

Stavovi odgajatelja o profesionalnom stručnom usavršavanju

Vuletić, Petra

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:456534>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-29**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**STAVOVI ODGAJATELJA O PROFESIONALNOM
STRUČNOM USAVRŠAVANJU**

Diplomski rad

Petra Vuletić

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

STAVOVI ODGAJATELJA O PROFESIONALNOM STRUČNOM USAVRŠAVANJU

Diplomski rad

Petra Vuletić

Mentor: prof. dr. sc. Mirjana Šagud

Zagreb, 2020.

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. TEORIJSKA POLAZIŠTA RADA	2
2.1. Potreba cjeloživotnog obrazovanja.....	2
2.2. Utjecaj globalizacije i zahtjevi vezani uz cjeloživotno obrazovanje.....	6
2.2.1. <i>Utjecaj globalizacije</i>	6
2.2.2. <i>Zahtjevi za cjeloživotnim obrazovanjem</i>	8
2.3. Profesionalne i stručne kompetencije odgajatelja.....	10
2.4. Dječji vrtić i njegova složenost	15
2.4.1. <i>Kultura vrtića</i>	15
2.4.2. <i>Fleksibilnost vrtića</i>	17
2.4.3. <i>Odgojna praksa kao kolektivno postignuće</i>	18
2.4.4. <i>Akcijska istraživanja kao način mijenjanja odgojno – obrazovne prakse</i>	19
2.5. Profesionalno usavršavanje odgojitelja	20
2.5.1. <i>Zakonska osnova stručnog usavršavanja</i>	24
2.5.2. <i>Vrste stručnog usavršavanja</i>	25
2.5.3. <i>Najčešći oblici profesionalnog stručnog usavršavanja</i>	26
3. EMPIRIJSKI DIO RADA	30
3.1. Metodologija istraživanja.....	30
3.1.1. <i>Cilj istraživanja</i>	30
3.1.2. <i>Način provođenja istraživanja</i>	30
3.1.3. <i>Sudionici istraživanja</i>	30
3.1.4. <i>Postupci i instrumenti istraživanja</i>	31
3.1.5. <i>Problemi i hipoteze</i>	32
3.2. Analiza i interpretacija dobivenih rezultata istraživanja	33
4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA	50
5. LITERATURA	52
6. PRILOZI	57

Stavovi odgajatelja o profesionalnom stručnom usavršavanju

Sažetak

Cjeloživotno učenje i obrazovanje predstavljaju osnovnu pretpostavku za prilagodbu pojedinca današnjem društvu koji se stalno mijenja. Takvi koncepti predstavljaju važnost usvajanja i usavršavanja kompetencija koje će pojedincu koristiti za njegov osobni i profesionalni razvoj, ali i za doprinos društvenoj zajednici. Živimo u društvu koji se kontinuirano mijenja te znanja i vještine koje usvajamo u obitelji, vrtiću ili školi nisu dovoljni za funkcioniranje u današnjem društvu. Potrebno je stalno učenje, usvajanje znanja te vlastito usavršavanje. U odgojno – obrazovnom procesu, rad s djecom predškolske dobi zahtijeva potpunu posvećenost i kreativnost, stoga odgojno – obrazovni proces zahtijeva kontinuirano mijenjanje i usavršavanje kako samog pojedinca tako i cjelokupne odgojno – obrazovne prakse. U empirijskom dijelu rada korištena je kvantitativna metodologija, a podaci su prikupljeni anketiranjem odgajatelja. Istraživanje je provedeno putem google forms ankete putem koje je ispitano je 276 sudionika. Rezultati istraživanja prikazuju kako većina ispitanika (M=4,28) smatra kako je profesionalno stručno usavršavanje važno za njihovu profesiju i kasniji profesionalni rast i razvoj. Istraživanje je usmjereno na važnost profesionalnog razvoja kod odgajatelja bez obzira na dob, radni staž i razinu stručne spreme.

Ključne riječi: *cjeloživotno obrazovanje, zajednica koja uči, reflektivni praktičar, stručno usavršavanje*

Attitudes of preschool teachers about professional development

Abstract

The theoretical part of the paper is focused on several areas: the importance of holistic education, the impact of globalization on education, kindergarten like learning community, educator as a reflective practitioner and professional development. Lifelong learning and education represent basic assuming for adjustment to an individual in today's ever-changing society. In other words, it represents the importance of acquiring and improving the competencies that will be used for their personal qualities and professional development, as well as for contributing to social communities. Working with preschool children requires complete dedication and creativity and therefore high expertise, so the educational process requires continually changing and professional improvement of individuals and the entire community. In the empirical part was used quantitative methodology and data were collected by surveying educators. The research was conducted through google forms survey which surveyed 276 participants. The results of the research show that the majority of respondents (M=4.28) believe that professional development is important for their profession and subsequent professional growth and development. The research focuses on the importance of professional development in educators regardless of age, work experience and level of education.

Key words: lifelong learning, learning community, reflexive practitioner, professional development

1. UVOD

Danas živimo u svijetu u kojem se promjene odvijaju brzo i neočekivano te uz brojne promjene u gospodarstvu, kulturi i ekonomiji, dolazi i do mijenjanja odgoja i obrazovanja (Šagud, 2011). Svaki čovjek teži usvajanju novih znanja i vještina te usavršavanju postojećih i razvoju novih kompetencija i sposobnosti.

S obzirom na činjenicu da čovjek tijekom cijeloga života uči, usvaja znanje i razvija svoje sposobnosti, nije upitno kako je cjeloživotno obrazovanje i profesionalno usavršavanje važno ne samo za čovjekov profesionalni, već i za njegov osobni rast i razvoj. Prema Vizek Vidović i sur. (2005) cjeloživotno obrazovanje i profesionalno usavršavanje važni su mehanizmi koji pridonose sprječavanju određene stagnacije kako u životu pojedinca tako i u društvu općenito. Za razvoj kvalitete odgojno – obrazovnog procesa veliku važnost ima profesionalna uloga odgajatelja koja obuhvaća ne samo formalno obrazovanje, već i neformalne i informalne oblike učenja kako bi se teorijska, profesionalna i stručna znanja spojila u jednu zajedničku cjelinu (Šagud, 2011).

Kako bi pozitivno utjecali na vlastiti profesionalni razvoj, potrebno je kontinuirano učenje, proučavanje literature, prenošenje teorijskog znanja u praktične situacije i obratno. Nadalje, izuzetno je važna procjena odgajatelja, njihovo osvještavanje i mijenjanje tijekom prakse te stručno usavršavanje putem raznih oblika koji će biti detaljnije objašnjeni u radu.

Rad se sastoji od dva dijela. U prvom dijelu rada iznijet ću teorijski dio u kojem ću opisati nekoliko područja: važnost i potrebu za cjeloživotnim obrazovanjem, utjecaj globalizacije na obrazovanje, fleksibilnost i kulturu vrtića, odgajatelja kao refleksivnog praktičara, temeljne kompetencije odgajatelja te oblike profesionalnog usavršavanja. U drugom ću se dijelu rada posvetiti kvantitativnoj metodi istraživanja kojoj je cilj prikazati jasne, precizne i eksplicitne podatke koji se lako uspoređuju i zaključuju. Istraživanje je provedeno putem online ankete u google form obrascu koja sadrži pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, zatim pitanja višestrukog izbora te pitanja linearnog mjerenja. Istraživanje se odnosi na važnost profesionalnog stručnog usavršavanja na razvoj odgajatelja, kako u odgojno – obrazovnoj ustanovi, tako i izvan nje.

2. TEORIJSKA POLAZIŠTA RADA

2.1. Potreba cjeloživotnog obrazovanja

“Mi svakodnevno učimo i to radimo više ili manje intenzivno. Ponekad to činimo samostalno, ponekad nenamjerno. Živjeti život bez kontinuiranog učenja je nezamislivo.” (Medel-Anonuevo i sur., 2001;13, prema Šagud (2011; 264).

Znanje i vještine koje steknemo kao djeca ili mladi u raznim formalnim organizacijskim oblicima neće trajati tijekom cijeloga života, stoga je neophodno učenje i usvajanje znanja i u zrelim godinama života. Aktivan nastavak učenja i usavršavanja bitan je za kasniji razvoj, odnosno učenje tijekom cijeloga života se smatra neprekinutim kontinuitetom, takozvano 'učenje od kolijevke do groba' . (Memorandum o Cjeloživotnom učenju, 2000). Izvješće UNESCO - ovog Povjerenstva za razvoj ¹ obrazovanje za 21. stoljeće, 'od kolijevke do groba' , opisalo je kroz 4 stupnja: učiti znati, učiniti činiti, učiti biti i učiti živjeti zajedno.

Posljednjih godina sve su veći interesi pojedinaca, zajednica, država i međunarodnih organizacija za učenjem tijekom cijeloga života (Matijević, Rajić, 2000). Imajući na umu brojne izazove i promjene u današnjem suvremenom društvu, možemo istaknuti kako je stjecanje znanja snažan alat u svakodnevnom napretku društva, znanosti i tehnologije. Napredak novih tehnologija i medija za obrazovanje predstavlja i drugačije razumijevanje. Ljudi počinju znanje smatrati primarnim resursom za postizanje učinkovitosti, dok obrazovanje i usavršavanje vide kao aktivnosti kojima je cilj oblikovanje društva i gospodarstva na temelju znanja (Vujičić, Čepić, Vorkapić, 2015). Zahtjevi suvremenog društva te razvoja znanosti i tehnologije pred obrazovanje postavljaju velike izazove. Pred obrazovanje i učenje postavljena su velika očekivanja kojima se želi prevladati strah od gospodarske krize, s kojima pojedinci ostvaruju svoje pravo i stječu potrebne sposobnosti (Vlada Republike Hrvatske, 2006 prema Matijević, Rajić, 2009).

1

https://www.asoo.hr/UserDocsImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_z_a%20javnu%20raspravu.pdf

Neprestano učenje, obrazovanje te stjecanje novih znanja u današnje vrijeme postaje neminovnost i to zbog sljedećih činjenica ²:

- “formalni i obavezni obrazovni sustavi su tromi i nisu spremni za brže promjene
- potreba drugačije sinteze i strukturiranja podataka, informacija i znanja te njegove što brže primjene
- pojava novih ekonomija, zanimanja i područja rada. “

Kako bi se odgovorilo na novu društvenu potrebu za kontinuiranim učenjem te stjecanjem znanja i usavršavanjem već postojećih kompetencija, pojavljuju se brojni nazivi među kojima su: obrazovanje odraslih, cjeloživotno obrazovanje, cjeloživotno učenje i dr.

Prije detaljnije obrade teme cjeloživotnog obrazovanja, htjela bih pojasniti distinkciju ta dva pojma: cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje koje se prilikom kolokvijalnog govora često spominju kao sinonimi. Mnogima se ova dva pojma čine kao slični koncepti, no razlika je u dvama bitno različitim terminima. Od kraja šezdesetih godina prošlog stoljeća do danas može se tvrditi da cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje predstavljaju dva oprečna pristupa definiranju uloge države, pojedinca i društva te postavljanju ciljeva obrazovnih politika (Milanović – Litre, Puljiz, Gašparović, 2016). Cjeloživotno učenje ³ odnosi se na aktivnosti tijekom cijeloga života s ciljem poboljšavanja i unapređivanja znanja i vještina, u okviru osobnog, profesionalnog ali i društvenog razvoja pojedinca te uključuje sve aktivnosti u svim životnim razdobljima. Dok cjeloživotno obrazovanje kao uži pojam obuhvaća sve organizirane obrazovne procese, sadržaje i metode s ciljem razvijanja vlastitih sposobnosti, usvajanja znanja te stjecanja kvalifikacija.

Ideja cjeloživotnog obrazovanja javlja se krajem šezdesetih godina 20. stoljeća kao posljedica na svjetsku krizu obrazovanja. To je razdoblje koje je s jedne strane, obilježeno ekonomskom, političkom i društvenom nesigurnošću (Barros, 2012, prema Milanović – Litre i sur., 2016), a s druge strane, neuspjelim pokušajima nacionalnih država da ulaganjem u obrazovanje potaknu veći gospodarski i ekonomski rast (Pastuović, 2012). U tom se kontekstu, cjeloživotno obrazovanje pojavljuje kao snažan zahtjev za reformu, ne samo kao zahtjev za

²

https://www.asoo.hr/UserDocsImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_z%20javnu%20raspravu.pdf

³ <https://www.asoo.hr/>

promjenom formalnog obrazovanja, već kao zahtjev za radikalnu promjenu na sam proces obrazovanja.

Na taj se način postupno oblikuje ideja cjeloživotnog obrazovanja zasnovana na trima dimenzijama:

- snažnoj i oštroj kritici postojećeg školskog sustava i formalnog obrazovanja
- zahtjevom za osiguravanjem ponude cjeloživotnog obrazovanja koje će pojedincima omogućiti da njihova znanja i vještine budu u skladu s tehnološkim razvojem te
- osiguranja jednakih obrazovnih mogućnosti svim građanima

(Milanović – Litre i sur., 2016; 15)

Naime, tek je u drugoj polovici 20. stoljeća priznato kako je obrazovanje cjeloživotni proces koje se ostvaruje formalnim, neformalnim i informalnim učenjem kojima odrasli uče i osposobljavaju se za profesionalne i neprofesionalne uloge (UNESCO - Organizacija Ujedinjenih naroda za obrazovanje, znanost i kulturu, 1976, prema Pastuočić 2016).

- formalno obrazovanje se odvija u različitim obrazovnim institucijama i putem njega se stječu priznate diplome i kvalifikacije
- neformalno obrazovanje se odvija neovisno o službenom obrazovnom sustavu, ne vodi stjecanju službenih potvrda te služi kao dopuna formalnom obrazovanju (primjerice glazbene škole, sportski klubovi, organizacije mladih, političke stranke...)
- informalno učenje je prirodna pojava u svakodnevnom životu te za razliku od formalnog i neformalnog obrazovanja, informalno učenje se ne mora odvijati svjesno, a doprinosi znanju i vještinama

(Matijević, Rajić, 2009)

Autorica Šagud (2011; 259) smatra kako “formalno, neformalno i informalno učenje za područje praktičnog odgojno-obrazovnog procesa moraju biti integralni dio inicijalnog obrazovanja i kasnijeg profesionalnog razvoja i napredovanja odgajatelja”. Takvo obrazovanje,⁴ koje osim osnovnog obrazovanja uključuje i kasnije osposobljavanje i usavršavanje, trebalo

⁴<http://www.hzpou.hr/download.php?downloadParams=webartfile%7C22>

bi mladog čovjeka obogatiti novim vještinama koje su potrebne u društvu koje je temeljeno na znanju.

Kvaliteta obrazovanja odgajatelja ima važnu ulogu jer je upravo ona jedan od glavnih čimbenika koji djeluju na razvoj djeteta u odgojno – obrazovnoj skupini. Cjeloživotno obrazovanje odgajatelja i njihov profesionalni razvoj ključno je pitanje kojim se nastoji unaprijediti odgojno – obrazovni sustav te ga učiniti fleksibilnijim i dostupnijim (Vizek Vidović, Vlahović – Štetić, Pavin, Rijavec, Miljević – Riđički, Žižak, 2005). Autorica Šagud (2022) smatra kako cjeloživotnim obrazovanjem i usavršavanjem čovjek ne djeluje samo za vlastiti razvoj, već za dobrobit cijele zajednice. Pastuović (2016) ističe kako je obrazovanje povezano s pojedinim društvenim podsustavima koji od obrazovanja očekuju zadovoljavanje svojih potreba. A društveni podsustavi povezani su s općim ciljevima obrazovanja, od kojih su najznačajniji: ekonomski (trajna zaposlenost stanovništva i ekonomski rast), politički (društvena kohezija i spremnost na aktivno građanstvo) te kulturni (ostvarivanje ljudskih prava i demokracije) (Pastuović, 2016). Također, uz ove ciljeve, obrazovanje je povezano i sa socijalnim ciljevima od kojih su najvažniji smanjenje stanovništva i kriminala, unapređivanje zdravlja te rad na poboljšanju kvalitete okoliša (McMahon, 2008, prema Pastuović, 2016).

Organizacija cjeloživotnog obrazovanja i učenja postalo je ključno pitanje za organizaciju današnjeg društva (Vujičić, Čepić, Tatalović - Vorkapić, 2015). Cjeloživotno učenje kao koncept⁵ predstavlja potpunu preobrazbu u učeću zajednicu zadovoljnih pojedinaca, a time i cjelokupnog društva temeljenog na neprestanom stvaranju, primjeni novih znanja, vještina i stavova. Cjeloživotno obrazovanje stoga predstavlja osnovnu pretpostavku za prilagodbu pojedinca današnjem društvenom, kulturnom i gospodarskom društvu koji se stalno mijenja. Ono je preduvjet zaposlenosti pojedinca te važan element aktivnog građanstva.

U današnjem suvremenom društvu upravo su ciljevi cjeloživotnog obrazovanja iznimno važni, a to su⁶:

- podizanje opće razine obrazovanosti svih građana

⁵

https://www.asoo.hr/UserDocsImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_a%20javnu%20raspravu.pdf

⁶

https://www.asoo.hr/UserDocsImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_za%20javnu%20raspravu.pdf

- prepoznavanje i ostvarenje osobnih potencijala
- oblikovanje društveno aktivnih građana
- osposobljavanje pojedinaca za snalaženje u promjenjivom radnom i društvenom okruženju

Takva usmjerenja ⁷ važna su za brojne radne organizacije te javnu upravu, a time i cijelu društvenu zajednicu kojoj su ekonomske, društvene i tehnološke promjene nametnule cjeloživotno učenje i obrazovanje kao nužnost obrazovne i gospodarske politike. Cjeloživotno obrazovanje fokusira se na partnerstvo, socijalnu koheziju, pristupačnost, odgovornost i solidarnost te bi kao takvo trebalo pomoći ljudima da oblikuju svoju inicijativu i mišljenje te postignu veći utjecaj u društvu (Matijević, Rajić, 2009).

Cilj cjeloživotnog obrazovanja je preobrazba pojedinca, odnosno putem obrazovanja omogućiti mu viši stupanj osobnog rasta i autonomije te društvene mobilnosti koja će mu značiti izvan osnovne kvalifikacije i formalnog školovanja, dok je s druge strane cjeloživotno obrazovanje sredstvo preobrazbe samoga društva u viziju društva koje uči tijekom cijelog životnog razdoblja (Milanović – Litre i sur., 2016; 15)

2.2. Utjecaj globalizacije i zahtjevi vezani uz cjeloživotno obrazovanje

2.2.1. Utjecaj globalizacije

Pojam *globalizacija* dolazi od riječi *global* što znači ukupnost (Lončar, 2005). Zahvaljujući globalizaciji odnosi među ljudima su intenzivniji te ljudi počinju globalno razmišljati i drugačije shvaćati svijet (Lončar, 2005). Proces globalizacije rezultirao je brojnim ekonomskim, političkim, kulturnim, ekološkim i društvenim promjenama i utjecajem na svakodnevnicu života (Matijević, Rajić, 2000). Globalizacijski procesi se mijenjaju i utječu na sve aspekte ljudskoga života te samim tim dolazi do mijenjanja gospodarstva, kulture, politike i društva, a to sve postavlja velike zahtjeve odgoju i obrazovanju (Hudolin, 2008).

⁷https://www.asoo.hr/UserDocsImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_za%20javnu%20pravu.pdf

Naime, uz brojne informacije, nove tehnologije i znanja, u svijetu koji se stalno mijenja, pedagogija te odgoj i obrazovanje dobivaju vrlo važno mjesto (Burbules i Torres, 2000; Youssef, 2014 prema Hudolin, 2008). U globalnoj ekonomiji znanja, sposobnosti, učenje i vještine ljudi postali su iznimno bitni, ako ne i presudni za njihov gospodarski rast. Obrazovanje stoga može pozitivno utjecati na ostvarivanje potencijala pojedinaca, dok nedostatak obrazovanja može uzrokovati ekonomske probleme (Keeley, 2009). S obzirom da globalizacija ima određene zahtjeve – stalno ulaganje u znanje, tehnologije, istraživanje i razvoj (Lončar, 2005), obrazovanje koje je i samo postalo dio tog procesa, nalazi se pred velikim izazovima. Upravo takav napredak globalnog društva zahtijeva sve veću potrebu za stalnim učenjem, stjecanjem znanja i usavršavanjem već postojećih usvojenih kompetencija.

Prema Matijević, Rajić (2009) znanje je globalno prihvaćeno kao čimbenik koji povezuje gospodarski razvoj, socijalnu stabilnost i obrazovanje. Društvo i ekonomija temeljeni na znanju koriste se kao politički obrazac koji pretpostavlja ulazak znanja u sve dijelove ekonomije i društva. Možemo reći kako se društvo i ekonomija temeljeni na znanju koriste kao početni okvir za određenje javne politike (Matijević, Rajić, 2009). Ljudsko znanje se tako oblikuje u ljudski kapital pod kojim se podrazumijevaju znanja, sposobnosti, kompetencije i druga osobna obilježja relevantna za ekonomsku aktivnost.

Keeley (2009) ističe kako su se od početka šezdesetih godina 20. stoljeća ekonomisti složili o važnosti ljudskog kapitala – odnosno o važnosti ljudi i njihovih sposobnosti, znanja i kompetencija za gospodarski rast. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj, skraćeno OECD, ljudski kapital definira kao “znanja, umijeća, kompetencije i osobine pojedinaca koje olakšavaju stvaranje osobne, društvene i gospodarske dobrobiti (Keeley, 2009). Naime, rad na sebi i ulaganje pojedinca u sebe, najčešće kroz procese obrazovanje pridonosi pozitivnom osobnom dohotku i dobrobiti. Brojni ekonomisti zajedno s američkim ekonomistom Theodorom Schultzom mišljenja su kako, suvremeno gospodarstvo ne može rasti bez obrazovne radne snage. Ljudski kapital smatrao se samo jednim od činitelja koji je određivao gospodarski rast, a danas ga možemo povezati s usponom masovnog obrazovanja sve do 19. stoljeća.

Ovdje se postavlja pitanje koje su zapravo gospodarske koristi od ljudskog kapitala? Keeley (2009) objašnjava da se njih može gledati na dva načina: sa stajališta pojedinca i sa stajališta ekonomije. Za pojedince u budućnosti to predstavlja, primjerice veći prihod novca,

dok za ekonomiju veću produktivnost, drugim riječima što je netko obrazovaniji, ekonomski će bolje proći. Veća produktivnost potiče gospodarski rast, a to pridonosi gospodarskoj koristi povećanja ljudskog kapitala.

Previšić (2007) ističe kako je u razvoju obrazovanja, cjeloživotno obrazovanje odgojna tema za pedagošku teoriju i praksu, te na njega ne treba gledati kao na postizanje samo obrazovnih dobara ili stjecanje određenog znanja, već ono ima važnu ulogu u neprestanom razvoju čovjeka i njegovih potencijala. Radi se, dakle, i o formi i sadržaju permanentnog razvoja čovjekovih potencijala i formiranja novih kompetencija za sutrašnjicu, što pedagogija mora na vrijeme anticipirati i integrirati u sustav cjeloživotnog obrazovanja kao svoju primarnu zadaću i trajnu kategoriju (Previšić, 2007; 183)

U kontekstu cjeloživotnog obrazovanja razdoblje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima specifično značenje jer je od velike važnosti educirati i motivirati odgajatelja za rad s djecom kako bi pozitivno utjecao i na sam odnos prema djetetu u skupini i na vlastiti profesionalni razvoj. Stoga je profesionalna uloga odgajatelja, odnosno prvog odgovornog člana u odgojno – obrazovnoj skupini jako važna.

2.2.2. Zahtjevi za cjeloživotnim obrazovanjem

Ideja cjeloživotnog obrazovanja nastala je unutar specifične zajednice međunarodnih stručnjaka i vodećih osoba međunarodnih organizacija 70-ih godina prošlog stoljeća kako bi pronašli odgovore na brojne društvene, gospodarske i političke izazove (Matijević, Rajić, 2009; 13). Klasični obrazovni sustav nije bio dovoljan te se brojni odgovori pronalaze u dokumentima međunarodnih organizacija poput UN-a, UNESCO-a, OECD-a (Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj), Svjetske banke te institucija Europske unije – Vijeća Europe i Europske komisije (Matijević, Rajić, 2009). O dominantnim utjecajima na promjene obrazovnih politika govori i Bijeli dokument Europske komisije iz 1995. godine, a to su: utjecaj informatičkog društva, utjecaj internacionalizacije te utjecaj znanstvenih i tehnoloških znanja (Žiljak, 2004). Godinu 1996. Europski parlament i Vijeće Europe proglasili su godinom cjeloživotnog učenja.

U ožujku 2000. godine na sastanku u Lisabonu utvrđena je strategija razvitka Europske unije temeljene na znanju kako bi se povećala aktivnost, zaposlenost i cjelokupni životni standard. Prema podacima Ministarstva uprave iz 2018. godine, Vijeće Europe je Uniji

postavilo vrlo ambiciozan cilj: do 2010. godine mora postati „najkonkurentnije i najdinamičnije gospodarstvo temeljeno na znanju, s tendencijom porasta razvoja, praćeno kvalitetnijim i boljim poslovima te većom socijalnom povezanošću” .

Poseban poticaj tome svemu dao je Memorandum o cjeloživotnom učenju iz 2000. godine ⁸ koji ističe zajednički rad na uvođenje cjeloživotnog učenja i obrazovanja u praksu kao najsigurniji put napretka:

- „ u izgradnji društva koje nudi jednake mogućnosti pristupu kvalitetnom obrazovanju svim građanima tijekom čitavog života te društva u kojem je pružanje obrazovanja i usavršavanja prva i glavna potreba i zahtjev pojedinaca
- u prilagođavanju načina pružanja obrazovanja i usavršavanja, te načina organizacije službenog radnog vremena, tako da ljudi mogu sudjelovati u trajnom procesu obrazovanja tijekom čitavog života
- u postizanju više ukupne razine obrazovanja i kvalifikacija u svim sektorima, u osiguravanju visoko kvalitetnog obrazovanja i usavršavanja te
- u poticanju i pripremanju ljudi za aktivnije sudjelovanje u svim područjima modernog javnog života, posebno u društvenom i političkom životu na svim razinama djelovanja zajednica „

Lisabonskom deklaracijom zajednički dogovoreni i prihvaćeni ciljevi obrazovanja sadržani su kroz: ⁹

- razvoj i aktivnu ulogu pojedinca koji može ostvariti svoj puni individualni potencijal
- razvoj društva, osobito putem demokracije te promicanjem kulturne raznolikosti
- razvoj gospodarstva koje će osigurati da potrebne vještine i sposobnosti zaposlenika odgovaraju ekonomskom i tehnološkim zahtjevima i potrebama

Prema Cjeloživotnom učenju i obrazovanju odraslih ¹⁰ međunarodne organizacije (poput UN-a, UNESCO-a, OECD-a, Svjetske banke, Međunarodne organizacije rada te institucija Europske unije – Vijeća Europe i Europske komisije) od Lisabonske deklaracije 2000. nadalje intenzivno promoviraju i potiču cjeloživotno obrazovanje i učenje kao koncept

⁸ [file:///C:/Users/PETRA/Downloads/21-100%20\(7\).pdf](file:///C:/Users/PETRA/Downloads/21-100%20(7).pdf)

⁹ <https://www.consilium.europa.eu/hr/council-eu/>

¹⁰

https://www.asoo.hr/UserDocsImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_za%20javnu%20raspravu.pdf

prema kojem svaki pojedinac treba biti otvoren za kontinuiranu nadogradnju svojih sposobnosti, znanja i vještina kako bi mogao opstati u stalnom i brzom mijenjajućem društvenom i gospodarskom okruženju.

„Ljudi su najveće bogatstvo Europe i da bi trebali biti u žarištu politike Europske zajednice, sustavi obrazovanja danas se moraju prilagoditi današnjoj stvarnosti navodeći kako je „cjeloživotno obrazovanje glavni način za razvoj građanstva, društvene povezanosti i zapošljivosti“

(Europsko vijeće u Lisabonu, 2000, prema Memorandum, 2000).

2.3. Profesionalne i stručne kompetencije odgajatelja

U današnje vrijeme sve češće čujemo pitanja poput: „Kako postati dobar odgajatelj? Koje kompetencije dobar odgajatelj mora posjedovati? Kako se razvijaju kompetencije nužne za kvalitetnu odgojno – obrazovnu praksu?“

U literaturi možemo pronaći vrlo slična, ali i različita određenja što kompetencija odgajatelja jest, stoga možemo reći kako nema univerzalne definicije što je zapravo definicija kompetencije, no čitajući literature brojnih autora, većina njih tvrdi kako kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju znanja, vještina i vrijednosti, koja im dopušta djelovanje u različitim profesionalnim odnosima (Rangelov Jusović, Vizek Vidović, 2013, Slunjski, Šagud, Brajša - Žganec 2006).).

Razvijanje kompetencija kod profesionalaca u odgoju i obrazovanju definiran je dokumentima OECD-a i Europske komisije te je predmet brojnih istraživanja na lokalnoj, državnoj, regionalnoj i međunarodnoj razini (Matijević, Rajić, 2009). Teorijsko utemeljenje ovog okvira pronalazimo u teoriji socijalnog konstruktivizma dječjeg razvoja te pedagoškom modelu usmjerenog na dijete (Rangelov Jusović, Vizek Vidović, 2013). Anić u Velikom rječniku hrvatskog jezika (2003) jasno definira kompetenciju kao “priznatu stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže”, dok Mijatović u Leksikonu temeljnih pedagoških pojmova kompetenciju objašnjava kao “osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti (Mijatović, 2000).

Iako u literaturi baš i nema razlikovanja između pojmova “kompetencije” i “kompetentnosti” autor Rowe (1995) prema Bouillet (2011) naglašava njihovo razlikovanje. Stoga se pojam kompetencije “odnosi na sposobnosti i usvojen standard profesionalnog djelovanja, dok kompetentnost podrazumijeva usvojene standarde ponašanja”. Odnosno, kompetenciju možemo gledati kao sposobnost što ljudi mogu raditi, a kompetentnost kao način na koji se te radnje obavljaju. Sve u svemu, radi se o sposobnosti primjene znanja, vještina i vrijednosti koje se ogledaju u radu i profesionalnoj praksi. Kompetencije predstavljaju svojevrsnu integriranu, dinamičnu kombinaciju znanja, vještina i vrijednosti, koja omogućava učinkovito djelovanje u različitim profesionalnim kontekstima (Rangelov Jusović i Vizek Vidović, 2013). Prema autorima Rangelov Jusović i Vizek Vidović (2013) znanja obuhvaćaju teorijske spoznaje u akademskom području, vještine podrazumijevaju praktičnu primjenu znanja u različitim profesionalnim situacijama, dok vrijednosti čine sveukupan svjetonazor utemeljen u načinu življenja s drugima u profesionalnom okruženju

Autorica Slunjski i sur. (2006) navode kako je pedagoška kompetentnost “profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine u smislu kvalitetne pedagoške izobrazivosti i osposobljenosti učitelja za odgojni i obrazovni rad“. Autori (Olson, 1994; Schon, 1990 i Bolton, 2001, prema Slunjski i sur., 2006) mišljenja su kako je kompetencija odgajatelja određena njegovim teorijskim znanjem iz znanosti ali i brojnim načinima kojima obavlja svoju profesionalnu ulogu. Odnosno, od pojedinca se očekuje da bude obrazovan, solidnog obrazovanja te kvalitetne profesionalne pripreme (Spodek i Saracho, 1990, prema Slunjski i sur., 2006).

Nadalje, kompetenciju možemo definirati kao sposobnost pojedinca u uspješnom suočavanju za brojnim zahtjevima okoline, uzimajući u obzir kako se ne radi o urođenim sposobnostima, već o sposobnostima koje su rezultat razvoja pojedinca kao individue (Medel – Anonuevo i sur., 2001., prema Šagud, 2011). Keuffer (2010, prema Jurčić, 2014) kompetenciju smješta u kognitivne sposobnosti i vještine u smislu profesionalnog razvoja, vlastitog uvjerenja te motivacijskog usmjerenja, dok Rychen (2003, prema Jurčić, 2014) ističe kako su kompetencije zapravo sposobnosti pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ali i grupnih zadataka ili samo za uspješno izvođenje neke zadaće.

Današnje situacije u praksi nisu determinirane i već unaprijed određene, da znamo što će se dogoditi i kakav će ishod biti, već su upravo obilježene prepoznavanjem različitih

situacija i odgovaranjem na iste (Oser i sur., 2006, prema Šagud, 2011). Autorica Šagud (2011) navodi kako je „intelektualna i praktična spretnost u koju je uključeno i implicitno znanje (u odnosu na eksplicitno i planirani kurikulum) mnogo veće i važnije koji se ne mogu promatrati isključivo u formalnom planiranom kurikulumu. Odgojno – obrazovna praksa je vrlo složeno i dinamično područje u kojem se odgajatelj uz vlastitu kreativnost i motivaciju treba prilagoditi aktualnim uvjetima, te ih mijenjati s obzirom na kontekst, poticati razvoj svakog djeteta (Šagud, 2011) te provoditi refleksiju s drugima te samim sobom. Od odgajatelja se očekuje prepoznavanje i reagiranje na djetetove individualne potrebe, poznavanje okoline i organizacije učenja te njihovih posljedica na djetetov kasniji razvoj (Ross, Bondy, Kyle, 1999., prema Šagud, 2006).

Autorica Šagud (2006) navodi neke od načina razvijanja profesionalne kompetencije odgajatelja:

- „poznavanje materije, osnovnih koncepcija i istraživanja djetetova razvoja
- sudjelovanje u akcijskim istraživanjima
- sposobnost konstantnog profesionalnog učenja i napredovanja
- reflektiranje vlastitog rada s djecom
- izgrađivanje komunikacijskih vještina potrebnih u interakciji s djecom, roditeljima, kolegama
- procjena učinkovitosti rada u suradnji s kolegama
- razvoj osnovnih pretpostavki za obrazovanje budućih odgajatelja u refleksivnog praktičara sposobnog evaluirati i mijenjati svoju i tuđu odgojno obrazovnu praksu “

(Šagud, 2006;13)

Autor Olson (1994), prema Slunjski i sur. (2006) razlikuje nekoliko područja koja određuju profesionalnu kvalitetu učitelja/odgojitelja:

- znanja o djetetovu razvoju i teorijama učenja, o razvojnom pristupu kurikulumu
- kako kreirati zdravu, sigurnu i poticajnu sredinu
- razvijena sposobnost promatranja djece i kvalitetna komunikacija

Važno je prepoznati djetetov interes koji označava početak njegove aktivnosti, a to možemo postići promatranjem djetetove reakcije i dokumentiranja opaženog (Olson, 1994, prema Šagud, 2006). Olson također navodi kako bi svaki odgajatelj trebao svoje profesionalne

kompetencije razvijati i usavršavati istraživanjem, procjenjivanjem te usavršavanjem svoje vlastite prakse (Slunjski, i sur., 2006).

Djetetove rane godine imaju veliki značaj za njegov kasniji razvoj, stoga je neosporno da odgajatelj ima veliki utjecaj te da o njemu ovise djetetove aktivnosti, uvjeti u kojima se one odvijaju, količina njegove inicijative i samostalnosti te cjelokupni socijalni i emocionalni razvoj (Šagud, 2006). U tom smislu profesionalna kompetencija ili profesionalni identitet (Coldron i Smith, 1999, prema Šagud, 2006) ima značajan utjecaj na prepoznavanje i pravilno iskorištavanje djetetovih potencijala.

Nakon brojnih autora (Olson, 1994, prema Šagud, 2006) koji spominju određene kvalitete i praktične kompetencije odgajatelja za kvalitetnu odgojno – obrazovnu praksu te autora Deweya (1910;1997, prema Bilač, 2015) koji ističe važnost reflektivnog razmišljanja, kojim se uspostavlja veza između radnje i posljedice te razmatranje argumenata i propitivanje vlastitih uvjerenja, javlja se nova epistemologija profesionalne prakse, odnosno model obrazovanja reflektivnog praktičara koji je razvio Schon. (Šagud, 2006). Schonov model reflektivnog praktičara je poznat po tome što uzima u obzir osobne karakteristike pojedinca koje određuju njegovo ponašanje te imaju veliki utjecaj na kreiranje profesionalne prakse (Šagud, 2006). Potreba za razvojem ovakvoga modela proizlazi iz toga da tradicionalno obrazovanje, poznato po pukom prenošenju informacija, ne može zadovoljiti zahtjevima suvremenog odgoja i obrazovanja (Slunjski i sur, 2006). Stoga suvremeni odgajatelji trebaju biti spremni na nove situacije i snalaženje u istim i preuzimanje rizika u situacijama u kojima je to potrebno, kako bi djelovali pozitivno na razvoj svojih profesionalnih kompetencija. Kao što autorica Slunjski i sur. (2006) to objašnjavaju: “razinu kompetentnosti moguće je razvijati samo u odgojno – obrazovnoj ustanovi koja se razvija u smjeru organizacije koja uči”.

„Refleksivni praktičar stvara, odnosno gradi refleksivnu praksu na osnovi svog razmišljanja o njoj – prije i poslije aktivnosti i djelovanja te tijekom akcije što je karakteristika vrsnog (refleksivnog) praktičara. Mogli bismo reći da proces razvoja refleksivnog praktičara znači proces uzdizanja na meta razinu svog odgojnog djelovanja, učenja i poučavanja. “

(Šagud, 2006: 14)

Schon (1990) prema Šagud (2006) reflektivnog praktičara opisao je kao odgajatelja koji kontinuirano gradi praksu na temelju teorije i obrnuto, odnosno u praksi razmišljanjem

dolazi do nove teorije. Refleksivnog praktičara karakterizira tzv. refleksivna otvorenost koja se javlja kada smo spremni ispitati vlastito mišljenje, bez nekog znanja o tome što će se dogoditi (Senge, 2003. Prema Šagud, 2006).

Prema Schonovoj teoriji refleksivnog praktičara postoje dvije vrste refleksije:

1. refleksija u akciji (Reflection in action)
2. refleksija na akciju (Reflection on action)

Refleksija u akciji događa se prilikom same akcije u kojoj odgajatelj praktičar može mijenjati svoje radnje i postupke bez prekidanja aktivnosti i tako spontano stvara novu praksu. Autorica Šagud (2006) navodi kako je takva praksa najčešće nedovoljno osviještena i spontana, dok prilikom refleksije na akciju dolazimo do osvješćivanja svojih i tuđih postupaka te se takva refleksija najčešće događa nakon neke aktivnosti. Osim ove dvije podjele, Schon je objasnio i treću vrstu refleksije, refleksiju kao akciju, koju objašnjava kao praksu ili teoriju u praksi, odnosno „znanje u akciji“.

Odgajatelj kao refleksivni praktičar time zapravo razvija učenje o učenju, odnosno dobiva podatke o svom radu što kasnije utječe na njegovu praksu. Refleksivni praktičar treba biti osposobljen za bolje razumijevanje vlastite prakse te ostvarivanje promjena potrebnih za postizanje kvalitetne prakse (Slunjski, 2008). Autorica Šagud (2006:23) navodi kako su refleksija i samorefleksija neizostavan dio u radu reflektivnog praktičara, odnosno to su načini unutarnje i vanjske evaluacije koje imaju informativnu (daje podatke pojedincu o njegovom načinu rada) i regulativnu vrijednost (utječe na buduće postupke). Odgajatelj kao refleksivni praktičar treba biti otvoren za kritike i konstruktivne prijedloge, treba biti spreman na nove prijedloge i novitete u svom radu, treba razmišljati o svojim postupcima te mogućem napredovanju istih. Takav pristup “otvara put emancipaciji i profesionalnoj autonomiji učitelja, velikim dijelom oslanja se na njihovo profesionalno povezivanje, zajedništvo i suradnju”. (Slunjski, 2008). Refleksivno i suradničko istraživanje vlastite prakse potiče na razvoj vlastitih kompetencija te stvaranje zajedničkog razumijevanja u odgojno – obrazovnoj praksi.

“Mi jedni druge trebamo. Trebamo se da bismo otkrili što zapravo znamo, kako znamo to što znamo, što mislimo i kako mislimo to što mislimo” (Filippini, 2002 prema Slunjski, 2008).

U tome je smisao refleksivne prakse, tako odgajatelji “razvijaju svoje profesionalne kompetencije” te preispituju svoje stavove i postupke, sve kako bi utjecali na kvalitetu odgojno – obrazovne prakse. Ovime možemo zaključiti kako kompetencija odgajatelja nije statična, trajna i ista, već promjenjiva i razvojna. A veliku ulogu u određivanju kompetencije ima upravo cjeloživotno učenje i spremnost na istraživanje (Slunjski i sur., 2006). Drugim riječima, čovjek kao pojedinac je uvijek spreman nešto novo učiti, usvajati znanje i vještine te je upravo to pokazatelj da čovjek cijeloga života uči i razvija svoje kompetencije.

2.4. Dječji vrtić i njegova složenost

2.4.1. *Kultura vrtića*

Put razvoja kvalitete vrtića kao odgojno obrazovne ustanove ne možemo promatrati kao jednostavan proces, naprotiv, pun je izazova, uspona i padova. Autorica Slunjski (2008) postavlja pitanje kako jednostavno opisati nešto tako kompleksno kao vrtić.

Vrtić je živi organizam ¹¹, odnosno kompleksni sustav u kojem se ni jedan dio ne može posebno definirati ni objasniti bez povezanosti ostalih dijelova (Slunjski, 2008). Promatrajući koncept kulture odgojno – obrazovne ustanove, u našem slučaju vrtića, vidimo vrtić kao živi sustav koji se kontinuirano mijenja te dinamičan sustav međusobno povezanih varijabli (Datnow i sur., 2002, prema Vujičić i sur., 2011).

Kulturu vrtića možemo definirati kao postignuće određene zajednice koja je prepoznatljiva po zajedničkim postavkama, uvjerenjima odgajatelja, ravnatelja, stručnih suradnika, pomoćnog osoblja, roditelja, svih koji imaju utjecaj na djelovanje odgojno – obrazovne ustanove (Vujičić i sur., 2011). Osim samih sudionika, kulturu vrtića čine prostorno – materijalno okruženje, komunikacija i odnosi svih pojedinaca te način organizacije vremena (Slunjski, 2008). Nadalje, kvalitetu vrtića određuje i njegova otvorenost prema van (odnosi prema drugim vrtićima, odnosi djelatnika s lokalnom zajednicom i sl.

¹¹ Strozzi, P. (2002.): Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary. In: Giudici, C., Rinaldi, C. (Eds.), Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners. Reggio Children, 58-77.

Autorica Slunjski u svojoj literaturi (2008) jasno i slikovito opisuje karakteristike i ovisnost različitih dijelova odgojno – obrazovne ustanove vrtića kao santu leda. Santa leda se tako sastoji od vidljivih dijelova, onih koji se nalaze iznad zamišljene površine vode (realnost vrtića koju možemo vidjeti) te jednog nevidljivog dijela koji se nalazi ispod površine, a ima veliki i značajan utjecaj. Nevidljivi dio vrtića čine stavovi, uvjerenja, vrijednosti, sve ono što se odražava na vidljivi realni dio vrtića i označava njihov temelj. Kako bi se razvijala slika o djetetu, koja čini nevidljivi dio vrtića, a ima veliki i značajan utjecaj na cjelokupnu zajednicu, djecu treba percipirati kao kompetentna bića koja uče čineći. Na taj način odrasli će poticati samoinicijativne i samoorganizirane aktivnosti djece (Slunjski, 2008) te podržati njihova nastojanja da istražuju i razumiju svijet oko sebe.

Kulturu vrtića možemo usporediti s ljudskom zajednicom, odnosno živim sustavom u kojem se odvijaju brojni odnosi ljudi te njihov zajednički rad, a to sve ima utjecaj na upravljanje i vođenje te ustanove, njezino okruženje i usmjerenost na razvoj (Vujičić, 2011). U tom značenju u vrtiću se stalno upoznavaju, mijenjaju i dograđuju teorije koje se provode u praksi te se neprestano izgrađuje kvaliteta te prakse (Slunjski, 2008). Nadalje, Slunjski (2008) objašnjava takav pristup kvalitete vrtića značajnim, jer upravo kvaliteta označuje razvojnu, a ne statičnu kategoriju. Vrtić je zajednica koja neprestano treba ulagati napore kako bi se razvijala i napredovala, a ne stagnirala. Slične poglede i razmišljanja ima autorica Ljubetić (2009) koja naglašava da u zajednici koja uči i stalno se mijenja, za razliku od one tradicionalne odgojno – obrazovne ustanove, treba težiti razvijanju kako osobne, tako i zajedničke vizije odgajatelja, umjesto striktnog planiranja i provođenja teorije i prakse. Zajednicu koja uči prate brojni usponi, padovi ali i stagnacija odgojne prakse, stoga je potrebno stalno nadograđivanje, mijenjanje i promišljanje, sve što ima utjecaj na kvalitetniji razvoj odgojno – obrazovne prakse.

Autorica Vujičić i sur. (2011) navodi kako vrtiću kao odgojno – obrazovnoj ustanovi treba dopustiti da bude ono što se od njega prirodno očekuje, a to je humana zajednica, a ne stroj koji radi po nekim principima. Cilj je težiti stvaranju i poticanju razvoja učećih zajednica u kojima sudionici sudjeluju s dubokim osjećajem posvećenosti, što dovodi do učenja, nadograđivanja znanja, a upravo ih ta posvećenost vodi do stvaranja zajednice, odnosno kulture vrtića (Vujičić, 2011). Kulturu vrtića možemo definirati i kao postignuće određene zajednice koja je prepoznatljiva po zajedničkim postavkama, uvjerenjima odgajatelja, ravnatelja, stručnih suradnika, pomoćnog osoblja, roditelja, svih koji imaju utjecaj na djelovanje odgojno – obrazovne ustanove (Vujičić, 2011).

Parafrazirajući Rinaldi, Vujičić (2011) naglašava vrtić kao živi organizam koji se mijenja, transformira, raste i sazrijeva. Vrtić kao zajednica koja uči, teži stvaranju demokratske, primjerene i poštujuće ustanove (Vujičić, 2011). Takva ustanova omogućuje svim sudionicima rad i učenje u okruženju u kojem se prihvaća različitost, poštuju različiti interesi te socijalni i kulturni korijeni (Rowe, 2000, prema Ljubetić, 2009).

2.4.2. *Fleksibilnost vrtića*

Fleksibilnost odgojno – obrazovnog procesa u vrtiću jedno je od načela Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Vrtić kao odgojno – obrazovna ustanova prema Nacionalnom kurikulumu iz 2014. godine treba osigurati uvjete za ostvarivanje fleksibilnosti odgojno – obrazovnog procesa kojim se ostvaruje prilagodljivost konkretnim interesima, željama i potrebama djece, ali i odraslih u samoj ustanovi, te kulturi sredine u kojoj je ustanova. Fleksibilnost u odgojno – obrazovnoj ustanovi omogućuje i djeci i odraslima izražavanje vlastitih prijedloga, ideja i sugestija kako bi se razvijao otvoreni, humanistički i sociokonstruktivistički kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Jedino prihvaćanjem i primjenom ovog načela omogućuje se razvoj vrtića kao kvalitetne zajednice (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). U zajednici koja uči, trebaju se zadovoljavati potrebe pojedinaca, poštovati njihova prava te razvijati njihova znanja i vještine. Nema ni striktno određenog ritma po kojima djeca borave u skupini, ono je individualno i određeno prema djeci i njihovim potrebama.

Nadalje, načelom fleksibilnosti utvrđeno je kako je učenje subjektivan proces koji mora biti pokrenut iznutra, odgajatelj može djecu motivirati, potaknuti na aktivnost, ali ako ono samo ne želi, odnosno ne pokazuje interes, ne može se ostvariti. Odgajatelj može djeci omogućavati određene prilike, pokazati djeci da su sposobna mnoge stvari učiniti sama, pripremati ih za uvježbavanje određenih vještina, time se djeca osjećaju motivirana i kompetentna (Brajša, 2003).

Načelo fleksibilnosti ostvaruje se uspješno u onom vrtiću koji je organiziran tako da se:

- omogućuje poštovanje prava svakog pojedinca u ustanovi

- osigurava zadovoljenje specifičnih potreba, osobnih ritmova i individualno različitih strategija učenja djece

(Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014)

2.4.3. *Odgojna praksa kao kolektivno postignuće*

Dječji vrtić, zajednica koja uči, sačinjena je od niza dobrih, kvalitetnih, podržavajućih odnosa, a oni su itekako povezani s vizijom, vođenjem i filozofijom ustanove (Ljubetić, 2009). Kvaliteta odnosa među osobljem u odgojno – obrazovnoj ustanovi ima indirektan utjecaj na kvalitetu programa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Katz, 2006, prema Ljubetić, 2009). Visoka kvaliteta komunikacije prema Ljubetić (2009) vjerojatno ni u jednom području ljudskog djelovanja nema toliki značaj kao u prosvjetnoj djelatnosti. Iznimno je važno poticati kvalitetu odnosa između svih sudionika u odgojno – obrazovnoj ustanovi, stalno je osvještivati i raditi na njoj kako bismo pružili dobar model djeci.

Autorica Slunjski (2008) ističe kako važno obilježje vrtića treba biti poticanje i djece i odraslih da budu otvorenog uma, u okruženju koje ih potiče na istraživanje svojih ideja, na otkrivanje drugačijih mogućnosti te tako i novo razumijevanje svijeta oko sebe. U takvom okruženju djeci i odraslima se omogućuje postavljanje pitanja, iznošenje tvrdnji, raspravljanje te preispitivanje starih i spoznavanje novih teorija. Za razvoj prakse odgojno – obrazovne ustanove važna je vizija, jer upravo vizija stvara svojevrsnu kreativnu napetost (Senge, 2003, prema Slunjski, 2008) koja je potrebna za pokretanje promjene. Oblikovanje vizije je posao svih sudionika u odgojno – obrazovnoj ustanovi, ne samo jednog pojedinca, jer zajednička vizija doprinosi razmjeni ideja, međusobnoj povezanosti i suradnji sudionika te kvaliteti prakse odgojno – obrazovne ustanove. Izgradnja osobne vizije kod odgajatelja odnosi se na preispitivanje novih uvjerenja i teorija ali i istodobno stvaranje kolektivne vizije koja će potaknuti u postizanju zajedničkog cilja. Autorica Ljubetić (2009) ističe kako je u procesu promjene iz tradicionalnog vrtića prema zajednici koja uči potrebno izgraditi zajedničku viziju u ustanovi, a to podrazumijeva otvorenu i nedvosmislenu komunikaciju i spremnost na kompromise. Prepoznavanje i mijenjanje slijepih točki pomoću zajedničke refleksije u odgojno – obrazovnoj ustanovi prema Slunjski (2006) ima veliku važnost jer bez prepoznavanja slijepih točki nije moguće osnažiti odgajateljevo razumijevanje prilikom nekih novih informacija.

Zajednička je vizija „kormilo za održavanje smjera” u procesu razvoja kvalitete, ona odražava i prenosi ono što svaku ustanovu za rani odgoj čini jedinstvenom, neponovljivom i drugačijom od ostalih (Slunjski, Ljubetić i sur., 2012). Povezivanje i suradnja među odgajateljima i drugim stručnjacima iz vlastite, ali i drugih odgojno – obrazovnih ustanova, vode prema razvoju profesionalne zajednice učenja, gdje svaki pojedinac potiče kontinuirani profesionalni razvoj (Slunjski, 2008). Takvo zajedničko istraživanje odgojno obrazovne prakse ih potiče na razmjenjivanje vlastitih ideja i značenja te stvaranje novih, onih zajedničkih (Slunjski, 2008)

2.4.4. Akcijska istraživanja kao način mijenjanja odgojno – obrazovne prakse

Profesionalni razvoj odgajatelja podrazumijeva kontinuirano učenje i rad na sebi, uzimajući u obzir vlastiti profesionalni rast i razvoj, ali i razvoj kolektivne zajednice (Šagud, 2011). U tom slučaju, akcijska istraživanja imaju veliki značaj. Akcijska istraživanja su vrsta empirijskih studija u nekoj određenoj socijalnoj sredini, s ciljem unapređivanja kvalitete prakse (Winter, Munn – Giddings, 2001). Provode se u neposrednoj odgojno – obrazovnoj ustanovi, a njima se uvode novosti u odgojno – obrazovnoj ustanovi i to na temelju znanstvenog dokaza (Mužić, 1999). Nadalje, treba istaknuti kako akcijsko istraživanje nije samo metoda provođenja istraživanje, već je to niz situacija koje treba duže promatrati, proučavati, problematizirati, istraživati, mijenjati i poboljšavati kroz praksu.

Akcijsko istraživanje javlja se u procesu učenja, poučavanja i unapređenja vlastitih kompetencija. Akcijsko istraživanje je „i akcija i istraživanje, odnosno proces mijenjanja prakse i konstrukcija znanja “(Pešić, 1998; 23, prema Slunjski, Šagud, Brajša – Žganec, 2006). Objašnjavamo ga i kao proces u kojem razvijamo kritički odnos prema vlastitim postupcima ali i postupcima drugih, kojima omogućujemo stvaranje odgojno – obrazovnog procesa, bez uljepšavanja i idealiziranja (Šagud, 2011).

Autorica Slunjski (2011) naglašava kako se prilikom akcijskog istraživanja analiziraju složene etape i postupci prilikom provođenja kurikuluma, određivanju uloga odgajatelja i ostalih članova te razvoja refleksivnog profesionalizma kao početka promjene u vrtiću. Ovakav oblik stručno – znanstvenog prikaza zabilježen je brojnim etnografskim zapisima, dokumentacijom, audio – snimkama i brojnim izvještajima istraživanja. Slunjski (2011) jasno ističe važnost akcijskih istraživanja u procesu profesionalne suradnje svih

djelatnika odgojno – obrazovne ustanove, naglašavajući važnost kulture vrtića kao polazište prilikom ostvarivanja kurikuluma. Istraživač nije odvojena uloga, već istraživači postaju svi “sudionici, ovisno o svojim mogućnostima i potrebama “te tako sudjeluju u svim etapama istraživanja“ (Konig, Zedler, 2001; 142). Istraživači tako postaju djeca, roditelji, odgajatelji, stručni suradnici, znanstvenici i dr.. Uloga odgajatelja prilikom akcijskih istraživanja je višeznačna, od organizatora, sudionika istraživanja, motivatora svih sudionika ali i promatrača. Akcijsko istraživanje odbacuje odgajatelja kao „pasivnog tehničara“ (Knight,1996; Ross, Bondy, Kyle, 1999; Hammerslay, 2002; Coldron i Smith, 1999; Bleaky, 1999, prema Šagud, 2006) u kojem odgajatelj samo tehnički prima informacije ili naučenim vještinama preslikava naučene strategije (Šagud, 2006). Odgajatelj nije činovnik koji rutinski obavlja svoje zadaće i aktivnosti, već kreativna osoba koja će pokazati empatiju i otvorenost kako prema pojedinom djetetu tako i cjelokupnoj odgojno – obrazovnoj djelatnosti (Lučić, 2007).

Akcijsko istraživanje ne može biti naučeno iz određenih literatura, već se ono ostvaruje samo u odgojno – obrazovnoj praksi (Marentič – Požarnik,1993). Ono što je važno istaknuti jest kako akcijsko istraživanje nije i ne može biti individualna aktivnost pojedinca, već se ono ostvaruje sudjelovanjem, a time se potiče timski rad, prihvaćanje sugestija i prijedloga te konstruktivno rješavanje sukoba.

2.5. Profesionalno usavršavanje odgajatelja

Ljudski rad zahtijeva određenu kompetenciju. Odgovornost odgajateljske profesije ima veliki značaj za razvoj pojedinca i društva te se ogleda u stjecanju raznih pedagoških i didaktičkih kompetencija (Jurčić, 2014). Kompetencija i kompetentnost nastavnika veza je njegovog znanja, vrijednosti i vještina na funkcionalnoj razini.

U odgojno – obrazovnom procesu pedagošku kompetenciju moguće je podijeliti na osam dimenzija: osobna, komunikacijska, analitička (refleksivna), socijalna, emocionalna, interkulturalna, razvojna i vještine u rješavanju problema (Jurčić, 2014).

Osobna kompetencija teži odgajanju djeteta, usmjeravanju i reguliranju njegova razvoja. Važno je promatrati individualne osobine djeteta te ih pažljivo opisati za kvalitetnu

potporu njegovu razvoju (Oswald i sur., 1989, prema Jurčić, 2014). Komunikacijska kompetencija uključuje socijalne vještine koje su važne za uspostavljanje odnosa u kojima se različita mišljenja i stajališta međusobno dijele verbalnim i neverbalnim znakovima (Brooks i Heath, 1993., prema Jurčić, 2014). Komuniciranjem djeca prate svoj napredak i ponašanje unutar skupine, razvijaju kreativno mišljenje te razvijaju govor. Analitičkom kompetencijom očituje se motivacija djece, realizacija odgojno – obrazovnog procesa, ishodi te razumijevanje samog procesa odgoja. Socijalna kompetencija ističe važnost suradnje i timskog rada, ljubaznosti, pristupačnosti i rješavanju problema. Kada odgajatelj vodi dijalog, usmjerava i potiče djecu, socijalna kompetencija ima pozitivno djelovanje na djetetov razvoj individualnih sposobnosti te samostalnog djelovanja. Emocionalnu kompetenciju Jurčić (2014) ističe u kvaliteti međudnosa s djecom. Goleman (1996, prema Jurčić, 2014) ističe da emocionalnu kompetenciju čini sposobnost pojedinca da se nosi s vlastitim teškoćama te ovladava odnosima s drugim ljudima. Interkulturalna kompetencija dolazi do izražaja prilikom razvijanja djetetovih sposobnosti putem međusobnog razumijevanja, poštovanja te sporazumijevanja. Razvojna kompetencija bazira se na razvoju vlastitog zvanja, učenju i poučavanju te ishodima istoga. Kompetentan odgajatelj kritički treba sagledavati svoj razvoj i uspješnost, težiti većoj razini stečenog znanja te uspješnosti u odgojno – obrazovnom procesu. Zadnja dimenzija odnosi se na vještine u rješavanju problema na koje djeca nailaze u procesu odgoja. Kada su obilježene pozitivnim stavom, realnim očekivanjima, priznavanjem grešaka te reagiranjem na individualne potrebe djeteta, teži se djelovanju i uživanju u zajednici. Važno je ohrabrivati djecu prilikom aktivnosti, pružiti im pomoć ukoliko im je potrebna te ih motivirati za igru.

Slunjski (2001) ističe kako je za profesionalnu ulogu odgajatelja važna implicitna pedagogija, koju obilježavaju interesi, stavovi, sposobnosti i znanje. Ona pridonosi razumijevanju interaktivnih, neplaniranih aktivnosti djece. Nadalje, smatra kako odgajatelji trebaju kontinuirano pratiti djecu u njihovim neplaniranim aktivnostima, pomoći im da dođu do novih znanja i vještina. Naglašava se važnost pristupa u kojima dominiraju djeca, a ne odgajatelji čija je uloga ohrabrivanje djece i poticanje na vlastite aktivnosti.

Rad s djecom predškolske dobi zahtijeva osobnost i kreativnost te visoku naobrazbu i stručnost odgajatelja u toj vrsti djelatnosti (Lučić, 2007). Odgojno – obrazovni proces je sam po sebi složen te zahtijeva neprestano i kontinuirano mijenjanje i usavršavanje kako same odgojno – obrazovne ustanove tako i svih njezinih članova. To u prijevodu znači kako je „neprekidno stručno usavršavanje i osposobljavanje zaposlenih odgajatelja preduvjet

unapređivanja i razvoja predškolske ustanove i odgojno-obrazovne djelatnosti u njoj te postizanja kvalitetnih odgojno-obrazovnih rezultata” (Lučić, 2007)

Profesionalno stručno usavršavanje spada u jedno od tri ciklusa profesionalnog razvoja odgajatelja uz inicijalno obrazovanje i stažiranje (Mendeš, 2018). Posljednji je ciklus u profesionalnom razvoju odgajatelja te vremenski najdulje traje jer se upravo ono odnosi na cjeloživotno učenje i obrazovanje. Završetkom studija, odnosno inicijalnog obrazovanja ne prestaje stručno usavršavanje odgajatelja, već se ono provodi neprestano radi stjecanja i usavršavanja novih znanja kako za razvoj kvalitete odgoja i obrazovanja predškolske djece tako i za unapređivanje vlastite prakse (Mendeš, 2018). Državni pedagoški standard (2008) stručno usavršavanje definira kao trajno profesionalno napredovanje odgajatelja i ostalih stručnih suradnika i djelatnika u dječjem vrtiću radi unapređenja odgojno – obrazovnog rada. Nadalje, prema Zakonu o radu (članak 32) „ radnik je dužan u skladu sa svojim sposobnostima i potrebama rada školovati se, obrazovati, osposobljavati i usavršavati se za rad, no predškolske ustanove, svojom organizacijom i pravilnicima o radu mogu određivati prava i obveze odgajatelja vezane za stručno usavršavanje “ (Lučić, 2007).

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014)¹² odgojno obrazovna praksa treba biti rezultat težnji svih djelatnika vrtića da se ‘razvoj odgojno obrazovne prakse i kurikulumu vrtića događa paralelno s razvojem novih vrijednosti, razumijevanja i znanja odgajatelja i drugih djelatnika, za što im je potreban profesionalni razvoj. Možemo zaključiti kako promjene u samom vrtiću, odnosno odgojno – obrazovnoj praksi potiču ‘iznutra’ od samih odgajatelja i drugih stručnih djelatnika. Profesionalni razvoj odgajatelja temelji se na ideji da kontinuirano stručno usavršavanje utječe na sukonstrukciju njihovih znanja, stavova i uvjerenja te osnovu za mijenjanje i unapređivanje odgojno – obrazovnog procesa. „Unapređivanje uvjeta za kvalitetan odgojno – obrazovni kontinuitet putem stalnog podizanja razina osobnih i profesionalnih kompetencija (cjeloživotno učenje) stručnjaka profila u odgojno – obrazovnim ustanovama jedna je od temeljnih zadaća Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014;16)

Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014)¹³ otvorenost za učenje i unapređivanje prakse moguće je osnaživati uz pomoć:

¹² <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>

¹³ <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf>

- kontinuiranog istraživanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa od odgajatelja i drugih djelatnika vrtića
- osposobljavanja odgajatelja i drugih stručnih djelatnika vrtića za aktivan rad na vlastitoj odgojno – obrazovnoj praksi u smjeru refleksivne prakse
- povezivanja svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa koji uče i unapređuju svoju praksu te dijele svoje iskustvo s drugima

Unutarnju snagu odgojno – obrazovnih ustanova, u našem slučaju vrtića čine njezini odgajatelji i ostali stručni djelatnici, stoga je važno obratiti pozornost kako na kvalitetno formalno obrazovanje tako i kontinuirano profesionalno stručno usavršavanje. Kada se govori o kvaliteti obrazovanja odgajatelja, ne misli se pritom samo na njihovo primarno inicijalno obrazovanje, već i na važnost njihovog stručnog usavršavanja, odnosno trajnog profesionalnog razvoja. “Cilj stručnog usavršavanja je usmjeriti pozornost odgojno – obrazovnih institucija na važnost profesionalnog razvoja svojih djelatnika, doprinijeti unaprjeđivanju njihovog stručnog usavršavanja te promišljati o učinkovitim načinima njegove provedbe „ (Bek i Purgar, 2014; 346).

Nova koncepcija obrazovanja traži stalno učenje i stalno stručno usavršavanje (Lasić-Lazić, 1997). Lepičnik Vodopivec (2012) navodi kako u ovom kompleksnom svijetu može preživjeti samo onaj pojedinac koji neprestano uči. A kako bi se odgajatelj mogao stručno osposobljavati i usavršavati, potrebno mu je ponuditi stručna usavršavanja koja će zadovoljiti potrebe odgajatelja ali i odgojne – obrazovne ustanove. Suvremena strategija obrazovanja temelji na načelu cjeloživotnog učenja te je upravo iz tog razloga i potrebno stručno usavršavanje (Peklić, Vujatović, 2011). Stančić (1993) navodi kako je takvom suvremenom obliku obrazovanja cilj proširivanje obrazovanja i učenja na kasniji rad i život pojedinca, što zahtijeva stalno kontinuirano učenje i stručno usavršavanje.

Stručno osposobljavanje i usavršavanje je dakle u skladu s principima cjeloživotnog učenja i obrazovanja. Važno je kontinuirano razvijati i usavršavati postojeće kompetencije odgojno – obrazovnih djelatnika, stimulirati ih na razvoj vještina te usvajanja novih znanja i strategija jer obrazovanje ne završava diplomom, odnosno inicijalnim obrazovanjem i položenim stručnim ispitom, nego ono traje cijeli život (Agencija za odgoj i obrazovanje, 2014 – 2020).

Autor Lučić navodi Glasserovu tvrdnju: “Gotovo svi ljudi imaju pogrešne misli o poučavanju. Pod ‘svi’ podrazumijevam i obične ljude, ali i učitelje i roditelje, prosvjetne vlasti, članove školskih odbora, političare, novinare, pa i sveučilišne profesore koji pripremaju buduće profesore. Oni ne shvaćaju kako je biti uspješan učitelj možda najteže zanimanje u našem društvu” (Glasser, 1994; 25, prema Lučić, 2007; 157).

2.5.1. Zakonska osnova stručnog usavršavanja

Autori Bek i Purgar (2015) navode kako je u Republici Hrvatskoj stručno usavršavanje odgajatelja i ostalih stručnih djelatnika, obveza i odgovornost svih odgojno – obrazovnih djelatnika, a to se temelji na Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi te Zakonu o Agenciji za odgoj i obrazovanje. Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju ¹⁴ (članak 29) odgajatelji kao i ostali stručni suradnici obvezni su stručno usavršavati se sukladno zakonu i aktu koji donosi ministar nadležan za obrazovanje.

Programe stručnog osposobljavanja i usavršavanja provode i organiziraju ustanove koje su nadležne za stručno usavršavanje. Javna ustanova definirana zakonom koja je odgovorna za organizaciju i pružanje stručnog usavršavanja odgojno – obrazovnih djelatnika je Agencija za odgoj i obrazovanje, koja sudjeluje u razvoju i unapređivanju odgoja i obrazovanja te pruža stručnu pomoć, provodi stručno usavršavanje i obavlja stručno – pedagoški nadzor nad radom odgajatelja. Program stručnog osposobljavanja (prema Bek i Purgar, 2015) treba sadržavati temu, namjenu, ciljeve programa iskazane kompetencijama, organizaciju, metode poučavanja, način vrednovanja, broj polaznika, vrijeme trajanja programa i troškove.

Polazeći od činjenice da je Agencija za odgoj i obrazovanje odgovorna javna ustanova kojoj je jedna od temeljnih zadaća organizirati i provesti stručno osposobljavanje unutar odgojno – obrazovnog sustava, nije upitno da je osmišljavanje i provođenje takvih programa usavršavanja iznimno zahtjevna zadaća (Barbaroša-Šikić, 2010). Ona provodi postupak stručnog usavršavanja na temelju zakonskih propisa i strateških dokumenata koje je usvojila Vlada Republike Hrvatske u skladu s brojnim europskim dokumentima (Bek i Purgar, 2014).

¹⁴ <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>

Prema Agenciji za odgoj i obrazovanje¹⁵ stručno usavršavanje je organiziran, sadržajan i raznolik niz aktivnosti, jasno definiranih ciljeva kojima se različitim skupinama, u skladu s njihovim potrebama i potrebama odgojno-obrazovnog sustava, omogućuje profesionalni razvoj i učenje.

Agencija¹⁶ je potaknula izradu *Strategije stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno – obrazovnih radnika 2014. – 2020.* kojom je odredila okvir za poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno – obrazovnih djelatnika. Rad na stručnom usavršavanju odgojno – obrazovnih radnika prepoznaje se kao strateški prioritet za hrvatski socijalni i ekonomski razvoj (AZOO, 2013). Strateški okvir navodi kako je neprestana i kontinuirana izgradnja stručnih djelatnika uvjet da odgojno – obrazovnih stav razvija vještine i znanja koje tržište rada zahtijeva za potrebe razvoja (Strateški okvir za razvoj, 2006.-2013. prema AZOO, 2013). Poboljšavanje sustava takvog stručnog usavršavanja utjecat će na promjenu odgoja i učenja, globalnu ekonomsku krizu, načela inkluzije i brojne negativne demografske trendove (Bek i Purgar, 2014). Nadalje, strategija stručnog usavršavanja prepoznaje i probleme u stručnom usavršavanju, ne samo kao zadaću današnjeg društva, već i kao pravo i odgovornost svih sudionika uključenih u proces odgoja i obrazovanje te predlaže strategije organizacije stručnog usavršavanja, kako u Agenciji za odgoj i obrazovanje, tako i u širem kontekstu, u cijeloj Republici Hrvatskoj (AZOO,2013).

2.5.2. Vrste stručnog usavršavanja

Matijević (2000) navodi kako usavršavanje može biti individualno tj. samoobrazovanje ili pak organizirano od strane neke obrazovne ustanove. Individualno stručno usavršavanje (samoobrazovanje) provodi sam odgajatelj proučavajući i čitajući novu literaturu, zapisujući bilješke, uspoređujući vlastite informacije s onim iz drugih izvora, analizirajući sličnosti i razlike. Osim individualnog, skupno stručno usavršavanje uglavnom je organizirano u okviru stručnih tijela- stručnih aktiva ili odgajateljskih vijeća u vrtiću te na različitim skupovima izvan vrtića – predavanjima, radionicama i sl. (Lučić, 2007). Organizatori stručnog usavršavanja uglavnom su voditelji vrtićkih i županijskih stručnih vijeća, vrtićki pedagog i

¹⁵ <https://www.azoo.hr/>

¹⁶ <https://www.azoo.hr/>

ravnatelj, Ministarstvo znanosti, odgoja i obrazovanja, Agencija za odgoj i obrazovanje, Učiteljski fakulteti te sve češće i pojedine stručne udruge građana zainteresirane za razvoj odgojne djelatnosti. Odgojno – obrazovna djelatnost zahtijeva kontinuirano neprekidno stručno usavršavanje zaposlenih odgajatelja, a to je ujedno i preduvjet unapređivanja predškolske ustanove te postizanja kvalitetnih odgojno-obrazovnih rezultata (Lučić, 2007).

Autorica Slunjski (2006) zalaže se za stručno usavršavanje odgajatelja provođenjem akcijskih istraživanja, prenošenjem iskustava te uključivanjem u neke druge oblike organizirane izvan ustanove. Naime, ona ističe kako bi se na stručnim skupovima trebao provoditi akcijski istraživački pristup profesionalnom stručnom usavršavanju, a manje onaj predavački informativni jer upravo u istraživačkom pristupu se omogućava sudionicima aktivno sudjelovanje, a ne samo puko slušanje predavanja.)

2.5.3. Najčešći oblici profesionalnog stručnog usavršavanja

Prema Agenciji za odgoj i obrazovanje (2013)¹⁷ najčešći oblici profesionalnog stručnog usavršavanja su predavanje, pedagoške radionice, stručna usavršavanja, terensko učenje, okrugli stolovi, supervizije i dr.. Martinić (2010) navodi kako su sve češće prisutne i videokonferencije, web portali, a uvedena je i supervizija koju provode educirani savjetnici.

Slunjski i sur. (2016) navode četiri najčešća oblika profesionalnog usavršavanja koja odgajatelji primjenjuju u Republici Hrvatskoj:

- seminari i radionice kao oblik profesionalnog usavršavanja
- stručno-razvojni centri kao oblik profesionalnog usavršavanja
- razvoj pionirskih ustanova – lučonoša kvalitetne prakse
- zasnivanje profesionalnih zajednica učenja

¹⁷

https://www.azoo.hr/images/pkssuor_dokumenti/130429_C1_Analiza_AZOO_INSETT_system_TNA_fin_compl_HR.pdf

2.5.3.1. Seminari i radionice kao oblik profesionalnog usavršavanja

Seminari i radionice, najčešći su oblik profesionalnog usavršavanja većeg broja odgajatelja i ostalih stručnih djelatnika vrtića. Slunjski i sur. (2016) navode kako se na takvim seminarima i radionicama uglavnom odgajatelje i članove stručnog tima uči novom obliku prakse, novim metodama i pristupima u odgojno – obrazovnoj praksi. Takve vrste seminara i radionica uglavnom organizira Agencija za odgoj i obrazovanje ili druge stručne organizacije¹⁸. Neki od nedostataka ovakvih oblika stručnog usavršavanja su to što se odgajateljeva praksa ne mijenja značajno nakon sudjelovanja na takvim programima, jer većina takvih predavanja i radionica traje jedan do dva dana. Nadalje, takvi oblici ne mogu dati povratnu informaciju o kvaliteti njihove prakse u odgojno – obrazovnoj ustanovi, što je možda i najvažnije za kvalitetnu praksu (Slunjski i sur., 2016).

2.5.3.2. Stručno razvojni centri kao oblik profesionalnog usavršavanja

Ovaj oblik stručnog usavršavanja podrazumijeva profesionalno usavršavanje u vrtićima koji imaju licencu za provođenje takvog usavršavanja, koje je namijenjeno za odgajatelje ostalih vrtića (Slunjski i sur., 2016). Po članku 33. stavka 2 Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju ministar znanosti, obrazovanje i športa donosi *Pravilnik o vježbaonicama i pokusnim programima*¹⁹ kojim se uređuje način rada vrtića koji ostvaruju programa vježbaonice za potrebe praktičnog osposobljavanja, pokusne programe rada znanstvenih istraživanja te unaprjeđivanja stručnog rada zaposlenih djelatnika. Dječji vrtić²⁰ određuje se „stručno-razvojnim centrom radi praćenja, proučavanja i unaprjeđivanja stručnog rada u području predškolskog odgoja kao i stručnog usavršavanja stručnih djelatnika u dječjim vrtićima” (Pravilnik, čl.17)

Dječji vrtić određuje se stručno-razvojnim na vrijeme od četiri godine ako ostvaruje visoku razinu kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u cjelini i u pojedinim programima te predstavlja primjeren model unapređivanja odgojno-obrazovnog rada. Naime, ovakav oblik stručnog usavršavanje prate nekoliko problema koji “koče” pripremu i realizaciju takvog oblika usavršavanja, od kojih je jedan da dobivanje licence za ovakav oblik usavršavanje ne dobivaju

¹⁸ <https://www.azoo.hr/>

¹⁹ <https://mzo.gov.hr/>

²⁰ <http://www.propisi.hr/print.php?id=2578>

vrćići na osnovi kvalitetne prakse jer ni ne postoji univerzalni određeni kriterij o tome što je to zapravo dobra i kvalitetna praksa (Slunjski i sur., 2016)

2.5.3.3. Pionirske ustanove – lučonoše kvalitetne prakse

Slunjski i sur. (2016) navode kako u ovakvom obliku stručnog usavršavanja sudjeluje određeni broj ustanova u cilju osmišljavanja nove odgojno – obrazovne prakse. U takvim pionirskim ustanovama unapređuje se rad praktičara uz nove pristupe i strategije, što se ostvaruje i postiže međusobnim dijeljenjem znanja i vještina te razmjeni iskustava. Slunjski i sur. (2016) ističu kako je ovakav oblik stručnog usavršavanja pomalo površan jer ne ide detaljno u praksu, ali je sve više praktičara kojima je cilj postizanje kvalitetne prakse i pozitivnog utjecaja na tu praksu, a ne samo postupci koje prividno stvaraju nešto bolje. Nazivaju ih pionirima, tzv. lučonošama upravo zato jer su takve ustanove zamišljene kao mjesta razvoja nove inovativne prakse i profesionalnog razvoja praktičara (Slunjski i sur., 2016;61). Iako pružaju brojne prednosti, navodi se jedan nedostatak, a to je da može doći do nejednake angažiranosti i spremnosti za rad kod svih praktičara na brojne zahtjeve prakse (Slunjski i sur., 2016).

2.5.3.4. Profesionalne zajednice učenja

Ostvarenje koncepta profesionalnih zajednica učenja zasniva se na tri izazova:

- razvoj i primjena novih znanja
- ulaganje mnogo rada u proces promjene
- transformiranje kulture odgojno-obrazovne ustanove

(DeFour i dr., 2005, prema Slunjski i sur., 2016)

U kreiranju profesionalnih zajednica učenja odgajatelji bi trebali poznavati praksu i dijeliti svoja iskustva s ostalim odgajateljima i drugim članovima (Slunjski i sur., 2016).

„Uspješne organizacije nisu nikad uspjele premostiti jaz između loše i dobre, odnosno dobre i odlične prakse poduzimanjem nekih pojedinačnih aktivnosti, jednokratnim uvođenjem promjene ili posljedicom nekih čudotvornih trenutaka. Proces postajanja dobrim, tj. odličnim

je kumulativni proces, koji se odvija korak po korak, akciju po akciju, odluku po odluku (Collins, 2001 prema Slunjski i sur., 2016; 62-63).

3. EMPIRIJSKI DIO RADA

3.1. Metodologija istraživanja

3.1.1. Cilj istraživanja

Ovaj rad će se usmjeriti na stavove odgajatelja o profesionalnom stručnom usavršavanju te načinu njegova provođenja u odgojno – obrazovnoj praksi. Primarni cilj ovog istraživanja bio je je utvrditi povezanost stavova odgajatelja s učinkovitošću i kvalitetom provođenja raznih oblika profesionalnog stručnog usavršavanja, dobiti uvid u razmišljanja odgajatelja o provođenju raznih oblika stručnog usavršavanja, u kojoj su mjeri zadovoljni s istim u Republici Hrvatskoj te ima li određenih razlika u stavovima i razmišljanjima s obzirom na dob ispitanika, njihov radni staž te razinu stručne spreme.

3.1.2. Način provođenja istraživanja

U ovom istraživanju korištena je kvantitativna metoda istraživanja. Prednost kvantitativne metode jest da nam ona pokazuje jasne, precizne i eksplicitne podatke koji se lako uspoređuju i zaključuju. Istraživanje je provedeno putem online ankete u google forms obrascu. Za potrebe istraživanja ispitanici bili su anonimno ispitani. Svi sudionici, u našem slučaju odgajatelji su dobrovoljno pristali na ispitivanje, a prije same ankete dobili su informacije o koristi i svrsi istraživanja.

3.1.3. Sudionici istraživanja

U ovom istraživanju sudjelovalo je 276 ispitanika (N=276). Tablica 1 prikazuje opće podatke sudionika, odnosno nezavisne varijable, a to su: dob ispitanika, radni staž i razina stručne spreme.

Tablica 1 - *Uzorak ispitanika s obzirom na nezavisne varijable*

N=276		
Dob ispitanika (godina)	<=30	39,9%
	31-40	33,3%
	41-50	18,8%
	>50	8%
Radni staž ispitanika (godina)	<5	34,8%
	5-10	22,5%
	11-20	27,2%
	>20	15,6%
Razina stručne spreme	Stručni studij ranog i predškolskog odgoja (tijek trajanja 2 godine, prije Bolonjskog procesa)	32,2%
	Preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja	38,8%
	Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja	29%

3.1.4. Postupci i instrumenti istraživanja

Za potrebe istraživanja koristio se kvantitativni pristup prikupljanja i analize podataka. Anketa sadrži pitanja otvorenog i zatvorenog tipa, zatim pitanja višestrukog izbora te pitanja linearnog mjerila. Pitanja linearnog mjerila i višestrukog izbora napravljena su prema Likertovoj skali, odnosno ispitanici su odgovarali u kojoj mjeri se slažu s određenom tvrdnjom (gdje je pritom 1 uopće ne vrijedi u mom slučaju, 2 – ponekad vrijedi u mom slučaju, 3 – djelomično vrijedi u mom slučaju, 4 – vrijedi u mom slučaju te 5 – uvijek vrijedi u mom slučaju).

U istraživanju podaci su se dobili putem Kolmogorov-Smirnovog testa, Kruskal Wallisovog testa te Mann Whitney U testa. Prije analize rezultata istraživanja proveden je Kolmogorov-Smirnov test (K-S), kako bi se utvrdilo odstupaju li mjerene zavisne varijable (u našem slučaju stavovi odgajatelja o profesionalnom stručnom usavršavanju) od normalne Gaussove raspodjele. Kolmogorov – Smirnov test koristi se za uspoređivanje kumulativne raspodjele podataka s očekivanom kumulativnom normalnom raspodjelom (Opić, 2011). Testiranje normalnosti distribucije neizostavan je parametar u istraživanjima odgoja i

obrazovanja s obzirom na odabir određenih statističkih parametrijskih ili neparametrijskih testova za testiranje hipoteza (Opić, 2011). Nadalje, podaci su dobiveni i uz pomoć Kruskal Wallisovog (K-W) testa, neparametrijskog testa kojeg koristimo kada imamo 3 ili više nezavisnih uzoraka. Test je temeljen na rangiranju, stoga njegovi podaci po uzorcima moraju biti numerički ili kategorijski. Naknadnom analizom, proveden je i Mann Whitney U test koji testira pripadaju li dva uzorka istoj populaciji, odnosno imaju li iste medijane. Ovaj neparametrijski test koristi se kod testiranja razlika na temelju dva nezavisna uzorka koja nisu normalno distribuirana te je također temeljen na rangiranju.

3.1.5. Problemi i hipoteze

- P1: Ispitati stavove ispitanika o profesionalnom stručnom usavršavanju s obzirom na dob

H1: Mlađi ispitanici imat će pozitivnije stavove prema profesionalnom stručnom usavršavanju

- P2: Ispitati stavove ispitanika o profesionalnom stručnom usavršavanju s obzirom na radni staž
- H2: Ispitanici s više radnog staža će imati pozitivnije stavove o profesionalnom stručnom usavršavanju
- P3: Ispitati stavove ispitanika o profesionalnom stručnom usavršavanju s obzirom na razinu stručne spreme
- H3: Ispitanici s višom razinom stručne spreme će imati pozitivnije stavove o profesionalnom stručnom usavršavanju

3.2. Analiza i interpretacija dobivenih rezultata istraživanja

○ NORMALITET DISTRIBUCIJE MJERENIH ZAVISNIH VARIJABLI

Prije analize rezultata istraživanja proveden je Kolmogorov-Smirnov test, kako bi se utvrdilo odstupaju li mjerene zavisne varijable (stavovi odgajatelja o profesionalnom stručnom usavršavanju) od normalne Gaussove raspodjele. Rezultati prikazani u Tablici 2. pokazali su da distribucija svih mjerenih zavisnih varijabli statistički značajno odstupa od normalne Gaussove raspodjele. Stoga su u daljnjoj analizi korišteni neparametrijski statistički testovi i u obzir uzeti neparametrijski statistički pokazatelji.

Tablica 2 - Rezultati Kolmogorov-Smirnov testa mjerenih zavisnih varijabli

Varijabla	K-S	df	p
Kao odgajatelj/ica smatram cjeloživotno obrazovanje i profesionalno usavršavanje važnim za moju profesiju.	0,382	276	0,000
Samostalno pratim svoj napredak.	0,243	276	0,000
Prilikom planiranja svog učenja prilagođavam si načine i strategije kako bolje napredovati.	0,235	276	0,000
Mijenjam strategije ako vidim da mi neki drugi način može pomoći u napredovanju.	0,236	276	0,000
Radi kvalitetnije samorefleksije koristim video i audio zapise.	0,162	276	0,000
Razumijem pravila ponašanja i etički kodeks odgojiteljske struke.	0,380	276	0,000
Koliko često sudjelujete u oblicima stručnog usavršavanja?	0,344	276	0,000
Ciljevi stručnog usavršavanja bili su jasno formulirani.	0,228	241	0,000
Sadržaji su bili zanimljivo prezentirani.	0,227	241	0,000
Sadržaji su obuhvaćali edukativne materijale.	0,228	240	0,000
Prilikom stručnog usavršavanja korišten je oblik suradnje u grupama.	0,249	240	0,000
Zadovoljan sam organizacijom i vođenjem stručnog usavršavanja.	0,224	241	0,000

K-S - rezultat Kolmogorov-Smirnov testa

df - stupnjevi slobode

- STAV ODGAJATELJA O VAŽNOSTI PROFESIONALNOG STRUČNOG USAVRŠAVANJA ZA NJIHOVU PROFESIJU

U Tablici 3 prikazane su centralne vrijednosti stava odgojitelja o važnosti profesionalnog stručnog usavršavanja za njihovu profesiju, procijenjen od strane ispitanika u 5 stupnjeva, od 1 (uopće se ne slažem) do 5 (u potpunosti se slažem). **Većina ispitanika smatra da je profesionalno stručno usavršavanje važno za njihovu profesiju (M=4,28).**

Tablica 3 - Stav odgajatelja o važnosti profesionalnog stručnog usavršavanja za njihovu profesiju - centralne vrijednosti

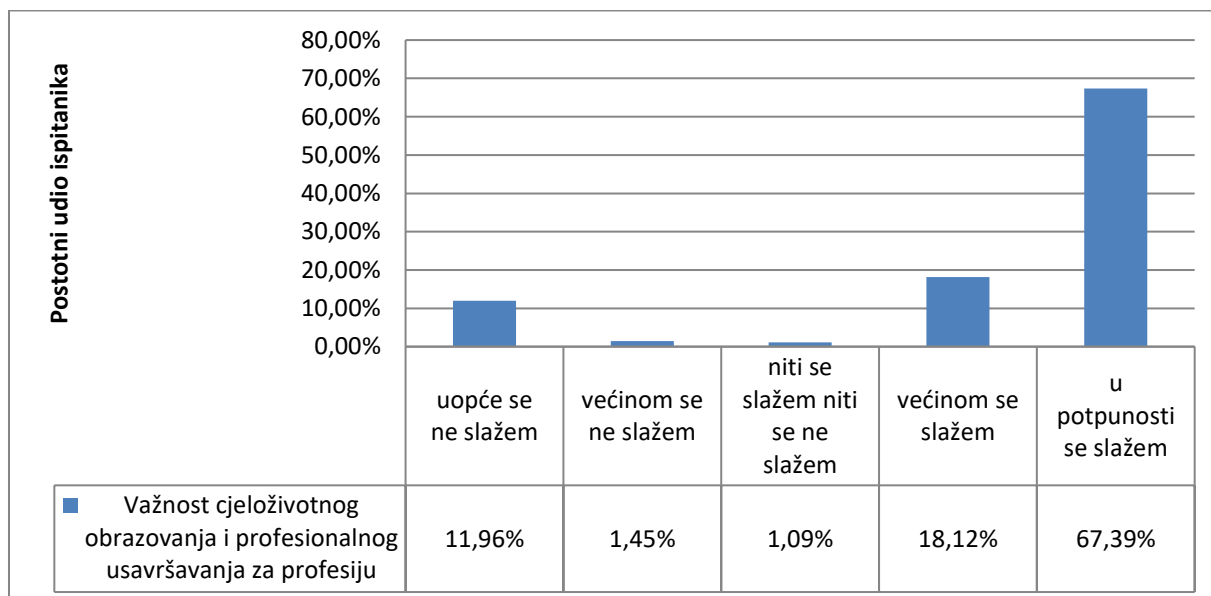
Varijabla	M	Me
Stav odgajatelja o važnosti profesionalnog stručnog usavršavanja za njihovu profesiju	4,28	5

M - aritmetička sredina

Me - centralna vrijednost

Kako je prikazano u Grafikonu 1, čak 85,51% ispitanih odgojitelja u potpunosti ili većinom prepoznaje važnost usavršavanja za svoju profesiju, dok ih se 13,41% s tom tvrdnjom uglavnom ili uopće ne slaže.

Grafikon 1 - Stav odgajatelja o važnosti profesionalnog stručnog usavršavanja za njihovu profesiju



Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u stavu odgajatelja o važnosti profesionalnog stručnog usavršavanja za njihovu profesiju s obzirom na nezavisne varijable proveden je Kruskal Wallis test za svaku od nezavisnih varijabli: dob, radni staž i razina stručne spreme. **Rezultati prikazani u Tablici 4 pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika u stavu odgojitelja o navedenoj tvrdnji s obzirom ni na jednu od nezavisnih varijabli ($p > 0,05$).**

Tablica 4 - *Razlike u stavu odgajatelja o važnosti profesionalnog stručnog usavršavanja za njihovu profesiju s obzirom na nezavisne varijable*

<i>Razlike u stavu odgajatelja o važnosti profesionalnog stručnog usavršavanja za njihovu profesiju s obzirom na dob</i>		
H	df	p
2,254	3	0,521
<i>Razlike u stavu odgajatelja o važnosti profesionalnog stručnog usavršavanja za njihovu profesiju s obzirom na godine radnog staža</i>		
H	df	p
0,671	3	0,880
<i>Razlike u stavu odgajatelja o važnosti profesionalnog stručnog usavršavanja za njihovu profesiju s obzirom na razinu stručne spreme</i>		
H	df	p
5,612	2	0,060

H - rezultat Kruskal Wallis testa

df - stupnjevi slobode

- NAVIKE ODGAJATELJA POVEZANE UZ PROFESIONALNO STRUČNO USAVRŠAVANJE

U Tablici 5 prikazane su centralne vrijednosti za tvrdnje o navikama odgajatelja povezanim uz profesionalno stručno usavršavanje. Ispitanici su procijenili tvrdnje na skali od 1-uopće ne vrijedi u mom slučaju do 5-u potpunosti vrijedi u mom slučaju.

Većina ispitanih odgajatelja uglavnom smatra da samostalno prati svoj napredak ($M=4,03$, $Me=4$) te za bolji napredak prilagođava načine i strategije prilikom planiranja učenja ($M=3,99$, $Me=4$). Ispitani odgajatelji su uglavnom skloni promjeni strategije, ako vide da im neki drugi način može pomoći u napredovanju ($M=4,14$, $Me=4$). Većina odgojitelja u potpunosti smatra da razumije pravila ponašanja i etički kodeks odgajateljske struke ($M=4,5$, $Me=5$). S druge strane, ispitani odgajatelji su neodlučni pri procjeni o korištenju video i audio zapisa radi kvalitetnije samorefleksije ($M=3,09$, $Me=3$).

Tablica 5 - Navike odgajatelja povezani uz profesionalno stručno usavršavanje - centralne vrijednosti

Varijabla	M	Me
Samostalno pratim svoj napredak.	4,03	4
Prilikom planiranja svog učenja prilagođavam si načine i strategije kako bolje napredovati.	3,99	4
Mijenjam strategije ako vidim da mi neki drugi način može pomoći u napredovanju.	4,14	4
Radi kvalitetnije samorefleksije koristim video i audio zapise.	3,09	3
Razumijem pravila ponašanja i etički kodeks odgajateljske struke.	4,5	5

M - aritmetička sredina

Me - centralna vrijednost

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u navikama odgajatelja povezanim uz profesionalno stručno usavršavanje s obzirom na dob proveden je Kruskal Wallis test. **Rezultati prikazani u Tablici 6 pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika ($p>0,05$).**

Tablica 6 - *Razlike u navikama odgajatelja povezanim uz profesionalno stručno usavršavanje s obzirom na dob*

Razlike u navikama odgajatelja povezanim uz profesionalno stručno usavršavanje s obzirom na dob	H	df	P
Samostalno pratim svoj napredak.	6,721	3	0,081
Prilikom planiranja svog učenja prilagođavam si načine i strategije kako bolje napredovati.	7,260	3	0,064
Mijenjam strategije ako vidim da mi neki drugi način može pomoći u napredovanju.	2,955	3	0,399
Radi kvalitetnije samorefleksije koristim video i audio zapise.	4,402	3	0,221
Razumijem pravila ponašanja i etički kodeks odgajateljske struke.	1,285	3	0,733

H - rezultat Kruskal Wallis testa

df - stupnjevi slobode

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u navikama odgajatelja povezanim uz profesionalno stručno usavršavanje s obzirom na radni staž proveden je Kruskal Wallis test. **Rezultati prikazani u Tablici 7 pokazali su da ne postoji statistički značajna razlika ($p > 0,05$).**

Tablica 7 - *Razlike u navikama odgajatelja povezanim uz profesionalno stručno usavršavanje s obzirom na radni staž*

Razlike u navikama odgajatelja povezanim uz profesionalno stručno usavršavanje s obzirom na godine radnog staža	H	df	P
Samostalno pratim svoj napredak.	3,089	3	0,378
Prilikom planiranja svog učenja prilagođavam si načine i strategije kako bolje napredovati.	1,152	3	0,765
Mijenjam strategije ako vidim da mi neki drugi način može pomoći u napredovanju.	2,439	3	0,486
Radi kvalitetnije samorefleksije koristim video i audio zapise.	0,592	3	0,898
Razumijem pravila ponašanja i etički kodeks odgajateljske struke.	1,045	3	0,790

H - rezultat Kruskal Wallis testa

df - stupnjevi slobode

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u navikama odgajatelja povezanim uz profesionalno stručno usavršavanje s obzirom na razinu stručne spreme proveden je Kruskal Wallis test. **Rezultati prikazani u Tablici 8 pokazali su da postoji statistički značajna razlika u korištenju video i audio zapisa radi kvalitetnije samorefleksije s obzirom na razinu stručne spreme.**

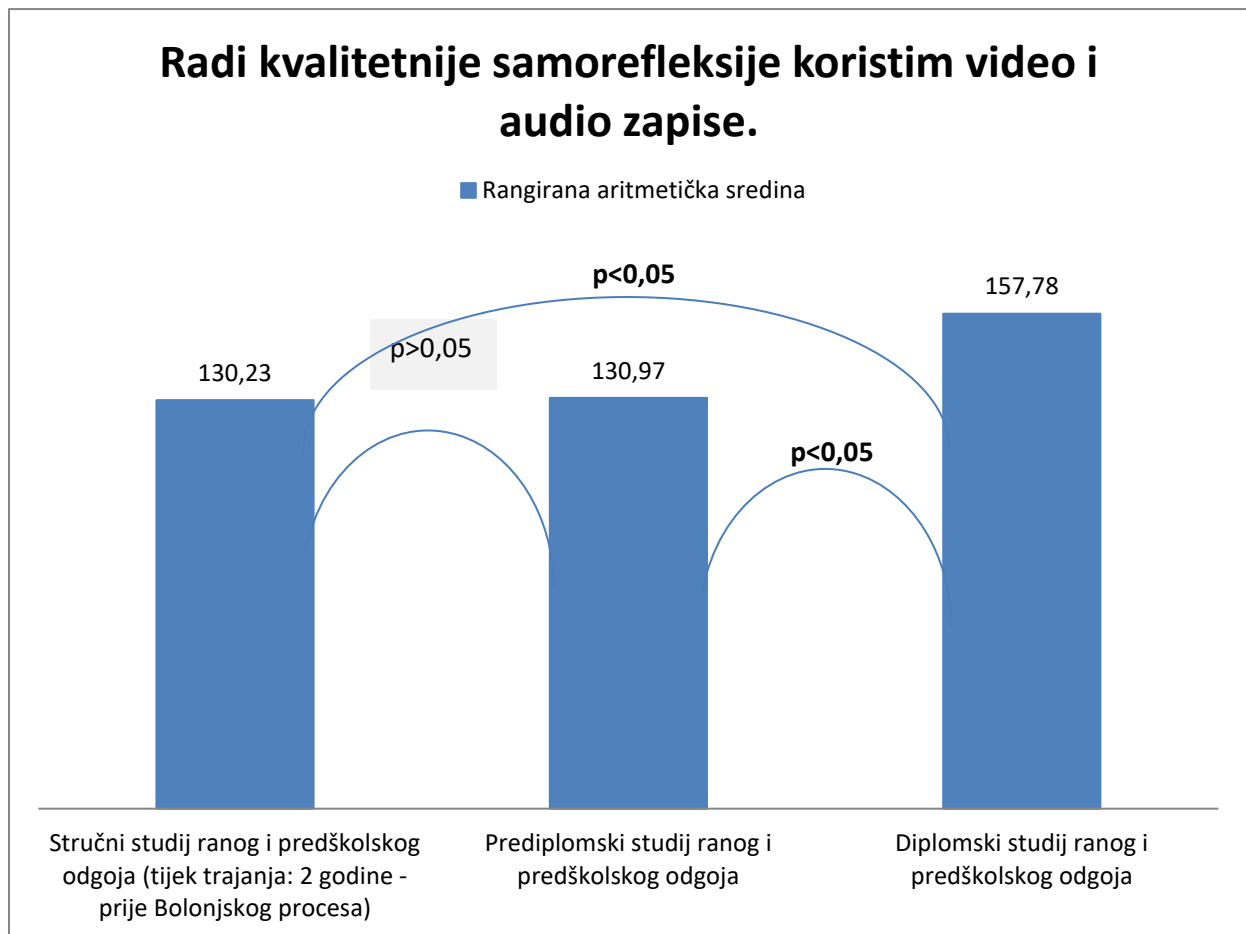
Tablica 8 - *Razlike u navikama odgajatelja povezanim uz profesionalno stručno usavršavanje s obzirom na razinu stručne spreme*

Razlike u navikama odgajatelja povezanim uz profesionalno stručno usavršavanje s obzirom na razinu stručne spreme	H	df	P
Samostalno pratim svoj napredak.	1,689	2	0,430
Prilikom planiranja svog učenja prilagođavam si načine i strategije kako bolje napredovati.	2,712	2	0,258
Mijenjam strategije ako vidim da mi neki drugi način može pomoći u napredovanju.	5,143	2	0,076
Radi kvalitetnije samorefleksije koristim video i audio zapise.	6,936	2	0,031
Razumijem pravila ponašanja i etički kodeks odgojiteljske struke.	0,102	2	0,950

H - rezultat Kruskal Wallis testa
df - stupnjevi slobode

Naknadnom analizom, odnosno provedbom Mann Whitney U testova između pojedinih razina stručne spreme utvrđene su razlike prikazane u Grafikonu 2. Iz navedenog prikaza moguće je vidjeti da ne postoji statistički značajna razlika u korištenju video i audio zapisa između ispitanika koji su završili stručni studij ili preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja ($p > 0,05$). **S druge strane, ispitanici koji su završili diplomski studij ranog i predškolskog odgoja statistički značajno više koriste video i audio zapise radi kvalitetnije samorefleksije u odnosu na ispitanike koji su završili preddiplomski ili stručni studij ($p < 0,05$).**

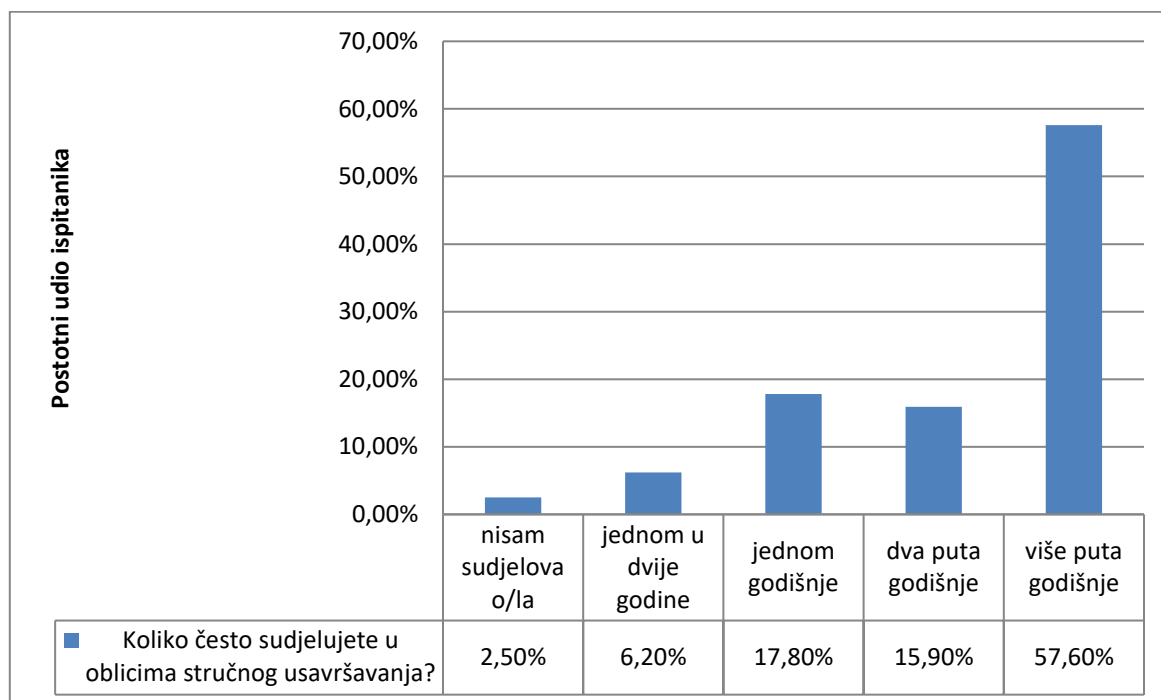
Grafikon 2 - Razlike u korištenju video i audio zapisa radi kvalitetnije samorefleksije s obzirom na razinu stručne spreme



○ UČESTALOST SUDJELOVANJA U STRUČNIM USAVRŠAVANJIMA

Iz prikaza na Grafikonu 3 moguće je vidjeti da većina ispitanika sudjeluje u stručnim usavršavanjima dva ili više puta godišnje (73,5%, Tablica 9: M=3,20 na skali od 0 do 4).

Grafikon 3 - Učestalost sudjelovanja u stručnim usavršavanjima



Tablica 9 - Učestalost sudjelovanja u stručnim usavršavanjima - centralne vrijednosti

Varijabla	M	Me
Koliko često sudjelujete u oblicima stručnog usavršavanja?	3,20	4

M - aritmetička sredina

Me - centralna vrijednost

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u učestalosti sudjelovanja u stručnim usavršavanjima s obzirom na nezavisne varijable (dob, staž i razina stručne spreme) provedeni su Kruskal Wallis testovi, čiji su rezultati prikazani u Tablici 10. Dobiven je rezultat da ne postoji statistički značajna razlika s obzirom na dob ($p > 0,05$), ali postoje **statistički značajne razlike u učestalosti sudjelovanja u stručnim usavršavanjima s obzirom na radni staž i razinu stručne spreme.**

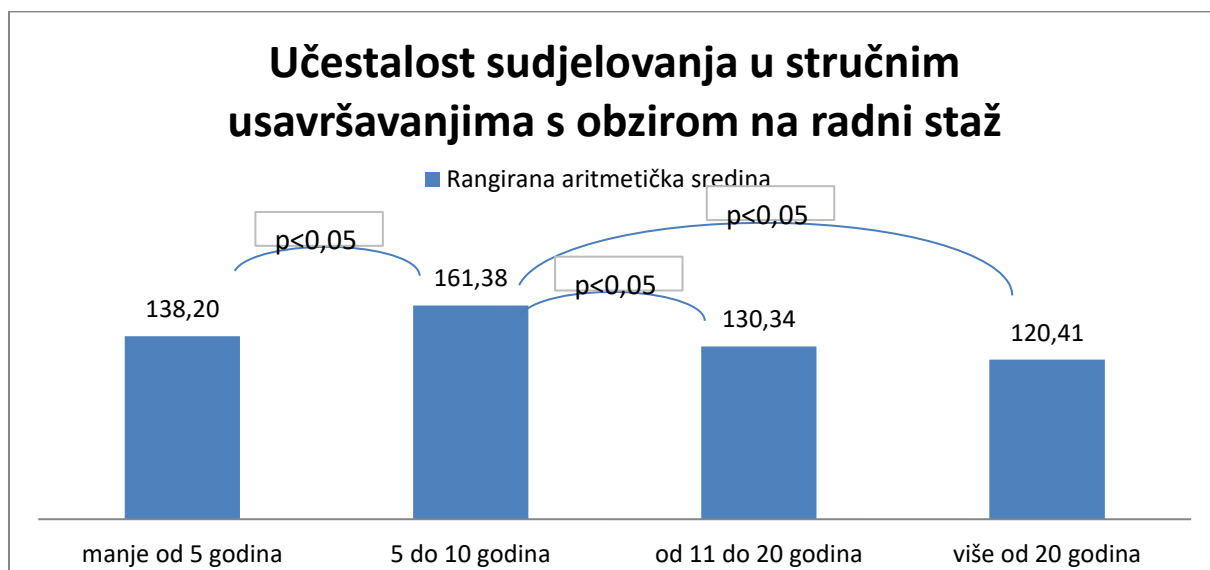
Tablica 10 - Razlike u učestalosti sudjelovanja u stručnim usavršavanjima s obzirom na nezavisne varijable

<i>Razlike u učestalosti sudjelovanja u stručnim usavršavanjima s obzirom na dob</i>		
H	df	p
7,402	3	0,06
<i>Razlike u učestalosti sudjelovanja u stručnim usavršavanjima s obzirom na godine radnog staža</i>		
H	df	p
10,124	3	0,018
<i>Razlike u učestalosti sudjelovanja u stručnim usavršavanjima s obzirom na razinu stručne spreme</i>		
H	df	p
10,036	2	0,007

H - rezultat Kruskal Wallis testa
df - stupnjevi slobode

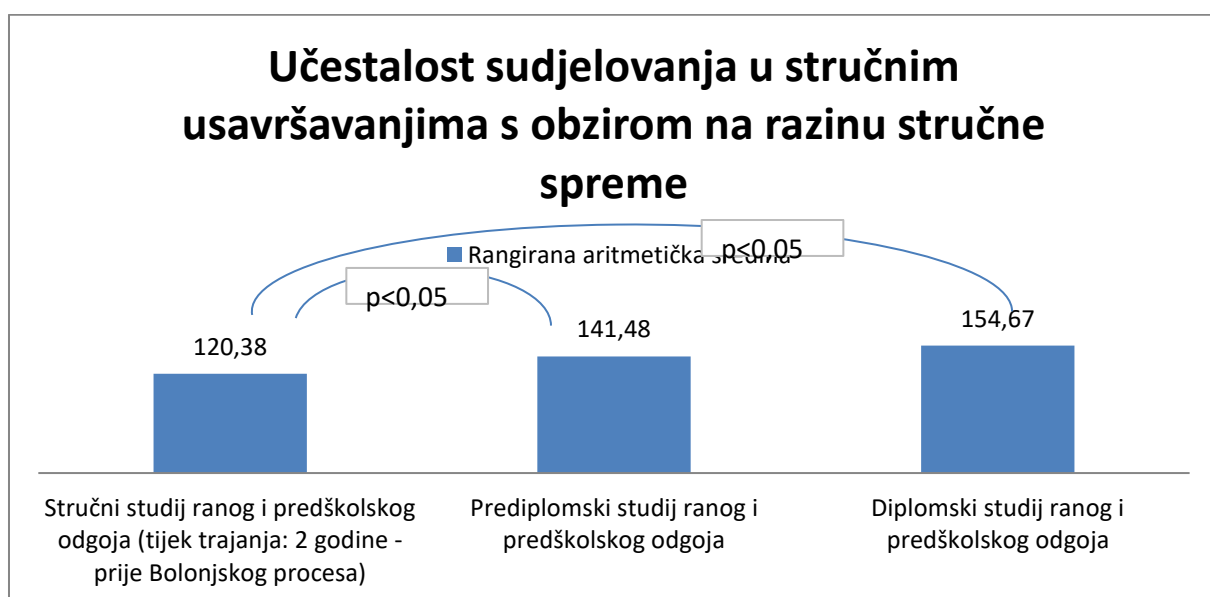
Naknadnom analizom utvrđene razlike s obzirom na radni staž, **Mann Whitney U testovi su pokazali da ispitanici koji imaju od 5 do 10 godina radnog staža statistički značajno češće sudjeluju u profesionalnim stručnim usavršavanjima u odnosu na ispitanike koji imaju više ili manje staža.**

Grafikon 4 - Razlike u učestalosti sudjelovanja u stručnim usavršavanjima s obzirom na radni staž



Naknadnom analizom utvrđene razlike s obzirom na razinu stručne spreme, **Mann Whiteny U testovi** su pokazali da ispitanici koji su završili preddiplomski ili diplomski studij ranog i predškolskog odgoja statistički značajno češće sudjeluju u stručnim usavršavanjima u odnosu na ispitanike koji su završili stručni studij ranog i predškolskog odgoja.

Grafikon 5 - Razlike u učestalosti sudjelovanja u stručnim usavršavanjima s obzirom na razinu stručne spreme



Nadalje, ispitivanjem razloga eventualnog nesudjelovanja u stručnim usavršavanjima, na ispitanom uzorku **su najčešći razlozi bili nedostatak financija od strane organizatora (42%) i održavanje od strane ustanove u vrijeme radnog vremena (24,6%)**

Tablica 11 - Razlozi nesudjelovanja u stručnom usavršavanju

nedostatak financija od strane organizatora	42%
održava se od strane ustanove u vrijeme radnog vremena	24,6%
nisu zanimljiva	6,5%
nisu mi korisna	4,3%
ništa od navedenog	13%
manjak vremena i samostalno plaćanje	3,6%
nemogućnost prijave zbog ograničenog broja sudionika	2,5%
nemotiviranost, putovanje	3,3%

Prilikom ocjene zadovoljstva učestalosti provođenja raznih oblika stručnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj, **ispitanici su na skali od 1 do 5 ocijenili učestalost srednjom ocjenom 3,2.**

Tablica 12 - Ocjena zadovoljstva učestalosti provođenja raznih oblika stručnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj - centralne vrijednosti

Varijabla	M	Me
Ocjena zadovoljstva učestalosti provođenja raznih oblika stručnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj	3,20	4

M - aritmetička sredina

Me – centralna vrijednost

○ MIŠLJENJE O PROVEDENIM STRUČNIM USAVRŠAVANJIMA U PROTEKLE DVIJE GODINE

U Tablici 13 prikazane su centralne vrijednosti za mišljenje ispitanika o provedenim usavršavanjima u protekle dvije godine. **Moguće je zaključiti da su ispitanici većinom zadovoljni provedenim usavršavanjima, jer su sve srednje vrijednosti, na skali od 1 do 5, oko 4.**

Tablica 13 - Mišljenje ispitanika o provedenim usavršavanjima u protekle dvije godine - centralne vrijednosti

Varijabla	M	Me
Ciljevi stručnog usavršavanja bili su jasno formulirani.	3,92	4
Sadržaji su bili zanimljivo prezentirani.	3,84	4
Sadržaji su obuhvaćali edukativne materijale.	3,85	4
Prilikom stručnog usavršavanja korišten je oblik suradnje u grupama.	4,08	4
Zadovoljan sam organizacijom i vođenjem stručnog usavršavanja.	3,85	4

M - aritmetička sredina

Me - centralna vrijednost

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u mišljenju o provedenim stručnim usavršavanjima u protekle dvije godine s obzirom na dob proveden je Kruskal Wallis test. Rezultati testa, prikazani u Tablici 14, pokazali su da postoji statistički značajna razlika u mišljenju da su ciljevi bili jasno formulirani te da su sadržaji obuhvaćali edukativne materijale ($p < 0,05$).

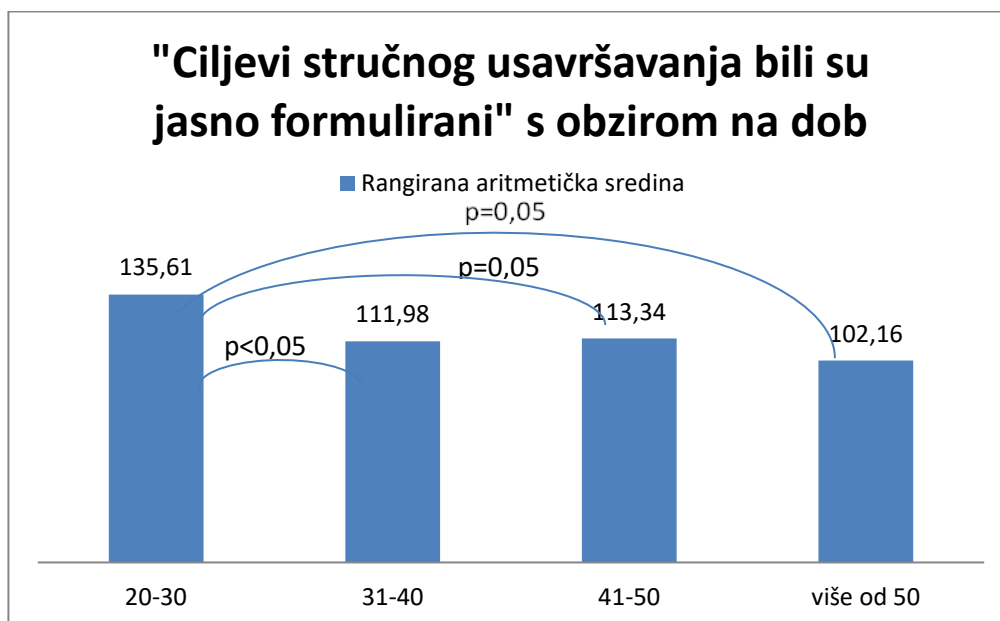
Tablica 14 - Razlike u mišljenju o provedenim stručnim usavršavanjima u protekle dvije godine s obzirom na dob

	H	df	p
Ciljevi stručnog usavršavanja bili su jasno formulirani.	8,331	3	0,040
Sadržaji su bili zanimljivo prezentirani.	2,769	3	0,429
Sadržaji su obuhvaćali edukativne materijale.	9,755	3	0,021
Prilikom stručnog usavršavanja korišten je oblik suradnje u grupama.	0,425	3	0,935
Zadovoljan sam organizacijom i vođenjem stručnog usavršavanja.	2,666	3	0,446

H - rezultat Kruskal Wallis testa
df - stupnjevi slobode

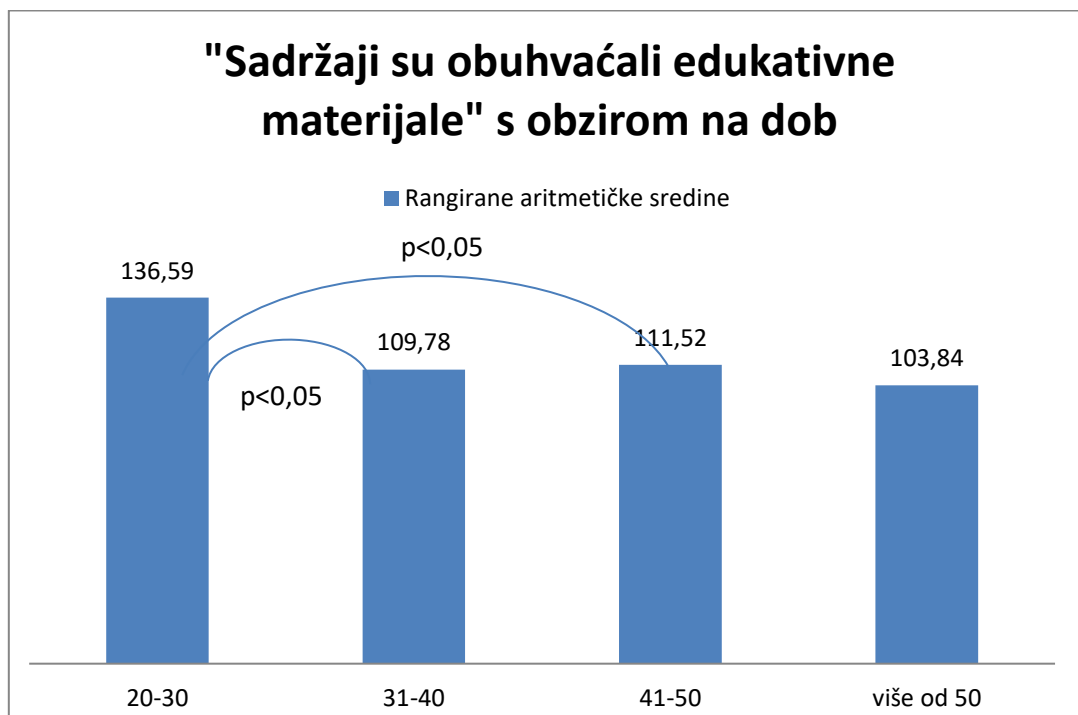
Naknadnom analizom, odnosno provedbom Mann Whitney U testova **utvrđeno je da ispitanici u dobi od 20-30 godina statistički značajno više smatraju da su ciljevi stručnog usavršavanja bili jasno formulirani u odnosu na starije ispitanike ($p \leq 0,05$)**. No, potrebno je naglasiti da su za dvije skupine ispitanika (41-50 i više od 50) **statističke razlike granične ($p=0,05$)**.

Grafikon 6 - Razlike u mišljenju o ciljevima stručnog usavršavanja u protekle dvije godine s obzirom na dob



Naknadnom analizom, odnosno provedbom Mann Whitney U testova **utvrđeno je da ispitanici u dobi od 20-30 godina statistički značajno više smatraju da su sadržaji obuhvaćali edukativne materijale u odnosu na ispitanike od 31-40 i 41-50 godina ($p < 0,05$).**

Grafikon 7 - Razlike u mišljenju o tome da su sadržaji stručnih usavršavanja obuhvaćali edukativne materijale s obzirom na dob



Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u mišljenju o provedenim stručnim usavršavanjima u protekle dvije godine s obzirom na radni staž proveden je Kruskal Wallis test. Rezultati testa, prikazani u Tablici 15, pokazali su da ne postoje statistički značajne razlike s obzirom na radni staž.

Tablica 15 - *Razlike u mišljenju o provedenim stručnim usavršavanjima u protekle dvije godine s obzirom na radni staž*

Razlike u mišljenju o provedenim stručnim usavršavanjima u protekle dvije godine s obzirom na radni staž	H	df	p
Ciljevi stručnog usavršavanja bili su jasno formulirani.	5,046	3	0,168
Sadržaji su bili zanimljivo prezentirani.	6,480	3	0,090
Sadržaji su obuhvaćali edukativne materijale.	6,008	3	0,111
Prilikom stručnog usavršavanja korišten je oblik suradnje u grupama.	0,849	3	0,838
Zadovoljan sam organizacijom i vođenjem stručnog usavršavanja.	2,765	3	0,429

H - rezultat Kruskal Wallis testa

df - stupnjevi slobode

Kako bi se utvrdilo postoje li razlike u mišljenju o provedenim stručnim usavršavanjima u protekle dvije godine s obzirom na razinu stručne spreme proveden je Kruskal Wallis test. Rezultati testa, prikazani u Tablici 16. pokazali su da ne postoje statistički značajne razlike s obzirom na razinu stručne spreme.

Tablica 16 - *Razlike u mišljenju o provedenim stručnim usavršavanjima u protekle dvije godine s obzirom na razinu stručne spreme*

Razlike u mišljenju o provedenim stručnim usavršavanjima u protekle dvije godine s obzirom na razinu stručne spreme	H	df	p
Ciljevi stručnog usavršavanja bili su jasno formulirani.	5,055	2	0,080
Sadržaji su bili zanimljivo prezentirani.	4,092	2	0,129
Sadržaji su obuhvaćali edukativne materijale.	5,643	2	0,060
Prilikom stručnog usavršavanja korišten je oblik suradnje u grupama.	0,183	2	0,912
Zadovoljan sam organizacijom i vođenjem stručnog usavršavanja.	3,289	2	0,193

H - rezultat Kruskal Wallis testa

df - stupnjevi slobode

U sljedećim tablicama navedeni su podaci za pitanja višestrukog odabira.

Tablica 17 - *Razlike u mišljenjima o utjecaju slobodnog vremena na razvoj kompetencija*

Mislite li da učenje koje se odvija u slobodno vrijeme ima utjecaj na razvoj Vaših kompetencija?	
ne	0,4%
nisam siguran/sigurna	5,8%
da	93,8%

Tablica 18 – *Razlike u mišljenjima o izrađivanju osobnog plana stručnog usavršavanja*

Izrađujem osobni plan stručnog usavršavanja	
ne	46,4%
da	53,6%

Tablica 19 - *Razlike u korištenju pomoći prilikom izrade stručnog usavršavanja*

Pomoć u izradi stručnog usavršavanja	
nitko	50,0%
član/ovi stručnog tima	17,8%
ravnatelj vrtića	4,0%
stručna literatura	21,4%
kolege	2,5%

Tablica 20 - *Razlike u mišljenjima u provođenju raznih oblika stručnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj*

Najčešći oblici stručnog usavršavanja u RH po mišljenju ispitanika	
predavanja	0,7%
seminari i radionice	19,9%
stručno-razvojni centri	73,9%
supervizije	1,1%
rad na projektu	0,7%
čitanje i proučavanje literature	2,9%
sve navedeno	0,4%

Tablica 21 - Suglasnost na *potrebu usavršavanja bez obzira na dob i radni staž*

<i>Usavršavanje je potrebno bez obzira na dob i radni staž</i>	
da	100%

Tablica 22 – Oblici stručnog usavršavanja korisni za napredovanje

<i>Koji oblik stručnog usavršavanja je najkorisniji za napredovanje?</i>	
predavanja	4,7%
seminari i radionice	63,4%
stručno-razvojni centri	8,3%
supervizije	3,6%
rad na projektima	9,1%
akcijska istraživanja	9,1%
svi	1,1%
nijedan	0,4%
stručna literatura	0,4%

Tablica 23 – Sudjelovanje u akcijskom istraživanju

<i>Sudjelovanje u akcijskom istraživanju</i>	
ne	69,9%
da	30,1%

4. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Činjenica je da živimo u svijetu u kojem je profesionalni razvoj važan za razvoj kako pojedinca, tako i društva u cjelini. Čovjek cijeloga života usvaja nova znanja, kontinuirano uči i razvija svoje sposobnosti, stoga se cjeloživotno obrazovanje i profesionalno usavršavanje smatraju izuzetno važnim za čovjekov napredak. Kako bi se pozitivno utjecalo na rast i razvoj, potrebno je učenje, proučavanje razne literature, prenošenje teorijskog znanja u praktične situacije te profesionalno usavršavanje putem raznih oblika koji su navedeni u radu. Uvijek treba postojati potreba za daljnim učenjem i napredovanjem te proučavanje stručne literature koja je vezana uz to područje odgoja i obrazovanja.

Iz provedenog istraživanja o stavovima odgajatelja o profesionalnom stručnom usavršavanju proizlazi kako ispitanici smatraju kako je profesionalno stručno usavršavanje važno za njihov profesionalni razvoj jer kako podaci pokazuju, većina ispitanika ($M=4,28$), točnije njih 85,51 % smatra profesionalno stručno usavršavanje važnim za njihovu profesiju. Istraživanjem su se ispitivale razlike u stavovima odgajatelja s obzirom na nezavisne varijable (dob ispitanika, radni staž i razina stručne spreme) te je Kruskal Wallisovim testom pokazano da ne postoji statistički značajna razlika u navedenim nezavisnim varijablama. Nadalje, istraživanje je pokazalo kako postoje određene razlike u navikama odgajatelja povezanim uz profesionalno stručno usavršavanje s obzirom na razinu stručne spreme. Točnije, ispitanici koji imaju završen diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja češće koriste video i audio zapise radi kvalitetnije samorefleksije u odnosu na ispitanije koji su završili preddiplomski ili stručni studij. Također, rezultati istraživanja su pokazali kako ispitanici koji imaju od 5 do 10 godina radnog staža, češće sudjeluju u raznim profesionalnim stručnim usavršavanjima za razliku od onih koji imaju više ili manje radnog staža. Nadalje, kao najčešće razloge nesudjelovanja u stručnim usavršavanjima, ispitanici su naveli nedostatak financija od strane organizatora i održavanje od strane ustanove u vrijeme radnog vremena.

Prilikom ocjenjivanja zadovoljstva učestalosti provođenja raznih oblika stručnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj ispitanici su ocijenili ocjenom 3,2 kao srednjom ocjenom. Možemo zaključiti kako je kontinuirano i aktivno učenje, rad na svom profesionalnom razvoju i usavršavanju, važno za čovjekov rast i razvoj. Profesionalnim usavršavanjem i cjeloživotnim obrazovanjem, pojedinac ne djeluje samo na vlastiti razvoj, već za dobrobit cijeloga društva.

Upravo je takav rad na sebi iznimno bitan u svijetu u kakvom danas živimo, svijetu koji se stalno mijenja i prilagođava novim promjenama. Odnosno, profesionalno usavršavanje i cjeloživotno obrazovanje ima utjecaj na mijenjanje pojedinca tako da pozitivno utječe na viši stupanj osobnog rasta ali i društvene mobilnosti koja će mu značiti tijekom cijeloga života. Upravo iz toga razloga, potrebno je raditi na poboljšanju cijelog sustava profesionalnog usavršavanja odgajatelja u odgojno – obrazovnom području, kako ne bi došlo do nezadovoljstva i negativnih stavova prema istome.

5. LITERATURA

Brajša-Žganec, A. (2003). *Dijete i obitelj, emocionalni i socijalni razvoj*, Jastrebarsko: Naklada Slap

Bek, N., Purgar, M. (2014). Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje. *Pravni vjesnik god. 30, Br. 2*

Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. U: *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, Vol. 156 No.4. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/166213>. (Pristupljeno: 3. travnja 2020)

Boiullet, D. (2011). Kompetencije odgojitelja rane i predškolske dobi za inkluzivnu praksu. U: *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 8 No. 2, 2011. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Hudolin, D. (2018). Globalizacija i obrazovne perspektive. *Didaskalos: časopis Udruge studenata pedagogije Filozofskog fakulteta*. Osijek, Vol.2 No.2. (str. 29 - 40).

Juričić M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 11 No. 1. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu Odsjek za pedagogiju

Keeley, B. (2007). *Ljudski kapital. Od predškolskog odgoja do cjeloživotnog učenja*. EDUCA, NAKLADNO DRUŠTVO, d.o.o. Zagreb.

König, E. i Zedler, P. (2001). *Teorije znanosti o odgoju*. Zagreb: Educa.

Lasić-Lazić, J. (1997). Motivacija korisnika za usvajanje informacijskih znanja i motivacija za uporabu tih znanja za učenje i stručno usavršavanje. U: Šeta, V (ur.) *Motivacijski poticaji školske knjižnice u odgojno-obrazovnoj aktivnosti učenika*. Zbornik radova 8. Proljetne škole školskih knjižničara Republike Hrvatske. (str. 15 – 21).

Lepičnik, Vodopivec, J. (2012) Neka gledišta stalnog stručnog usavršavanja odgojitelja predškolske djece u Sloveniji. *Metodički obzori*, Vol. 7. 3, No. 16

- Lončar, J. (2005). Globalizacija pojam, nastanak i trendovi razvoja. *Geoadria* Vol. 10 No. 1 (str. 91-104). Geografski odsjek, PMF Zagreb.
- Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno – obrazovnoj ustanovi. U: *Odgojne znanosti*, Vol. 9 No 1. Agencija za odgoj i obrazovanje. Zagreb. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/20837> (Pristupljeno: 5. travnja 2020).
- Ljubetić, M. (2009). *Vrtić po mjeri djeteta – priručnik za odgajatelje i roditelje*, Zagreb: Školske novine.
- Marentič - Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogija*: Ljubljana, br. 7–8, str. 347–359.
- Martinić Kaurlo, Đ., Marunčić, S. (2010). Uloge i zadaća savjetnika. U: Milović, S(ur.) *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Zbornik radova Agencija za odgoj i obrazovanje.
- Matijević, M. (2000). Učiti po dogovoru. Zagreb: Birotehnika – CDO.
- Matijević, M., Rajić, V. (2009). *Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih*. U: Puljiz, M., Živčić, M (ur.) (str. 1 – 294). Zagreb: Agencija za obrazovanje odraslih.
- Mendeš, B. (2018.). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece*. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga. Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima (1997.). Narodne novine, 10/97.
- Merriam, S.B. (2008). Adult learning theory for the twenty – first century. Volume 2008, Issue 119. Special Issue: Third update on adult learning theory. (pp 93 – 98).
- Merriam, S.B., Brockett, R. (2007). *The profession and practice of adult education: An introduction*. San Francisco: Jossey – Bass. (pp 375).
- Milanović – Litre, I., Puljiz, I., Gašparović, F. (2016). *K internacionalizaciji obrazovanja – sudjelovanje Republike Hrvatske u program za cjeloživotno učenje*. Agencija za mobilnost i programe EU. Zagreb
- Mužić, V. (1999). Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: EDUCA.

Opić, S. (2011). *Testiranje normalnosti distribucije u istraživanjima odgoja i obrazovanja* // Školski vjesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja, 60 (2011), 2; 181-19.

Pastuović, N. (2016). Ciljevi i svrha obrazovanja odraslih u suvremenom društvu. *Andragoški glasnik: Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, Vol. 20 No. Broj 1-2 (35). Sveučilište u Zagrebu. (str. 7 – 23).

Pavlić, K. (2015). Kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj vrtićkog kurikulumu. *Dijete, vrtić i obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu djece predškolske djece namijenjen stručnjacima I roditeljima*, Vol. 21 No 79. (str. 12 – 13).

Peklić, J., Vujatović, D., (2011) Odgoj i obrazovanje u dječjim vrtićima. *Učenje za poduzetništvo*, Vol 1., No. 1. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/192193> (Pristupljeno: 13.travnja 2020).

Previšić, V. (2007). *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet, Odsjek za Pedagogiju.

Rangelov Jusović, R. i Vizek Vidović, V. (2013). ATEPIE projekt Sarajevo. / 638 RASPRAVE I ČLANCI PAPERS online/. Dostupno na: http://www.cep.edu.rs/media/files/onk_u_regionalnoj_perspektivi_v_vizek_vidovic_r_rangelov_jusovic_1.pdf (Pristupljeno: 15. svibnja 2020).

Slunjski, E. (2001). *Integrirani predškolski kurikulum: rad djece na projektima*. Zagreb: Mali profesor.

Sunjski, E., Šagud, M., Brajša – Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. U: *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1) (str. 45 – 58). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/205377> (Pristupljeno: 18. ožujka 2020).

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

Slunjski, E. (2008). Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića. *Pedagogijska istraživanja*, Vol. 5 No. 1 (str. 22 – 33). Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/118258> (Pristupljeno:15. ožujka 2020).

Slunjski, E. i suradnici (2016). *Izvan okvira 2: Promjena*. Zagreb: Element

Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela - Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S., Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. U: Muraja, J. (ur.) Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja: Zagreb. Dostupno na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf. (Pristupljeno: 18. ožujka 2020)

Staničić, S. (1993). Stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika. U: Drandić, B. (ur). *Priručnik za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova*. Zagreb: Znamen. (str. 353-363).

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

Šagud, M. (2011). *Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj*. Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Riđički, R., Žižak, A. (2005) *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Biblioteka Znanost i društvo (15). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Zagreb.

Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. U: Pedagogijska istraživanja, Vol. 8 No. 2, 2011. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S., Boneta, Ž. (2011). Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija. U: Pehlić, I., Vejo, E., Hasanagić, A. *Suvremeni tokovi u ranom odgoju znanstvena monografija*. (2012). Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici. Dostupno na: https://www.ipf.unze.ba/wp-content/uploads/2016/08/SUVREMENI_TOKOVI_U_RANOM_ODGOJU_-_Znanstvena_monografija.pdf. (Pristupljeno: 3. travnja 2020).

Žiljak, T. (2004). Politike cjeloživotnog učenja u Europskoj uniji i Hrvatskoj. *Anali Hrvatskog politološkog društva: časopis za politologiju*, Vol.1. No. 1. (str. 225 – 243). Otvoreno učilište: Zagreb)

Winter, R., Munn-Giddings, C. (2001). *A Handbook for Action Research in Health And Social Care*. London: Routledge.

Izvori s Interneta

Agencija za odgoj i obrazovanje. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/> (Pristupljeno: 15. ožujka 2020).

Ministarstvo znanosti i obrazovanja i sporta. (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. Dostupno na: <https://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (Pristupljeno: 15. ožujka 2020).

Memorandum o cjeloživotnom učenju (2015). Dostupno na: <http://www.hzpou.hr/?gid=5&aid=26> (Pristupljeno: 20. ožujka 2020.)

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2013) *Cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih – za javnu raspravu*, Zagreb. Dostupno na: http://www.asoo.hr/UserDocsImages/TCU%20NSB/2013/Integralno%20CU%20i%20OO_za%20javnu%20raspravu.pdf (Pristupljeno: 5. travnja 2020).

Zakon o obrazovanju odraslih. (2007). Narodne novine 17/07, 107/07, 24/10. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/384/Zakon-o-obrazovanju-odraslih> (Pristupljeno: 10. travnja 2020).

Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. (2019). Narodne novine 10/97, 107/07, 94/13, 98/18. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>. (Pristupljeno: 8. travnja 2020):

Zakon o radu. (2009). Narodne novine. 149/2009. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2009_12_149_3635.html . Pristupljeno: 8. travnja 2020).

OECD. Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (eng. Organization for Economic Cooperation and Development). Dostupno na: <https://www.oecd.org/about/2506789.pdf> (Pristupljeno: 2. travnja 2020).

6. PRILOZI

Anketa

Poštovane odgajateljice i odgajatelji,

Molim Vas da ispunite ovaj upitnik koji se odnosi na aspekte cjeloživotnog obrazovanja i profesionalnog stručnog usavršavanja, a čiji će se podaci koristiti za potrebe diplomskog rada.

Molim Vas da na postavljena pitanja odgovorite što iskrenije.

Unaprijed hvala!

Dob

Godine radnog iskustva u struci *

Razina stručne spreme *

- Stručni studij ranog i predškolskog odgoja (tijek trajanja: 2 godine - prije Bolonjskog procesa)
- Prediplomski studij ranog i predškolskog odgoja
- Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja

Kao odgajatelj/ica smatram cjeloživotno obrazovanje i profesionalno usavršavanje važnim za moju profesiju. *

- u potpunosti se ne slažem
- većinom se ne slažem
- niti se slažem niti se ne slažem
- većinom se slažem
- u potpunosti se slažem

Pročitajte sljedeće tvrdnje te procijenite u kojoj se mjeri odnose na Vas. Za odgovaranje koristite sljedeću skalu: 1 - uopće ne vrijedi u mom slučaju 2 - ponekad vrijedi u mom slučaju 3 - djelomično vrijedi u mom slučaju 4 - vrijedi u mom slučaju 5 - uvijek vrijedi u mom slučaju *

	1	2	3	4	5
Samostalno pratim svoj napredak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prilikom planiranja svog učenja prilagođavam si načine i strategije kako bolje napredovati.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mijenjam strategije ako vidim da mi neki drugi način može pomoći u napredovanju.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radi kvalitetnije samorefleksije koristim video i audio zapise.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Razumijem pravila ponašanja i etički kodeks odgojiteljske struke	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Mislite li da učenje koje se odvija u slobodno vrijeme ima utjecaj na razvoj Vaših kompetencija? *

- Da
- Ne
- Nisam siguran / sigurna

Izrađujete li osobni plan stručnog usavršavanja? *

- Da

Ne

Tko Vam pomaže pri izradi osobnog plana stručnog usavršavanja?

- Nitko
 - Član / ovi stručnog tima
 - Ravnatelj vrtića
 - Stručna literatura
 - Ostalo:
-

Prema Vašim spoznajama koji oblici stručnog usavršavanja se najčešće provode u Republici Hrvatskoj? *

- Predavanja
- Seminari i radionice
- Stručno - razvojni centri
- Supervizije
- Rad na projektu
- Ostalo:

Jesu li po Vama stručna usavršavanja potrebna bez obzira na dob i godine radnog iskustva? *

- Da
- Ne

Koliko često sudjelujete u oblicima stručnog usavršavanja? *

- Jednom u dvije godine
- Jednom godišnje
- Dva puta godišnje
- Više puta godišnje
- Nisam sudjelovao / la

Koji su po Vama najčešći razlozi nesudjelovanja na stručnom usavršavanju? *

- Nedostatak financija od strane organizatora.
- Održavaju se od strane ustanove tijekom radnog vremena.
- Nisu zanimljiva
- Nisu mi korisna.
- Ništa od navedenog

Ostalo:

Koji oblici stručnog usavršavanja Vam najviše koriste u Vašem napredovanju? *

- Predavanja
- Seminari i radionice
- Stručno - razvojni centri
- Supervizije
- Rad na projektima
- Akcijska istraživanja
- Ostalo:

Jeste li sudjelovali u akcijskom istraživanju u ustanovi u kojoj radite? *

- Da
- Ne

Koje oblike stručnog usavršavanja smatrate najskorisnijima za Vaše cjeloživotno obrazovanje? *

Ukoliko ste sudjelovali u oblicima stručnog usavršavanja, pročitajte sljedeće tvrdnje vezane uz sudjelovanje na profesionalnom stručnom usavršavanju te procijenite u kojoj se mjeri odnose na Vas. (Ukoliko ste u prethodne dvije godine bili na stručnom usavršavanju? Za odgovaranje koristite sljedeću skalu: 1 - uopće se ne slažem 2 - djelomično se ne slažem 3 - niti se slažem niti se ne slažem 4 - djelomično se slažem – u potpunosti se slažem

	1	2	3	4	5
Ciljevi stručnog usavršavanja bili su jasno formulirani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sadržaji su bili zanimljivo prezentirani	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sadržaji su obuhvaćali edukativne materijale	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prilikom stručnog usavršavanja korišten je	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

oblik suradnje
u grupama

Zadovoljan
sam

organizacijom
i vođenjem
stručnog
usavršavanja



Ocijenite svoje zadovoljstvo s učestalosti provođenja raznih oblika stručnog usavršavanja u Republici Hrvatskoj? *

1 2 3 4 5

