje prepoznaje važnost cjeloživotnog učenja ima razvijene značajke zajednice učenja. Upravo je motivacija ključna komponenta koja odgojitelje potiče na uključivanje u profesionalna udruženja. Svjesni kolektivne odgovornosti za profesionalizam sami odgojitelji traže podržavajuće okruženje koje će im omogućiti profesionalni rast i razvoj s obzirom na njihove stvarne potrebe u praksi. Regionalno djelovanje šest aktivnih udruga odgajatelja u Hrvatskoj daje mogućnost profesionalnog rasta i razvoja kroz stvaranje podržavajućeg okruženja i realizaciju kvalitetnih stručnih usavršavanja odgojitelja. Udruge odgojitelja u svom djelovanju polaze od stvarnih potreba odgojitelja u osmišljavanju aktivnosti koje doprinose profesionalnom razvoju.

Uz motivaciju, Vizek Vidović i suradnici (2011) navode i druge komponente koje su ključne za uspješnost učenja odraslih, koje možemo povezati sa strukovnim udruženjima. Stvaranje fizičkih i psiholoških uvjeta koji potiču iskustveno učenje podrazumijeva rad u manjim skupinama i psihološki povoljnu klimu koja ulijeva uzajamno povjerenje kroz suradničke oblike učenja, kao i uvažavanje osjećaja i ideja članova. Uključivanje samih sudionika u planiranje sadržaja prema potrebama ciljane skupine utječe na preuzimanje odgovornosti za vlastito učenje. Analiza i izlaganje vlastitih postignuća i potreba kroz razmjenu iskustva omogućava prevladavanje izazova i jačanje jakih strana članova. Određivanje vlastitih ciljeva i ishoda učenja osim izgradnje osobne vrijednosti dovodi do profesionalnog rasta sudionika. Uzajamna podrška, preispitivanje vlastitih resursa, odabir prikladnih strategija za ostvarenje vlastitih profesionalnih ciljeva također utječu na uspješnost učenja odraslih u zajednicama, a u svrhu razvoja profesionalnog identiteta. Spremnost i osposobljenost edukatora na stručnu i emocionalnu podršku djeluju vrlo motivirajuće. Udruge odgajatelja kao profesionalne zajednice učenja usmjerene su k poticanju odgojitelja i svih drugih subjekata odgojno-obrazovnoga procesa na kontinuiranu razmjenu svojih profesionalnih ekspertiza, uvida i znanja, kao osnove njihova zajedničkog učenja i razvoja. Slijedom svega navedenog moguće je zaključiti kako uključivanje sudionika u proces učenja donosi promjenu unutar same profesije (Vizek Vidović i sur., 2011).



Carpenter (2018) vjeruje da se suradnja promiče kada postoji međuovisnost između ciljeva pojedinca. Ova teorija pojašnjava interakciju između članova grupe koja promiče i podupire zajedničke ciljeve grupe. Međusobno povezivanje oko zajedničkih ciljeva glavna je značajka profesionalnih udruženja. Suradnja između odgojitelja od vitalne je važnosti za postizanje obrazovnog poboljšanja (Carpenter, 2018). Udruživanje odgojitelja je dokaz njihove svjesnosti o potrebi djelovanja u svrhu odlučivanja o profesiji unutar nje.

Prikazom ciljeva i zadataka Udruge odgajatelja predškolske djece Krijesnice (u daljnjem tekstu Udruga), strukovne udruge odgajatelja Međimurske županije moguće je dobiti uvid u ulogu profesionalnih udruženja u doprinosu razvoju identiteta odgojitelja, a samim time i razvoju odgojiteljske profesije. Ciljevi i zadatci kojima se vodi djelovanje Udruge opisani su u Statutu u člancima 6. i 7. (Udruga, 2008).

#### *Članak 6. Ciljevi Udruge*

*Udruga je osnovana u cilju okupljanja odgajatelja, te ostalih zainteresiranih i kreativnih osoba u svrhu promicanja struke, povećanja kompetencije odgajatelja i poboljšanja kvalitete rada s djecom predškolskog uzrasta u skladu s Humanističkom razvojnom koncepcijom predškolskog odgoja Republike Hrvatske.*

#### *Članak 7. Djelatnosti Udruge:*

- *Usmjerenost na stručno napredovanje odgajatelja i njihov profesionalni rast i razvoj*
- *Predlaganje mjera za poboljšanje profesionalnog statusa i uvjeta rada odgajatelja odgovarajućim tijelima i provođenja mjera sa odgovarajućim tijelima*
- *Organiziranje seminara, predavanja te tematskih radionica radi stručnog usavršavanja odgajatelja*
- *Sudjelovanje u planiranju odgojno obrazovnih strategija vezanih uz odgojno obrazovne segmente u predškolskom odgoju*
- *Izrada projekata vezanih uz odgoj i obrazovanje djece predškolske dobi te predlaganje istih nadležnom državnom tijelu*
- *Promicanje rada odgojitelja predškolskog odgoja*
- *Informiranje javnosti o radu Udruge*
- *Razvoj programa međunarodne suradnje te uključivanje u rad srodnih neprofitnih udruga*
- *Izdavanje periodičnih publikacija, časopisa za odgajatelje, priručnika, knjiga, te provođenje, obrada i evaluacija istraživanja iz područja svoje djelatnosti (u skladu sa Zakonom)*

- *Jačanje suradnje sa srodnim organizacijama u Hrvatskoj i izvan nje* (Statut Udruge, 2008, str.4).

Prema danom prikazu djelatnosti Udruge vidljivo je da su mogućnosti djelovanja kroz ovu formu profesionalnog udruživanja velike te obuhvaćaju širok spektar djelatnosti. Višnjić Jevtić (2012) navodi još jednu, vrlo važnu djelatnost koja vodi profesiju njezinom potpunom ostvarenju, a to je donošenje profesionalnog i etičkog kodeksa.

*„Odgovornost za donošenje etičkog kodeksa neupitna je obveza pripadnika naše profesije, koji sami moraju proučiti ulogu i odgovornost profesionalaca u ranom odgoju i obrazovanju, promijeniti fokus s osobnih karakteristika odgajatelja na njegova uvjerenja i vrijednosti odlučujuće u donošenju odluka važnih za svakodnevni rad.“* (Višnjić Jevtić, 2012, str. 3)

Utjecaj društvenih promjena na odgojiteljsku profesiju trebalo bi shvatiti kao poziv na zauzimanje jasnog stava o važnosti odgojiteljske profesije koji izostaje u percepciji javnosti. Doduše, činjenica ne iznenađuje s obzirom na to da važnost odgojiteljske profesije još uvijek ostaje nevidljiva u očima kreatora obrazovnih politika koji nedovoljno uključuju profesiju u donošenje odluka o vlastitom djelovanju. Nametanje drugih stručnjaka (pedagoga, psihologa i sl.) kao nadređenih u prosudbi profesionalnog obavljanja odgojiteljske djelatnosti postaje vrlo kontradiktorno s obzirom da je na kraju 2021. godine evidentirano 14% visokoobrazovanog kadra, kako donosi Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (2022). Čini se da promjene u sustavu sveučilišnog obrazovanja odgojitelja ne ostavljaju vidljiv pomak unutar sustava RPOO.

Prema Strategiji stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014-2020 Agencija za odgoj i obrazovanje (2014) definira kvalitetno stručno usavršavanje kao niz sadržajno raznolikih, pristupačnih, kontinuiranih i organiziranih aktivnosti kojima je cilj omogućiti profesionalni razvoj i učenje, uzimajući u obzir potrebe ciljanih skupina i odgojno-obrazovnih sustava. O načinima i provedbi stručnih usavršavanja odlučuju odgojiteljsko vijeće i odgojitelji. Odgojitelji imaju autonomiju u odlučivanju i izboru po pitanju stručnih usavršavanja u svrhu trajnog profesionalnog usavršavanja kao obaveznog segmenta karijernog razvoja i imaju mogućnost izbora. Autonomija odgojitelja postaje upitna u području

trajnog profesionalnog usavršavanja. Naime, unatoč težnji da unutar različitih profesionalnih zajednica učenja usavršavanje provodi profesionalac odgojitelj, nerijetka je zabilježeno suprotno. Prema proučenoj literaturi voditelji stručnih usavršavanja unutar brojnih profesionalnih udruženja koja nude edukacije za odgojitelje su stručnjaci drugih profesija (npr. psihologa, pedagoga i sl.). Dakle, odgojitelji unatoč postojećoj ekspertizi i specifičnim znanjima i vještinama koje iziskuje njihova profesija uz brojne reforme obrazovnog sustava u oblikovanju profesionalnog razvoja nisu uspjeli doseći potpunu autonomiju. Profesionalna udruženja kao što su to udruge odgajatelja nastoje utjecati na tu promjenu promicanjem vrijednosti odgojiteljske profesije, pružanjem podrške u profesionalnom razvoju, utjecajem na kreatore obrazovnih politika. Međutim, obrazovni trokut koji uključuje znanstvenike, tvorce odgojno-obrazovne politike i praktičare teško prihvaća da je odgojiteljska profesija toliko kompleksna da bi trebala sama sebe regulirati. Ishod ovoj problemskoj situaciji vidljiv je u novoj reformi obrazovanja koja educira visokoškolovalane stručnjake, buduće nositelje promjena na putu potpune profesionalizacije odgojiteljske profesije.

## **4.2. Primjeri iskustava iz svijeta**

### **4.2.1. Velika Britanija**

Izostanak sustavne podrške odgojiteljskoj profesiji može se uočiti i u drugim zemljama. Promjene u obuhvaćenosti djece programima RPOO vežu potaknute su raspravama o važnosti ulaganja u programe na europskoj razini. Donošenje Europskog stupa socijalnih prava (EU Commission, 2017) kojoj je cilj stvaranje jake socijalne Europe zalaže se za jednako priuštiv i kvalitetan RPOO za svako dijete. Prema Barcelonskim ciljevima koji su doneseni u sklopu navedene strategije, sve zemlje članice trebale bi predškolskim programima obuhvatiti 90% djece od 3 godine do polaska u školu, te 33% djece u dobi do 3 godine (European Council, 2002; prema Dobrotić i sur. 2022). Težnja da se u ustanove RPOO uključi svako dijete je opravdana. Međutim, nije opravdan način na koji se plemeniti cilj realizira. Bez sustavne podrške koja nerijetko izostaje, bez uključivanja stručnjaka u donošenje odluka, bez planskog

djelovanja, kontinuiranih evaluacija i revidiranja uvođenja reformi u praksu postojeći problemi RPOO mogu znatno naštetiti razvoju odgojiteljske profesije.

U okviru Velike Britanije postoje primjeri dobre prakse (Sjeverna Irska i Škotska i Wales) i manje dobre prakse (Engleska). Primjeri dobrih praksi u reguliranju odgojiteljske daju Sjeverna Irska i Škotska i Wales. Sjeverna Irska razvila je regionalne koordinacijske skupine među agencijama, dok su se Škotska i Wales usmjerili na poboljšavanje međuprofesionalne koordinacije i podizanje profesionalnih standarda. Rezultat poduzetih mjera su razvojne strategije koje, između ostalog naglašavaju koordinaciju među agencijama usmjerenu jačanje profesije podizanjem razine obrazovanja stručnjaka kako bi mogli zadovoljiti na potrebe većeg obuhvata djece u ustanovama RPOO (Gasper, 2015).

Istovremeno, zbog izostanka financijske podrške praktičaru i njegovom kontinuiranom stručnom usavršavanju u Engleskoj je profesionalni razvoj doveden do različitih ograničenja. Provođenje rekonstrukcije i reorganizacije u stručnom razvoju s istovremenom financijskom podrškom za povećani kapacitet djece u vrtiću, direktno utječe na kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Izazove koje donose izvana nametnuti zahtjevi rezultiraju prestankom poticanja razvoja na svim ključnim područjima. Vladini nadzori koji su zainteresirani samo za statistički dokaz uspjeha služe isključivo dokazivanju ishoda s zanemarivanjem cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa te utječu na tendenciju slabljenja profesionalaca u njihovoj stručnosti. Izazov za praktičare je čvrsto se držati svojih vrijednosti i načela i održavati visoku kvalitetu prakse pod utjecajem promjena koje ne dopuštaju smislene konzultacije (Gasper, 2015).

Korištenje najboljom praksom koju odgojitelji praktičari posjeduju snaga je koja se unutar profesionalnih udruženja sve više prepoznaje i primjenjuje u smislu konzultativnog djelovanja profesionalaca na promjene pod čijim se utjecajem razvija RPOO. Europske prakse mogu se povesti za dugogodišnjim dobrim primjerom vođenja odgojitelja unutar strukovne organizacije van europskih granica, odnosno u Australiji.

#### **4.2.2. Australija**

Honnet (1995; prema Quinones i sur., 2021) ističe da je jedan od načina na koji bi pojedinci bili prepoznati kao vrijedan član društva kreiranje zajedničkih događaja

kako bi podijelili svoja iskustva, izazove i postignuća. Pokazivanje zajedničkih postignuća usmjereno je k uvažavanju i razvoju profesije. Postavlja se pitanje tko je odgovoran za brigu o odgojiteljima? Upravo kroz solidarnost odgojitelji su sami sebe prepoznali kao vrijedne članove društva, uz vrijednost svojih radnih mjesta i svakodnevnog rada s djecom i obiteljima, te sami sugeriraju da je izuzetno važno brinuti za sebe u izazovnim situacijama putem umrežavanja. U borbi za priznanje odgojitelja za razvoj ranog odgoja i obrazovanja, njihova solidarnost i integritet doprinose nastojanju da postanu ujedineni glas koji zahtijeva da ga se čuje, brine o njima i sustavno podržava (Quinones i sur., 2021).

Australski primjer sustavne podrške odgojiteljima u vrijeme karantene te istovremeno solidarno djelovanje na vlastitu inicijativu kroz suradničko povezivanje sa sustručnjacima jasni je dokaz za nužnošću formiranja zajedničkog jedinstvenog profesionalnog udruženja za odgojitelje na nacionalnoj razini u svakoj zemlji. Australija ima dugogodišnju praksu sustavnog vođenja brige o razvoju RPOO kroz podršku na nacionalnoj razini utemeljenoj na zajedničkom doprinosu svih razina kroz neprofitnu nevladinu organizaciju.

Early Childhood Australia (ECA) nacionalno je udruženje, odnosno organizacija koja zagovara rano djetinjstvo. Djeluje u interesu male djece, njihovih obitelji i onih u području ranog djetinjstva. Zalaže se za kvalitetne ishode u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju te pruža resurse za pomoć nastavnicima u postizanju tog cilja. Alati kojima se koristi u svrhu podrške odgojiteljima uključuju tiskane publikacije, resurse i časopise, događaje i konferencije licem u lice, internetske događaje uživo, internetske module i webinare. Kompletan sadržaj koji je rezultat djelovanja organizacije pregledava se i prolazi kroz stroge postupke osiguranja kvalitete. Organizacija u planiranju rada zauzima snažan pristup zagovaranju, provođenju, nalaženju i preispitivanjima utemeljenom na dokazima kako bi kreirali vlastito realno stajalište o pitanjima politike. Rad organizacije temelji se na volonterizmu, aktivizmu i zagovaranju profesije.

Internet platforma pod nazivom Centar za učenje osnovan 2014.godine oblik je visokokvalitetnog internetskog profesionalnog učenja osmišljen kao odgovor na globalne promjene i aktualne potrebe odgojitelja u suvremenom svijetu. Ovakav suvremeni način doprinosa razvoju profesionalizma omogućuje odgojiteljima dodatno

stjecanje temeljitog i praktičnog razumijevanje standarda, okvira i istraživanja o kvalitetnoj praksi, uključujući Kurikulum za učenje u ranim godinama (EYLF) i Nacionalni standard kvalitete (NQS). Također je dizajnirana da bude dostupna, pristupačna i suvremena kako bi osigurala dostupnost kvalitetnog profesionalnog učenja, bez obzira gdje i kada je to potrebno.

Early Childhood Australia (ECA) kao nacionalno najviše tijelo za sektor ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, redovito i pouzdano doprinosi raspravi o javnoj politici o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, zdravlju, obiteljskoj politici i imigraciji, kao i drugim područjima politika koja utječu na djecu.

Vrijednosti za koje se zalaže organizacija, a osigurale su njezin opstanak od 1938. godine čine poštovanje, vodstvo, integritet i jednakost. Vrijednost poštovanja odnosi se na poštovanje prema djeci, obiteljima, profesionalcima kao jednakovrijednim akterima RPOO. Vodstvo podrazumijeva hrabrost u promicanju prava djece kao temeljne dobrobiti društva. Rad temeljen na dokazima i stručnosti, uvijek etički i transparentan osigurava integritet organizacije. Jednakost se ističe kao vjera u socijalnu pravdu i jednake mogućnosti svih dionika RPOO.

Zagovaranjem najboljih interesa djece temelji se na identificiranju i promoviranju najbolje prakse u ranom djetinjstvu što ACE čini kroz:

- razvoj i zagovaranje politika za rani i predškolski odgoj i obrazovanje
- promicanje i preispitivanje Etičkog kodeksa u ranom djetinjstvu Australije
- doprinos razvoju i evaluaciji vladinih politika i programa putem podnesaka, članstva u odborima, izaslanstava i rasprave s političarima i odjelima
- promicanje povećane svijesti i razumijevanja potreba male djece i njihovih obitelji
- podržavanje informirane rasprave i dobre prakse u ranom djetinjstvu putem vlastitih specijaliziranih publikacija u ranom djetinjstvu.

Aktualni ciljevi koje je organizacija postavila za svoje četverogodišnje djelovanje (2021.-2024.) prikazani su kroz 5 prioriteta:

- Prioritet 1: Zauzmite se za malu djecu

- Prioritet 2: Suradujte za utjecaj
- Prioritet 3: Prvak 'izvan kvalitete' u ranom obrazovanju
- Prioritet 4: Voditi i inspirirati profesionalno učenje
- Prioritet 5: Budite održivi i učinkoviti.

Autonomiji kao jednoj od bitnih obilježja karakteristika profesije doprinosi i sama struktura organizacije. Nacionalni ured odgovoran je za razvoj i provedbu Nacionalnog programa rada, koji je odobren od strane Nacionalnog upravnog odbora i potvrđuje postizanje strateškog plana Australije u ranom djetinjstvu. Odbori koje organizacija ima diljem Australije pomažu u utvrđivanju pitanja i prioriteta za državno i nacionalno djelovanje kojima utječu na obrazovne politike. Odbori su izvrstan izvor profesionalne podrške za razvoj odgojitelja s velikim mogućnostima umrežavanja.

### **4.3. Nacionalni i međunarodni dokumenti kao podrška razvoju profesionalnih udruženja**

Shvaćanje profesionalnog razvoja kao cjeloživotnog procesa moguće je uspješno realizirati samo ako ga sami odgojitelji shvate kao cjeloživotni proces i ako obrazovne vlasti osiguraju koherentan okvir i resurse kao podršku (Vizek Vidović i sur., 2013). Iste autorice ističu da se u svrhu maksimalnog povećanja učinka obrazovanja učitelja na kvalitetu njihove osposobljenosti, primjenjuje koncept koherentnog kontinuuma profesionalnog razvoja učitelja koji naglašava mogućnost ostvarenja navedenog koncepta isključivo kroz koordinaciju unutar sustava počevši od organizacije inicijalnog obrazovanja, podrške na početku karijere i daljeg profesionalnog razvoja učitelja putem odgovarajućih resursa i neophodnom provjerom kvalitete.

Važnost kretanja prema kulturi kontinuiranog profesionalnog razvoja u svrhu razvijanja učiteljske profesije kroz strukovna udruženja ističe i OECD (2020), međunarodna organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj u politikama podrške kontinuiranom profesionalnom učenju odgojitelja. Preporuke stvaranja uvjeta za razvoj profesionalnog učenja odgojitelja zahtjeva učinkovito vodstvo sustava i suradnju s različitim grupama, odnosno dionicima koji ih zajedno konstruiraju. To

uključuje ne samo vlade, vrtiće i odgojitelje, već i institucije za obrazovanje odgojitelja, istraživačke organizacije, sindikate, strukovne udruge, privatne aktere i civilno društvo (OECD, 2020). Ti dionici trebaju raditi zajedno kao akteri koji će promišljati, razvijati i reformirati postojeće prakse kao i stvarati uvjete za praćenje i unapređenje kvalitete RPOO na osnovu povratnih informacija. Na osnovu prikupljenih podataka iz cijelog svijeta u Teaching and Learning International Survey (TALIS; prema Vizek Vidović i sur., 2013)) koja daje uvid u učiteljske prakse, njihova vjerovanja i profesionalni razvoj u 23 zemlje (od kojih je 18 europskih) daje mogućnost kreatorima obrazovnih politika djelovati u smjeru poboljšanja kvalitete RPOO u svim segmentima, počevši od ključnog faktora, ulaganja u ljudske resurse. Istraživanja pokazuju da su zemlje koje su u prvom redu ulagale u profesionalni razvoj odgojitelja i imale zakonski regulirano njihovo usavršavanje najbrže ostvarile napredak u kvaliteti obrazovanja, a time pomogle i napretku zemlje u cjelini (Vizek Vidović i sur., 2013).

OECD, UNESCO i Svjetska banka glavne su globalne organizacije u području obrazovanja koje pružaju značajne informacije za razumijevanje trendova i pitanja u europskom i globalnom obrazovanju.

Vizek Vidović i suradnici (2013) navode kako su ključni nositelji interesa i izvori za strategije obrazovanja odgojitelja u Europi:

- The association for teacher education in Europe (ATEE) čiji je cilj povećanje kvalitete
- obrazovanja učitelja u Europi i pružanje podrške profesionalnom razvoju učitelja na svim razinama
- European network on teacher education policy (ENTEPE) – orijentirana na razvijanje prilika za međusobno učenje zemalja analizom i usporedbom obrazovnih politika i pitanja, razmjena dobre prakse i rasprava o strateškim inicijativama koje se poduzimaju na nacionalnoj i europskoj razini.
- Teacher education policy in Europe network (TEPE) – cilj je unapređivanje istraživanja o obrazovanju učitelja, povećanje mobilnosti i proširivanje europske dimenzije u obrazovanju učitelja, kao i unapređenje kvalitete učitelja poticanjem kulture evaluacije njihova inicijalnog i cjeloživotnog obrazovanja



- Eurydice - informacijska mreža o obrazovanju u Europi koja nudi komparativne podatke i prikaze o obrazovanju brojnih zemalja.

Europska komisija podupire i omogućuje usavršavanje odgojitelja pod utjecajem nekoliko mreža obrazovnih stručnjaka, te kroz razne sindikalne organizacije. Mreža European Network on Teacher Education Policy pokrenuta je na ministarskoj razini i uključuje predstavnike ministarstava obrazovanja članica EU te predstavnika Europske komisije. Ta mreže je konzultantsko tijelo Europske komisije te je orijentirana na razvoj prilika za međusobno učenje.

Temelj za obrazovne reforme utvrđen je dokumentom Lisabonska strategija (2000; prema Vizek Vidović i sur., 2013) više puta implementiran i revidiran, koji daje sveobuhvatne smjernice za koordinaciju ekonomskih i socijalnih politika i zapošljavanja u Europi te težnju da se izgradi društvo znanja. Europska komisija kao donositelj strategije naglašava važnost investiranja u ljudski kapital i osuvremenjivanje radne snage te cjeloživotnog obrazovanja dostupnog svima.

Uvođenje Lisabonske strategije (2000, Prema Vizek Vidović i sur., 2013) temelji se na 5 glavnih smjerova djelovanja:

1. Podržavanje prenosivosti obrazovnih kvalifikacija uz pomoć Europskog kvalifikacijskog okvira
2. Uvođenje koncepta ključnih kompetencija koje treba postići na svim razinama obrazovanja
3. Uspostavljanje sveobuhvatnog programa za obrazovnu suradnju kao program cjeloživotnog učenja
4. Harmonizacija europskog prostora visokog obrazovanja
5. Povećanje kvalitete odgojitelja na svim razinama obrazovanja, s tim da se odgojiteljem smatra i stručnjak, profesionalac koji sudjeluje u ranom odgoju i obrazovanju.

Europska komisija na 3 je načina pridonijela u promicanju obrazovne suradnje i usavršavanja odgojitelja: prenošenjem strateških preporuka i smjernica zemljama članicama, pokretanjem stručnih radnih skupina koje prate glavne trendove i implementaciju inicijativa obrazovnih politika putem tematske mreže o obrazovanju

učitelja u Europi (TNTEE) i TEMPUS projekt u kojem sudjeluje 107 europskih sveučilišta u želji da se pristupi Bolonjskom procesu te pokretanjem krovnih programa kojima je cilj razvijanje novih obrazovnih praksi (The Comenius programme; prema Vizek Vidović, 2013).

Ključni dokument koji se na strateškoj razini bavi važnošću kvalitete odgojitelja je izvješće Vijeća Europe iz studenog 2007., koje sadrži detaljan prikaz strateških mjera za osiguranje i povećanje kvalitete odgojitelja širom Europe. Međutim, mehanizmi osiguranja kvalitete trajnog profesionalnog razvoja nedorečeni su a ponegdje potpuno izostaju. Da bi se osigurala kontinuirana kvaliteta i standardizacija potrebno je primjenjivati predložene mjere na nacionalnoj razini. Kvaliteta RPOO ne bi smjela biti mogućnost, već obveza koju reguliraju nadležna zakonodavna tijela.

Hrvatska kao članica Europske unije i potpisnik brojnih dokumenata kojima se nastoji poboljšati sustav obrazovanja od najranije dobi na različitim razinama, ima obavezu svoje postojeće zakonske akte regulirati prema smjernicama u međunarodnim dokumentima. Mjere i preporuke koje proizlaze iz postojećih dokumenata slamka su spasa odgojiteljima za osiguravanje kvalitetnog profesionalnog razvoja kojim će se ostvariti brojne dobrobiti društva, a primarno će voditi cilju RPOO, dobrobiti djeteta.

## **5. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA**

### **5.1. Cilj istraživanja**

Cilj provedenog istraživanja bio je istražiti ulogu profesionalnog udruživanja odgojitelja u razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja u Republici Hrvatskoj. Istraživanjem se nastojalo utvrditi koliko su odgojitelji upoznati s djelovanjem udruga odgojitelja te utječe li njihovo članstvo u nekoj udruzi na razvoj profesionalnog identiteta definiranog kroz područja: motivaciju, samoučinkovitost, percepciju zadataka odgojitelja i sliku o sebi.

### **5.2. Hipoteze istraživanja**

HG: Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja s obzirom na njihovu aktivnost unutar profesionalnih udruženja.

Hipoteza 1: Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u poimanju profesionalnog identiteta odgojitelja s obzirom na radno iskustvo.

Hipoteza 2: Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u poimanju profesionalnog identiteta odgojitelja s obzirom na obrazovanje.

Hipoteza 3: Pretpostavlja se da postoji statistički značajna razlika u poimanju profesionalnog identiteta odgojitelja s obzirom na članstvo u profesionalnim udruženjima.

### **5.3. Postupak provedbe kvantitativnog istraživanja**

Istraživanje provedeno u vremenskom periodu od studenog 2021. do travnja 2022. godine obuhvaćalo je kvantitativnu istraživačku paradigmu. Istraživanje je provedeno pomoću anketnog upitnika. Anketni upitnik uručen je ispitanicima u on line obliku putem različitih grupa koje su oformljene u svrhu okupljanja, podrške i usavršavanja odgojitelja u Republici Hrvatskoj (Facebook društvena mreža, aplikacije

Viber i WhatsApp) te je poslan na službene e-mail adrese dječjih vrtića. Prikupljanje podataka temeljilo se na principu „snježne grude“, odnosno sudionici istraživanja zamoljeni su da upitnik prosljede ciljanoj populaciji. Ispitanici, odnosno odgojitelji koji su sudjelovali anketiranju pristupaju dobrovoljno i anonimno.

### **5.3.1. Uzorak ispitanika**

Uzorak ispitanika u provedenom istraživanju čini 206 (N=206) odgojitelja djece rane i predškolske dobi s područja Republike Hrvatske. U istraživanju su sudjelovali ispitanici u dobi od 21 do 65 godina, pri čemu je prosječna dob ispitanika 41 godina (M=41,40; SD=9,15). S obzirom na duljinu radnog iskustva odgojitelja istraživanje obuhvaća ispitanike s radnim stažom od 1 do 41 godine što u prosjeku iznosi 16 godina (M=15,83; SD=9,24). Zbog potreba ovog istraživanja radni staž ispitanika zaokružen je na slijedeći cijeli broj. Istraživanjem je utvrđeno da od ukupnog broja ispitanika najmanje njih, odnosno 2% (f=4) ispitanika ima srednju stručnu spremu. Najviše ispitanika, njih 77,5% (f=158) ima višu stručnu spremu. 19,9% (f=41) ispitanika ima visoku stručnu spremu, dok tek 1 ispitanik ima završeni poslijediplomski studij.

Većina ispitanika (96,1%, f=198) zna da u Hrvatskoj djeluju udruge odgajatelja. Mali postotak (3,9%, f=8) ispitanika ne zna za djelovanje udruga odgajatelja u Hrvatskoj. Unatoč činjenici da većina ispitanika zna za djelovanje udruga odgajatelja u Hrvatskoj, ispitivanjem je utvrđeno kako je manje od polovice ispitanika (47,1% , f=97) član neke udruge odgajatelja.

Manji broj ispitanika ( 28,9 % , f=59) nije do sada sudjelovalo u edukacijama i aktivnostima u organizaciji udruga odgajatelja. Većina ih je (71% , f=145) uključena u neke od oblika rada udruga odgajatelja, od toga 46,6% (f=95) sudjeluje na edukacijama i ostalim aktivnostima u organizaciji udruga odgojitelja, 14,2% (f=29) ispitanika aktivno sudjeluje (izlaže) na nekima od aktivnosti, a 10,3% (f=21) ispitanika aktivno sudjeluje u organizaciji kao članovi upravnog odbora i volonteri.

### 5.3.2. Mjerni instrument

U svrhu ovog istraživanja konstruiran je anketni upitnik pod nazivom *Uloga profesionalnog udruživanja u razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja*. Anketni upitnik kreiran je na temelju *Teacher Identity Measurement Scale* (Zhang i sur., 2016) i drugih relevantnih istraživanja (primjerice Tan i sur., 2017; Hanna i sur., 2020). Anketni upitnik sastoji se od šest dijelova. Prvi dio upitnika uključuje pitanja o sociodemografskim karakteristikama ispitanika (dob, staž, obrazovanje). Pitanja o profesionalnim udruženjima (informiranost o djelovanju profesionalnih udruženja, članstvo i sudjelovanje u aktivnostima) te jednog pitanja otvorenog tipa (*Što čini profesionalni identitet*). Na ova pitanja sudionici su odgovarali upisujući i odabirući odgovor koji odgovara njihovom statusu.

Drugi dio upitnika sadrži 9 tvrdnji o motivaciji, treći dio 9 tvrdnji o slici o sebi, četvrti dio sastoji se od 10 tvrdnji o samoučinkovitosti, a peti dio čini 15 tvrdnji o percepciji zadataka odgojitelja. U ovom dijelu upitnika ispitanici su označavali stupanj slaganja sa ponuđenim tvrdnjama. Odabirom odgovarajućeg broja prema Likertovoj skali s 4 stupnja. Pri tome je 1 značilo potpuno neslaganje, 2 djelomično neslaganje, 3 djelomično slaganje i 4 potpuno slaganje s tvrdnjom.

Šesti dio upitnika odnosi se na profesionalni identitet. Tvrdnje kojima se ispituje značajnosti tvrdnji kojima se opisuje profesionalni identitet. Ispitanici su značajnost ponuđenih tvrdnji za profesionalni identitet procjenjivali korištenjem Likertove skale odabirući stupanj značajnosti na skali od 1 do 7, pri čemu je 1 najmanje značajno, a 7 najviše značajno.

## 5.4. Rezultati i rasprava

### 5.4.1. Deskriptivni pokazatelji

Na temelju teorijskog razmatranja teme može se utvrditi da je profesionalni identitet dinamičan konstrukt (Domović, 2011), koji se razvija u odnosu s drugima. S obzirom na razvojnu karakteristiku, formira se ispreplitanjem osobnih karakteristika odgojitelja s njegovim profesionalnim težnjama te ovisi o vlastitoj osobnosti, interesima i životnim okolnostima pojedinca (Kosnik i sur., 2009). Domović (2011)

tvrdi kako je znanstveno dokazano da uvjerenja odgojitelja bitno utječu na njegov profesionalni razvoj. Prema Korthagenu (2017) pak je profesionalni razvoj suvremenog odgojitelja povezan s njegovim idealima za koje smatra da su pokretačka snaga u samom njegovom djelovanju.

Deskriptivni pokazatelji procjena stupnja slaganja ispitanika za varijablu Motivacija (Tablica 1) pokazuju kako se ispitanici uglavnom slažu s tvrdnjama da *Volim raditi s djecom* ( $M=3.85$ ,  $SD=.48$ ), *Mislim da je rad odgojitelja izuzetno zanimljiv* ( $M=3.85$ ,  $SD=.45$ ), *Mislim da je odgojitelj značajno zanimanje* ( $M=3.82$ ,  $SD=.54$ ), *Mislim da zanimanje pridonosi dobrobiti djeteta* ( $M=3.78$ ,  $SD=.57$ ), te tvrdnjom da ih je privukla svestranost zanimanja ( $M=3.68$ ,  $SD=.61$ ). Ispitanici se više slažu nego ne slažu s tvrdnjom da su imali dobar model odgojitelja u okruženju ( $M=2.36$ ,  $SD=2.13$ ). S tri tvrdnje se uglavnom ne slažu, a to su: da je odgojiteljstvo dobro plaćen posao ( $M=1.72$ ,  $SD=.81$ ), da uživa visok status u društvu ( $M=1.44$ ,  $SD=.46$ ) te da nisu znali što žele raditi u životu ( $M=1.41$ ,  $SD=.74$ ).

Tablica 1. Deskriptivni pokazatelji procjena ispitanika varijable *Motivacija*

Tvrdnje	M	SD
Mislim da je odgojitelj značajno zanimanje.	3.82	0.54
Volim raditi s djecom.	3.85	0.48
Mislim da je rad odgojitelja izuzetno zanimljiv.	3.85	0.45
Privukla me svestranost zanimanja.	3.68	0.61
Nisam znala što želim u životu raditi.	1.41	0.74
Imala sam dobar model odgojitelja u okruženju.	2.36	1.13
Dobro je plaćen posao.	1.72	0.81
Zbog visokog statusa u društvu.	1.44	0.64
Mislim da zanimanje doprinosi dobrobiti djeteta.	3.78	0.57

Procjenjujući tvrdnje koje se odnose na njihovu sliku o sebi (Tablica 2) ispitanici se generalno slažu s tvrdnjama pri čemu je zanimljivo da se najviše slažu s tvrdnjom da im je izuzetno važna razmjena iskustva s kolegama (  $M=3.79$ ,  $SD=.54$ ), a najmanje se slažu s tvrdnjom da uživaju u prezentaciji vlastitih iskustava sa sustručnjacima ( $M= 2.85$ ,  $SD=.91$ ).

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji procjena ispitanika za varijablu *Slika o sebi*

Tvrdnje	M	SD
Vidim sebe kao uspješnog odgojitelja.	3.53	0.61
Zaista uživam u odgojno-obrazovnom radu u vrtiću.	3.69	0.57
Samostalno tražim nove ili dodatne načine stručnog usavršavanja.	3.57	0.68
Važno mi je mišljenje kolega o mom radu.	3.26	0.80
Važna mi je razmjena iskustva među kolegama.	3.79	0.54
Mislim da je vrijedno govoriti o vlastitim iskustvima.	3.77	0.52
Uživam u prezentaciji vlastitih iskustava pred sustručnjacima.	2.85	0.91
Osjećam se dijelom profesionalne zajednice (npr. Udruge odgojitelja...)	2.97	0.97
Sudjelovanje u profesionalnoj zajednici doprinosi razvoju mog profesionalnog identiteta.	3.34	0.83

Procjenjujući stupanj slaganja s obzirom na varijablu *Samoučinkovitost* (Tablica 3) ispitanici se slažu sa svim ponuđenim tvrdnjama. Pri tome viši stupanj slaganja izražavaju u odnosu na tvrdnje koje su povezane s pristupom usmjerenim na dijete (*Prilagođavam aktivnosti razvojnoj dobi djece* ( $M=3.81$ ,  $SD=0.51$ ); *Važno mi je od djece dobiti povratnu informaciju tijekom procesa njihovog učenja.* ( $M=3.82$ ,  $SD=0.47$ ) *Trudim se podupirati kreativnost u svom radu.* ( $M=3.85$ ,  $SD=0.41$ )). Ovakvi

rezultati mogu upućivati na to kako se razumijevanje profesionalnog djelovanja temelji na NKRPOO (2015) koji promiče ovakav pristup u radu s djecom.

Tablica 3. Deskriptivni pokazatelji procjena ispitanika za varijablu *Samoučinkovitost*

Tvrdnje	M	SD
Pomažem djeci kritički promišljati.	3.70	0.56
Potičem djecu u skupini na razumijevanje problemskih situacija.	3.76	0.53
Prilagođavam aktivnosti razvojnoj dobi djece.	3.81	0.51
Potičem djecu s posebnim odgojnim potrebama dodatnom angažmanu u aktivnostima (darovitost, teškoće).	3.65	0.56
Trudim se podupirati kreativnost u svom radu.	3.85	0.41
Dobro uključujem alternativne strategije u svoj rad.	3.42	0.62
Važno mi je od djece dobiti povratnu informaciju tijekom procesa njihovog učenja.	3.82	0.47
Kontroliram ometajuća ponašanja djece u skupini.	3.40	0.62
Jasno iskazujem svoja očekivanja.	3.54	0.61
Koristim kreativne metode za usmjeravanje dječje pažnje na aktivnosti.	3.68	0.55

Procjenjujući slaganje s tvrdnjama kojima je opisana varijabla *Percepcija zadataka odgojitelja* (Tablica 4), ispitanici su pokazali kako se slažu s tvrdnjama kojima se opisuje kvalitetna odgojno-obrazovna praksa, odnosno koji ukazuju na visoku razinu profesionalnih znanja. Najmanji stupanj slaganja iskazali su za tvrdnje *U mojoj skupini tišina ukazuje na kvalitetan rad s djecom* (M=1.94, SD=0.85) i *Očekujem od djece da me slušaju bez prekidanja (primjerice kad govorim, čitam priču...)* (M=2.08, SD=0.89) što upućuje na njihove profesionalne vrijednosti s obzirom na pristup djetetu. Unatoč percepciji javnosti, o ustanovama RPOO kao primarno odgojnim ustanovama, ispitanici se u potpunosti slažu s tvrdnjom *Osim odgojne uloge imam i obrazovnu ulogu.* (M=3.82, SD=0.43). Ovo može ukazivati na razvijenu svijest ispitanika o statusu profesije i ulozi odgojitelja kao odgojno-**obrazovnog** radnika.



Tablica 4. Deskriptivni pokazatelji procjena ispitanika za varijablu *Percepcija zadataka odgojitelja*

Tvrdnje	M	SD
Najvažnije mi je potaknuti dijete na kritičko promišljanje.	3.50	0.59
Najvažnije mi je omogućiti djeci ovladavanje društvenim vještinama.	3.64	0.58
Najvažnije mi je potaknuti djecu da usvoje društvene vrijednosti.	3.64	0.54
Osim odgojne uloge imam i obrazovnu ulogu.	3.82	0.43
Smatram da djeca razvijaju društvene vještine od najranije dobi.	3.85	0.41
Smatram da mehanizmi učenja razvijeni u vrtiću pridonose kasnijem uspjehu.	3.80	0.47
Za mene je važna disciplina u skupini.	3.13	0.75
Za mene je važan red u skupini.	3.21	0.71
U mojoj skupini tišina ukazuje na kvalitetan rad s djecom.	1.94	0.85
Očekujem od djece da me slušaju bez prekidanja (primjerice kad govorim, čitam priču...).	2.08	0.89
Najvažnije mi je pravovremeno reagirati na dječji interes.	3.67	0.58
Moj je posao da od djece tražim ustrajnost u aktivnostima kojima se bavi bez obzira na moguće poteškoće s kojima se susreće.	2.38	1.00
Važno mi je uvažiti mišljenje djece.	3.84	0.45
Normalno je da me dijete kritizira kao odgojitelja.	2.97	0.91

Smatram da svaka je kritika upućena djetetu konstruktivan način rada s djecom.	2.17	1.00
--	------	------

Ispitanici generalno označavaju visok stupanj značajnosti navedenih tvrdnji o profesionalnom identitetu (Tablica 5). Najznačajnijim ( $M=6.38$ ,  $SD=1.18$ ) procjenjuju kako *čitanje literature* doprinosi profesionalnom identitetu, dok najmanje značajnim za razvoj profesionalnog identiteta smatraju *aktivno sudjelovanje u edukacijama u profesionalnim zajednicama odgojitelja (kao izlagač)* ( $M= 5.10$ ,  $SD=1.71$ ). Iz navedenog se može zaključiti da iako su kontinuirane razmjene znanja, iskustva i profesionalnih ekspertiza osnova zajedničkog učenja i razvoja profesionalnog identiteta odgojitelja i nositelj promjena unutar same profesije (Vizek Vidović, 2011), odgojitelji ga smatraju najmanje značajnim oblikom. S druge strane, odabirom aktivnosti u kojoj sudjeluju sami, te sami mogu preuzeti odgovornost moguće je da ne prepoznaju identitet kao zajedničko obilježje, već ga procjenjuju kao individualnu karakteristiku. Također, upitno je koliko sudionici imaju prilika sudjelovati u aktivnostima profesionalnih zajednica kao izlagači. Ovim istraživanjem nisu prikupljeni podaci o aktivnostima profesionalnih udruženja stoga nije moguće jednoznačno donositi zaključke o aktivnostima ispitanika.

Tablica 5. Deskriptivni pokazatelji procjena značajnosti za varijablu *Profesionalni identitet*

Tvrdnje	M	SD
Čitanje literature	6.38	1.18
Kontinuirano se profesionalno razvijati tijekom cijelog radnog vijeka	6.37	1.18
Praćenje suvremenih istraživanja u području RPOO na web portalima	5.98	1.34
Povremeno uključivanje u edukacije prema vlastitom interesu	5.79	1.56
Sudjelovanje u edukacijama drugih srodnih profesionalnih udruženja	5.50	1.50

Pasivno sudjelovanje u edukacijama u profesionalnim zajednicama odgojitelja (kao slušač)	5.38	1.67
Aktivno sudjelovanje u edukacijama u profesionalnim zajednicama odgojitelja (kao izlagač)	5.10	1.71

#### 5.4.2. Razlike u procjenama s obzirom na stupanj obrazovanja

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u procjenama ispitanika s obzirom na stupanj obrazovanja za varijable *Motivacija*, *Slika o sebi*, *Samoučinkovitost* i *Percepcija zadataka odgojitelja* korištena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Utvrđena je kako postoji statistički značajna razlika u procjenama ispitanika s obzirom na obrazovanje za varijablu *Motivacija* ( $F=4.66$ ,  $p=.01$ ) *Slika o sebi* ( $F=4.61$ ,  $p=.01$ ), *Samoučinkovitost* ( $F=2.96$ ,  $p=.05$ ) i *Percepcija zadataka odgojitelja* ( $F=3.11$ ,  $p=.05$ )

Tablica 6. Rezultati Bonferroni testa u procjenama nezavisnih varijabli s obzirom na obrazovanje ispitanika

Varijabla	(I) Završeni stupanj obrazovanja	(J) Završeni stupanj obrazovanja	$M_{\text{razlika}}$ (I-J)	p
Motivacija	SSS	VŠS/prvostupnik	-4.31*	.01
		VSS/magistar	-3.74*	.05
	VŠS/prvostupnik	VSS/magistar	0.57	.80
Slika o sebi	SSS	VŠS/prvostupnik	-5.97*	.02
		VSS/magistar	-6.79*	.01
	VŠS/prvostupnik	VSS/magistar	-0.82	.83
Samoučinkovitost	SSS	VŠS/prvostupnik	-4.77*	.05
		VSS/magistar	-470.73	.06
	VŠS/prvostupnik	VSS/magistar	0.059	1.00
Percepcija zadataka odgojitelja	SSS	VŠS/prvostupnik	463.29	.26
		VSS/magistar	618.29	.08
	VŠS/prvostupnik	VSS/magistar	463.29	.26

Kako bi se utvrdila razlika između grupa korišten je Bonferroni test (Tablica 6). Utvrđeno je kako postoji statistički značajna razlika u procjenama varijable

*Motivacija* i *Slika o sebi* između ispitanika s srednjom stručnom spremom i ispitanika s višim/prvostupničkim obrazovanjem te ispitanika s visokim/magistarskim obrazovanjem. Pri tome se pokazalo da ispitanici s većom razinom obrazovanja (VŠS/prvostupnik, VSS/magistar) iskazuju veći stupanj slaganja od ispitanika sa srednjom stručnom spremom. Nije utvrđena statistički značajna razlika u motivaciji, ni percepcije slike o sebi između sudionika s višom i sudionika s visokom stručnom spremom.

Također je utvrđeno da postoji statistički značajna razlika u procjeni varijable *Samoučinkovitost* pri čemu ispitanici koji imaju višu stručnu spremu odnosno prvostupničko obrazovanje, izražavaju veći stupanj slaganja s tvrdnjama od ispitanika sa srednjom stručnom spremom.

Nije utvrđena statistički značajna razlika u procjenama varijable *Percepcija zadataka odgojitelja* s obzirom na stupanj obrazovanja ispitanika.

#### **5.4.3. Razlike u procjenama s obzirom na članstvo u udrugama odgojitelja**

Kako bi se utvrdile razlike u odnosu na članstvo u udrugama odgojitelja na dane tvrdnje među ispitanicima korišten je t-test. Nisu utvrđene statistički značajne razlike za sumu skorova nezavisnih varijabli. Također nije utvrđena statistički značajna razlika u procjenama tvrdnji koje definiraju varijablu *Motiviranost* s obzirom na članstvo u udrugama.

Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika za dvije od 9 tvrdnji kojima je definirana varijabla *Slika o sebi*. Statistički značajna razlika utvrđena je za tvrdnje *Osjećam se dijelom profesionalne zajednice (npr. Udruge odgojitelja...)* ( $t=6.11$ ,  $p=.00$ ) i *Sudjelovanje u profesionalnoj zajednici doprinosi razvoju mog profesionalnog identiteta* ( $t=5.33$ ,  $p=.00$ ). Pri tome ispitanici koji su članovi udruge odgojitelja izražavaju veći stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama.

Nije utvrđena statistički značajna razlika u procjenama tvrdnji u kojima se definira varijabla *Samoučinkovitost* s obzirom na to jesu li ili ne ispitanici članovi udruge.

Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika za pet od 15 tvrdnji kojima je definirana varijabla *Percepcija zadataka odgojitelja* (Tablica 7.). Utvrđeno je kako ispitanici koji nisu članovi udruga izražavaju veći stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama u odnosu na ispitanike koji nisu članovi udruga.

Tablica 7. Razlika u procjenama tvrdnji za varijablu *Percepcija zadataka odgojitelja* s obzirom na članstvo u udrugama

Tvrdnje	t	p	članstvo	M	SD
Smatram da djeca razvijaju društvene vještine od najranije dobi.	-2.09	.04	DA	3.56	0.58
			NE	3.71	0.49
Smatram da mehanizmi učenja razvijeni u vrtiću pridonose kasnijem uspjehu.	-2.79	.01	DA	3.73	0.53
			NE	3.90	0.30
Za mene je važna disciplina u skupini.	-2.02	.05	DA	3.79	0.50
			NE	3.91	0.29
Za mene je važan red u skupini.	-2.30	.02	DA	3.72	0.57
			NE	3.87	0.34
Smatram da svaka je kritika upućena djetetu konstruktivan način rada s djecom.	-2.63	.01	DA	3.75	.58
			NE	3.92	.28

#### 5.4.4. Razlike u procjenama s obzirom na aktivnost u udrugama odgojitelja

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u procjenama ispitanika s obzirom na aktivnost ispitanika u udrugama odgojitelja za varijable *Motivacija*, *Slika o sebi*, *Samoučinkovitost* i *Percepcija zadataka odgojitelja* korištena je jednosmjerna analiza varijance (ANOVA). Utvrđena je kako postoji statistički značajna razlika u procjenama ispitanika s obzirom na aktivnost ispitanika za varijablu *Slika o sebi* ( $F=2.88$ ;  $p=.04$ ) i *Percepcija zadataka odgojitelja* ( $F=2.88$ ;  $p=.04$ )

Primjenom Bonferroni testa utvrđeno je kako sudionici koji su aktivno sudjelovali na aktivnostima u organizaciji udruga odgojitelja kao izlagač ili organizator izražavaju veći stupanj slaganja za tvrdnje kojima je definirana varijabla *Slika o sebi* od sudionika koji ne sudjeluju u aktivnostima udruga. Također je utvrđeno

kako sudionici koji su sudjelovali u aktivnostima pasivno (kao slušači) izražavaju veći stupanj slaganja za tvrdnje kojima je definirana varijabla *Percepcija zadataka odgojitelja* od sudionika koji aktivno sudjeluju u aktivnostima udruga kao organizatori.

Tablica 7. Rezultati Bonferroni testa u procjenama nezavisnih varijabli s obzirom na aktivnost u udrugama odgajatelja

Varijable	(I) Način sudjelovanja	(J) Način sudjelovanja	$M_{\text{razlika (I-J)}}$	p.
Slika o sebi	Sudjelujem na edukacijama i ostalim aktivnostima u organizaciji udruga odgojitelja (Pasivno)	Aktivno	-182.83	.25
		Aktivno (organizacija)	-186.12	.41
		Ne sudjelujem	163.72	.12
	Aktivno sudjelujem (izlažem) na nekima od aktivnosti	Pasivno	182.83	.25
		Aktivno (organizacija)	-0.03	1.00
		Ne sudjelujem	3.47*	.00
	Aktivno sudjelujem u organizaciji događanja (član upravnog odbora, volonter)	Pasivno	186.11	.41
		Aktivno	0.03	1.00
Ne sudjelujem		3.50*	.01	
Percepcija zadataka odgojitelja	Sudjelujem na edukacijama i ostalim aktivnostima u organizaciji udruga odgojitelja	Aktivno	136.55	1.00
		Aktivno (organizacija)	3.64*	.03
		Ne sudjelujem	0.73	1.00
	Aktivno sudjelujem (izlažem) na nekima od aktivnosti	Pasivno	-136.55	1.00
		Aktivno (organizacija)	227.26	.80
		Ne sudjelujem	-0.64	1.00
	Aktivno sudjelujem u organizaciji događanja (član upravnog odbora, volonter)	Pasivno	-3.64*	.03
		Aktivno	-227.26	.80
Ne sudjelujem		-291.05	.19	

## 5.5. Analiza pitanja *Što čini profesionalni identitet odgojitelja?*

U uvodnom dijelu anketnog upitnika ispitanicima je bilo postavljeno pitanje otvorenog tipa: *Što čini profesionalni identitet odgojitelja?* Iz odgovora ispitanika koji su pristupili ovom istraživanju moguće je uočiti sve kategorije profesionalnog identiteta s koje su navedene u teorijskom dijelu ovog rada. Od 206 ispitanika tek jedan ispitanik tvrdi da ne zna što je profesionalni identitet. Kodiranjem ključnih riječi u odgovorima ispitanika dolazi se do zaključka da ispitanici profesionalni identitet najčešće povezuju sa stručnim usavršavanjem, kompetencijama za rad, cjeloživotnim učenjem (obrazovanjem) i profesionalnim razvojem odgojitelja. Stručno usavršavanje prema analizi odgovora ispitanici navode kao trajno, kontinuirano, cjeloživotno i stalno.

*Iskaz 1: Čini ga kontinuirani rad i usavršavanje u odgojno-obrazovnom procesu zajedno sa sustručnjacima, kolegama odgojiteljima, vanjskim suradnicima, roditeljima te samom djecom.*

Kompetencije za rad koje ispitanici navode kao prepoznatljive u tvorbi profesionalnog identiteta su: stručnost, profesionalna odgovornost, fleksibilnost, komunikativnost, kritičko promišljanje, suradnja, timski rad, angažman, aktivno djelovanje, digitalne kompetencija, kreativnost, stvaralaštvo, spremnost na promjene, inovativnost, učinkovitost gdje navode temeljne aktivnosti za razvoj profesionalnog identiteta kao što su refleksija, samorefleksija, provođenje akcijskih istraživanja, proučavanje recentnih istraživanja.

*Iskaz 2: Profesionalni identitet čine profesionalne kompetencije i spremnost stalnog rasta i napredovanja.*

Cjeloživotno učenje, često se spominje kao i cjeloživotno obrazovanje koje ispitanici opisuju i kroz termine dodatne obuke i školovanja te specijalizacije.

*Iskaz 3: Ovo je teško pitanje koje iziskuje promišljeni odgovor. Možda ovako na prvu cjeloživotno učenje, fleksibilnost, spremnost na konstantne promjene koje struka donosi.*

Profesionalni razvoj kao najzastupljeniji pojam koji ispitanici navode može se povezati i s drugim navedenim pojmovima kao što su rad na sebi, smjer djelovanja,

ceste edukacije, razvoj vlastite prakse, osobni razvoj koji utječe na razvoj ustanove, ulaganje u sebe i profesiju, stalni rast i razvoj. Uz profesionalni razvoj ispitanici često vežu profesionalnu odgovornost, odnosno profesionalnost.

Kvalitativnom analizom najčešćih odgovora ispitanika na pitanje otvorenog tipa utvrđeno je da su odgojitelji svjesni čimbenika koji čine profesionalni identitet odgojitelja. Znanje se spominje nešto češće od vještina kao elementa koji čine profesionalni identitet odgojitelja. Pojam ekspertnosti pojavljuje se tek jednom u odgovorima svih ispitanika. Međutim, važnost znanja i vještina kod ispitanika moguće je pronaći u pojmovima: autonomija u radu, odgojiteljske uloge, sinteza uloga, praćenje napretka djece, pokazatelji napretka djece, poznavanje dječjeg razvoja, odnos prema kurikulumu, oblikovanje okruženja, pozitivno ozračje, strategije rada, rezultati rada.

Što se tiče uvjerenja i stavova kao još jednog čimbenika profesionalnog razvoja, ispitanici ga navode nešto rjeđe u svojim odgovorima, a prepoznati su u pojmovima: ciljevi, način rada, postupci odgojitelja, motivacija, intrinzična motivacija, voljnost, interesi, ponašanje odgojitelja, slika o sebi i profesiji, svijest o vlastitom djelovanju, svijest o važnosti struke, implicitna pedagogija, osobni identitet, stupanj zadovoljstva, iskustvo, osobnost. Kao elemente osobnosti koje su ispitanici prepoznali važnim čimbenicima profesionalnog identiteta odgojitelja navode: otvorenost, humor, smirenost, pravednost, optimizam, odgovornost, empatija, ljubav, autentičnost. Navedene osobine neki ispitanici prepoznaju kao vrijednosti u opisu profesionalnog identiteta.

*Iskaz 4: Osobni stavovi i shvaćanja o vlastitoj profesionalnoj ulozi, obrazovna razina, vještine i znanja, iskustvo*

Zanimljiva je da odgovor ispitanika koji se odnosi na važnost djelovanja profesionalnih mreža i participaciju svih dionika odgojno-obrazovnog sustava a prepoznat je kao jedan od čimbenika profesionalnog identiteta.

*Iskaz 5: Iskazane i prepoznatljive kompetencije, u praksi također, stalna nadogradnja znanja, participacija u jačanju profesionalne mreže te sustručnjačka podrška i pomoć.*



Iskaz 6: *Razvijanje identiteta u zajednici učenja s odgojiteljima u neposrednom okruženju i šire.*

Zaključno kvalitativnoj obradi odgovora ispitanika može se zaključiti kako su odgojitelji svjesni svoje uloge i načina transformacije samih sebe u svrhu izgradnje profesionalnog identitete što upravo potvrđuje i sljedeći iskaz jednog od ispitanika na odgovor na pitanje *Što čini profesionalni identitet odgojitelja?*

Iskaz 7: *Ono što odgojitelj čini, misli i radi.*

## 6. ZAKLJUČAK

Cilj ovog istraživanja bio je je istražiti ulogu profesionalnog udruživanja odgojitelja u razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja u Republici Hrvatskoj. Analizom prikupljenih podataka nastojalo se usporediti poimanje profesionalnog identiteta u odnosu na radni staž, obrazovanje i članstvo u profesionalnim udruženjima.

Analizom rezultata utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u percepciji profesionalnog identiteta odgojitelja s obzirom na aktivnost ispitanika unutar profesionalnih udruženja. Osim toga, analiza je pokazala da postoji razlika u poimanju profesionalnog identiteta s obzirom na radni staž, na obrazovanje kao i s obzirom na članstvo u profesionalnim udruženjima. Time su, osim glavne hipoteze (HG) potvrđene i pomoćne hipoteze (H1, H2, H3).

Rezultati istraživanja percepcije profesionalnog identiteta, mogu doprinijeti percepciji odgojiteljske profesije, te u svrhu samorefleksije odgojitelja. Potrebno je osvijestiti međudjelovanje osobnog i profesionalnog identiteta odgojitelja koji se odražava na sveukupan profesionalni razvoj pojedinca, kao i na kolektivni razvoj odgojiteljske profesije kojoj se teži. S obzirom na kompleksnu ulogu odgojitelja i dinamične promjene u sustavu RPOO kvaliteta odgojiteljske profesije ovisi o cjeloživotnom učenju i kontinuiranom trajnom profesionalnom razvoju.

Još važniji zaključak koji se može donijeti na kraju ovog istraživačkog rada je činjenica da su odgojitelji svjesni profesionalne odgovornosti za profesionalni razvoj tijekom cijele karijere, međutim, kako je RPOO neobavezan dio obrazovnog sustava, tako marginaliziran ne nudi zadovoljavajuće prilike za praktičare. Dostupna i brojna stručna usavršavanja za odgojitelje koje provode različite organizacije i profesionalna udruženja kvalitetu sadržaja temelje na svojim internim vrijednostima. Težnja zajedničkim standardima kvalitete, s jasnim smjernicama prema nadogradnji kompetencija odgojitelja kroz cijeli karijerni put trebala bi biti zajednička misija svih profesionalaca koju bi mogli ostvariti umrežavanjem u profesionalnim udruženjima. Održivost profesionalnih udruženja ovisi o njihovoj snazi i težnji za udruživanjem u jednu, jedinstvenu i snažnu organizaciju koja će autonomno djelovati za dobrobit svih dionika kroz standardizirani sustav kvalitete na nacionalnoj razini.

Postavljanje ciljeva kao što su standardi kvalitete, kontinuirani profesionalni razvoj, etički kodeks, autonomija i kontrola nad cijelim sustavom profesionalnog razvoja odgojitelja omogućit će pozicioniranje odgojiteljske profesije u njezinoj istinskoj značajnosti unutar društvenog konteksta. Potencijal za ostvarenje ovih težnji nose profesionalna udruženja, jer snaga je u ljudima.

Profesionalni identitet odgojitelja kompleksni je pojam koji ostavlja još puno prostora za istraživanje. Kako se razvija pod utjecajem različitih konteksta moguće je da bi nastavak ovog istraživanja s obzirom na karakteristike profesije mogao rezultirati razumijevanjem problematike odgojiteljske profesije, ali i mogućim inovativnim rješenjima za stvaranje značajnijeg statusa odgojitelja u društvu.

## 7. LITERATURA

- Agencija za odgoj i obrazovanje. (2014). *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014-2020*. AZOO.
- Bašić, J. (2008). Kompetentnost odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama. *Kriminologija & socijalna integracija* 16(2), 15-27.
- Bašić, S. (2011). (Nova) Slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U Maleš, D. (Ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 19-37). Filozofski fakultet.
- Blanuša Trošelj, D. (2018). *Professional development of preschool teacher in Croatia*. Doktorska disertacija. Sveučilište u Ljubljani.
- Carpenter, J. P., Krutka, D. G., & Trust, T. (2021). Continuity and change in educators' professional learning networks. *Journal of Educational Change*, 1-29.
- Commission of the european communities.(2000). *Memorandum on Lifelong Learning*. Brussels.
- Čepić, R., Kalin, J. (2017). *Profesionalni razvoj učitelja: status, ličnost i transverzalne kompetencije*. Učiteljski fakultet sveučilišta u Rijeci.
- De La Torre, E. M., Perez-Encinas, A., Gomez-Mediavilla, G. (2022). Fostering Sustainability through Mobility Knowledge, Skills, and Attitudes. *Sustainability*, 14, 1349.
- Dobrotić, I. i Matković, T. (2022). Promjene u obuhvaćenosti djece programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj 2011.–2021.. *Revija za socijalnu politiku*, 29(3), 445-459. <https://doi.org/10.3935/rsp.v29i3.1973>
- Domović, V. i Vizek Vidović, V. (2013). Uvjerenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor*, 51(3 (197)), 493-508. <https://doi.org/10.5673/sip.51.3.3>
- Domović, V., Vizek Vidović, V., (2011). *Učitelji i njihovi mentori*. Institut za društvena istraživanja.
- Državni zavod za statistiku Republike Hrvatske (DZS). (2022). *Dječji vrtići i druge pravne osobe koje ostvaruju programe predškolskog odgoja. početak ped. g. 2021./2022*. Preuzeto s: <https://podaci.dzs.hr/2022/hr/29018>
- Early Childhood Australia. (2022). <https://www.earlychildhoodaustralia.org.au/>.
- European Commision. (2011). *CoRe Competence Requirements in Early Childhood Education and Care*.

- European Commission (2018). *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2018. o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*.
- Europska komisija, Glavna uprava za obrazovanje, mlade, sport i kulturu (2019). *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje*. Ured za publikacije.
- Europska unija (2019). *Preporuka Vijeća od 22. svibnja 2019. o visokokvalitetnim sustavima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. (2019/C 189/02) .
- Europska komisija (2007). *Poboljšanje kvalitete obrazovanja nastavnika 2007*, Izjava Eu komisije: Poboljšanje kvalitete obrazovanja nastavnika - 08.2007.
- Europska komisija (2007). *Zajednička europska načela za sposobnosti i kvalifikacije učitelja*.
- Evans, L. (2018). Implicit and informal professional development: what it ‘looks like’, how it occurs, and why we need to research it. *Professional Development in Education*, 45(1), 3-16. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1441172>
- Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65(4), 623- 638.
- Garcia-Martinez, I., Ubago-Jiménez, J.L., Fernández Batanero, J.M., Chacón-Cuberos, R. (2020). Promoting professionalism through preservice teachers’ Collaboration. *European Journal of Teacher Education*, 45(5), 634-652, <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1860009>
- Gasper, M. (2015.). Professional practice and early childhood today. In: M. Reed i R. Walker (ur.) *A critical companion to early childhood* (pp. 255-268). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Hanna, F., Oostdam, R., Severiens, S. E., & Zijlstra, B. J. (2020). Domains of teacher identity: A review of quantitative measurement instruments. *Educational Research Review*, 27, 15-27.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and teaching*, 6(2), 151-182.
- Hotaman, D. (2010). The teaching profession: knowledge of subject matter, teaching skills and personality traits. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1416-1420.
- Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: Personal reflections. *Teaching: Professionalization, development and leadership: Festschrift for Professor Eric Hoyle*, 285-304.

- Hrvatska enciklopedija*. (2021). Mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža.
- Hrvatski sabor. (2008). *Državni pedagoški standard*. Narodne novine: NN 63/2008.
- Hrvatski sabor. (2022). *Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi*.
- Kokanović, T. (2019). Značaj cjeloživotnog usavršavanja za razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja. *Croatian Journal of Education*, 21(Sp.Ed.1), 47-59. <https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3494>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387-405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Kosnik, C., & Beck, C. (2009). *Priorities in teacher education: The 7 key elements of pre-service preparation*. Routledge.
- Krstović, J., Vujičić, L. i Pejić Papak, P. (ur.) (2016). *Standardi kvalifikacija i unapređivanje kvalitete studijskih programa odgajatelja i učitelja*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Krstović, J. (2009). *Odrzi sveučilišnog obrazovanja odgajatelja na koncept novog profesionalizma: izazovi i dileme*. U: D. Bouillet, M. Matijević (ur.) *Curriculums of Early and Compulsory Education* (str. 173-184). Učiteljski fakultet Zagreb.
- Krstović, J. (2007). European Perspective on Teacher Training or Teacher Training at a Crossroads between the European and the National. *Pedagojska istraživanja*, 4(2), 269-281.
- Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece – od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija*. Golden marketing – Tehnička škola
- Mendeš, B. (2013). Od pedagoškog tečaja do sveučilišnog studija. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19(71), 2-3.
- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta [MZOS]. (2015). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2020). *Teachers' Professional Learning (TPL) Study. Policies to Support Teachers' Continuing Professional Learning: A Conceptual Framework and Mapping of OECD*.

- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD]. (2005). *Definition and selection of key competencies: executive summar*. OECD.
- Petričević, D. (2011). Prilog raspravi o profesiji: Andragog. *Andragoški glasnik*, 15(1), 11-29.
- Potkonjak, N., & Šimleša, P. (Eds.). (1989.). *Pedagoška enciklopedija*. M-Ž. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J. & Robinson, S. (2015). Teacher agency: what is it and why does it matter?. U R. Kneyber, J. Evers (ur.), *Flip the System: Changing Education from the Bottom Up* (str. 134 – 148). Routledge.
- Rosić, V. (2009). Obrazovanje učitelja i odgojitelja. *Metodički obzori*, 4(7-8), 19-32.
- Sachs, J. (2016). Teacher professionalism: Why are we still talking about it?. *Teachers and teaching*, 22(4), 413-425.
- Slunjski, E. i Burić, H. (2014). Akcijsko istraživanje i razvoj nove kulture odnosa temeljene na autonomiji i emancipaciji učitelja. *Školski vjesnik*, 63(1-2), 149-162.
- Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., ... & Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
- Slunjski, E., (2011). *Kurikulum ranog odgoja*. Školska knjiga
- Statut Udruge odgajatelja predškolske djece „Krijesnice“* (2008)
- Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgojitelja. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 267-291). Filozofski fakultet u Zagrebu-Zavod za pedagogiju.
- Tan, C. P., Van der Molen, H. T., & Schmidt, H. G. (2017). A measure of professional identity development for professional education. *Studies in Higher Education*, 42(8), 1504-1519.
- Quinones, G., Barnes, M., & Berger, E. (2021). Early childhood educators' solidarity and struggles for recognition. *Australasian Journal of Early Childhood*, 46(4), 296-308.
- UNIZD. (2018). *Elaborat o studijskom programu*. Sveučilište u Zadru.
- Vizek Vidović, V. i Domović, V. (2013). Teachers in Europe - Main Trends, Issues and Challenges. *Croatian Journal of Education*, 15 (Sp.Ed.3), 219-250.

- Višnjić Jevtić, A. (2018.). *Odgojiteljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima*. Doktorski rad. Sveučilište u Zagrebu.
- Višnjić-Jevtić, A. (2012). Razvoj profesije udruživanjem. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18(67), 2-4.
- Višnjić-Jevtić, A. (2011). Uloga udruga odgajatelja u unapređenju i promicanju rada odgajatelja i razvoju djelatnosti predškolskog odgoja. *Zrno*, 93-94(119-120), 18-20.
- Vizek Vidović, V. i Žižak, A. (2011). Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja. U: V. Vizek Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori* (str. 97-151). Institut za društvena istraživanja.
- Vujičić, L. (2012). Sveučilišni diplomski studij: nova perspektiva stručnjaka u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18(70), 2-3.
- Waters, J., Payler, J., Jones, K. (2018). *The Professional Development Of Early Years Educators*. Routledge.
- Zhang, Y., Hawk, S. T., Zhang, X., & Zhao, H. (2016). Chinese preservice teachers' professional identity links with education program performance: The roles of task value belief and learning motivations. *Frontiers in Psychology*, 7, 573.



## 8. PRILOZI

### Prilog 1. Primjer anketnog upitnika

Uloga profesionalnog udruživanja u razvoju profesionalnog identitete odgojitelja

Poštovani,

moje je ime Valentina Bel. Studentica sam druge godine diplomskog studija RPOO te Vas molim da sudjelujete u istraživanju koje se provodi u svrhu pisanja diplomskog rada, a odnosi se na utvrđivanje uloge profesionalnog udruživanja u razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja. Za ispitivanje upitnika potrebno Vam je 15-20 minuta. Vaši će odgovori biti anonimni. Zbog važnosti zornog prikaza ishoda prvog takvog istraživanja, lijepo Vas molim da budete iskreni i vjerni sebi tijekom odgovaranja na pitanja. Zahvaljujem na spremnosti za sudjelovanje u istraživanju. Za sva pitanja možete me kontaktirati na e-mail: [ybel001@gmail.com](mailto:ybel001@gmail.com).

1. Koliko imate godina?\*

\_\_\_\_\_

2. Koliko imate radnog staža kao odgojitelj/odgojiteljica?

\_\_\_\_\_

3. Završeni stupanj obrazovanja

- SSS
- VŠS/prvostupnik
- VSS/magistra
- poslijediplomsko obrazovanje

4. Znate li da u Hrvatskoj djeluju udruge odgojitelja?

- Da
- Ne

5. Jeste li član neke od udruga odgojitelja?

- Da
- Ne

6. Na koji način sudjelujete na edukacijama i aktivnostima u organizaciji udruga odgojitelja?\*

- Sudjelujem na edukacijama i ostalim aktivnostima u organizaciji udruga odgojitelja
- Aktivno sudjelujem (izlažem) na nekima od aktivnosti
- Aktivno sudjelujem u organizaciji događanja (član upravnog odbora, volonter)
- Nisam do sada sudjelovao/la

7. Što čini profesionalni identitet odgojitelja?

---

Molim Vas da navedete stupanj slaganja s navedenim tvrdnjama odabirom odgovarajućeg broja, pri čemu je njihovo značenje:

1- u potpunosti se ne slažem, 2- djelomično se ne slažem, 3- djelomično se slažem, 4- u potpunosti se slažem.

8. Odgovorite u kojoj mjeri se slažete s tvrdnjama zašto ste željeli postati odgojitelj.

- Mislim da je odgojitelj značajno zanimanje.
- Volim raditi s djecom.
- Mislim da je rad odgojitelja izuzetno zanimljiv.
- Privukla me svestranost zanimanja.
- Nisam znala što želim u životu raditi.
- Imala sam dobar model odgojitelja u okruženju.
- Dobro je plaćen posao.

- Zbog visokog statusa u društvu.
- Mislim da zanimanje doprinosi dobrobiti djeteta.

9. Odgovorite u kojoj mjeri se slažete tvrdnjama kako vidite sebe kao odgojitelja.

- Vidim sebe kao uspješnog odgojitelja.
- Zaista uživam u odgojno-obrazovnom radu u vrtiću.
- Samostalno tražim nove ili dodatne načine stručnog usavršavanja.
- Važno mi je mišljenje kolega o mom radu.
- Važna mi je razmjena iskustva među kolegama.
- Mislim da je vrijedno govoriti o vlastitim iskustvima.
- Uživam u prezentaciji vlastitih iskustava pred sustručnjacima.
- Osjećam se dijelom profesionalne zajednice (npr. Udruge odgojitelja...)
- Sudjelovanje u profesionalnoj zajednici doprinosi razvoju mog profesionalnog identiteta.

10. Odgovorite u kojoj mjeri se slažete s tvrdnjama vezanim na Vašu sposobnost organiziranja i izvršavanja svakodnevnih odgojiteljskih zadataka.

- Pomažem djeci kritički promišljati.
- Potičem djecu u skupini na razumijevanje problemskih situacija.
- Prilagođavam aktivnosti razvojnoj dobi djece.
- Potičem djecu s posebnim odgojnim potrebama dodatnom angažmanu u aktivnostima (darovitost, teškoće).
- Trudim se podupirati kreativnost u svom radu.
- Dobro uključujem alternativne strategije u svoj rad.
- Važno mi je od djece dobiti povratnu informaciju tijekom procesa njihovog učenja.
- Kontroliram ometajuća ponašanja djece u skupini.
- Jasno iskazujem svoja očekivanja.

- Koristim kreativne metode za usmjeravanje dječje pažnje na aktivnosti.

11. Odgovorite u kojoj mjeri se slažete s tvrdnjama o Vašoj percepciji obrazovanja i percepciji odgojno-obrazovnog rada odgojitelja.

- Najvažnije mi je potaknuti dijete na kritičko promišljanje.
- Najvažnije mi je omogućiti djeci ovladavanje društvenim vještinama.
- Najvažnije mi je potaknuti djecu da usvoje društvene vrijednosti.
- Osim odgojne uloge imam i obrazovnu ulogu.
- Smatram da djeca razvijaju društvene vještine od najranije dobi.
- Smatram da mehanizmi učenja razvijeni u vrtiću pridonose kasnijem uspjehu.
- Za mene je važna disciplina u skupini.
- Za mene je važan red u skupini.
- U mojoj skupini tišina ukazuje na kvalitetan rad s djecom.
- Očekujem od djece da me slušaju bez prekidanja (primjerice kad govorim, čitam priču...)
- Najvažnije mi je pravovremeno reagirati na dječji interes.
- Moj je posao da od djece tražim ustrajnost u aktivnostima kojima se bavi bez obzira na moguće poteškoće s kojima se susreće.
- Važno mi je uvažiti mišljenje djece.
- Normalno je da me dijete kritizira kao odgojitelja.
- Smatram da svaka je kritika upućena djetetu konstruktivan način rada s djecom.

12. Ocjenama od 1 do 7 odredite koliko je za profesionalni identitet odgojitelja značajno...

Molim Vas da značajnost navedenih tvrdnji koristeći skalu od 1 do 7 , pri čemu je 1 najmanje značajno, a 7 najviše značajno.

- kontinuirano se profesionalno razvijati tijekom cijelog radnog vijeka
- povremeno uključivanje u edukacije prema vlastitom interesu
- aktivno sudjelovanje u edukacijama u profesionalnim zajednicama odgojitelja (kao izlagač)
- pasivno sudjelovanje u edukacijama u profesionalnim zajednicama odgojitelja (kao slušač)
- sudjelovanje u edukacijama drugih srodnih profesionalnih udruženja
- praćenje suvremenih istraživanja u području RPOO na web portalima
- čitanje literature.

## IZJAVA

### o samostalnoj izradi rada

kojom ja, Valentina Bel, studentica Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (Rani i predškolski odgoj i obrazovanje), kao autorica diplomskog rada s naslovom *Uloga profesionalnog udruživanja u razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja* izjavljujem da sam diplomski rad izradila samostalno pod mentorstvom doc. dr. sc. Adrijane Višnjic Jevtić, a na osnovu istraživanja literature i provedenog istraživanja putem anketnog upitnika *Uloga profesionalnog udruživanja u razvoju profesionalnog identiteta odgojitelja*.

Čakovec, travanj, 2023.

Valentina Bel