

Sindrom sagorijevanja u odgojiteljskog profesiji

Halavuk, Antonija

Undergraduate thesis / Završni rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:186148>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-09-22**

Repository / Repozitorij:

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



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

**ANTONIJA HALAVUK
ZAVRŠNI RAD**

**SINDROM SAGORIJEVANJA U
ODGOJITELJSKOJ PROFESIJI**

Čakovec, rujan 2016.

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

PREDMET: Profesija odgojitelja i refleksivna praksa

ZAVRŠNI RAD

Ime i prezime pristupnika: Antonija Halavuk

ZAVRŠNOG RADA: Sindrom sagorijevanja u odgojiteljskoj profesiji

MENTOR: Izv. prof. dr.sc. Biserka Petrović-Sočo

SUMENTOR: Adrijana Višnjić Jevtić, prof.

Čakovec, rujan 2016.

SADRŽAJ

Sažetak	1
Summary	2
UVOD	3
1. INSTITUCIONALIZIRANO DJETINJSTVO	4
1.1. Odgoj i obrazovanje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	4
1.2. Kvaliteta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	6
1.3. Socio-pedagoška dimenzija konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	9
2. ODGOJITELJ	11
2.1. Odgojitelj- sukreator socio-pedagoške dimenzije konteksta ustanove ..	11
2.2. Profesionalan razvoj odgojitelja	14
2.3. Kompetencije odgojitelja	16
2.4. Stilovi ponašanja odgojitelja	21
2.4.1. Pozitivni stilovi ponašanja odgojitelja	21
2.4.2. Negativni stilovi ponašanja odgojitelja	22
3. SIDROM SAGORIJEVANJA	24
3.1. Sindrom sagorijevanja odgojitelja	24
3.2. Tri dimenzije kroz koje se manifestira sindrom sagorijevanja odgojitelja	24
3.3. Nastanak sindroma sagorijevanja odgojitelja	26
3.3.1. Stres	28
3.4. Simptomi sindroma sagorijevanja odgojitelja	30
3.5. Prevencija sindroma sagorijevanja odgojitelja	31
4. METODOLOGIJA	34
4.1. Cilj istraživanja	34
4.2. Uzorak ispitanika	34

4.3. Instrument	38
4.4. Rezultati i rasprava	38
5. PRIČA O RUDARIMA I KANARICU	50
ZAKLJUČAK	51
LITERATURA	53
Kratka biografska bilješka	57
Izjava o samostalnoj izradi rada	
Izjava o javnoj objavi rada	

Sažetak

Zbog sve veće potrebe za institucionaliziranim oblikom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kvaliteta ustanova postaje imperativ. Odgoj i obrazovanje, unutar ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ne može dostići određenu kvalitetu bez socio-pedagoške dimenzije ustanove. Socio-pedagošku dimenziju ustanove kreira cjelokupno ozračje ustanove za čije je tijek odgovoran odgojitelj. Kvaliteta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ovisi o profesionalnom razvoju, kompetencijama i stilu ponašanja (pozitivnih i negativnih) odgojitelja. Kako bi odgojitelj mogao nastaviti tijekom profesionalnog razvoja te pritom održati kvalitetu unutar ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja on mora negativna ponašanja na vrijeme prepoznati te ih shvatiti ozbiljno. Negativna ponašanja i stres mogu dovesti do sindroma kojeg valja shvatiti krajnje ozbiljno. Sindrom sagorijevanja u odgojiteljskoj profesiji očituje se kroz tri dimenzije u kojima se odgojitelj osjeća emocionalno iscrpljeno, depersonalizirano te ima smanjen osjećaj osobnog postignuća. Navedeno vodi ponašanjima u kojima odgojitelj postaje štetan i za sebe i za djecu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kako bi se spriječili uzroci i posljedice sindroma sagorijevanja odgojitelja važna je rana intervencija i prevencija.

U svrhu navedenog provedeno je online istraživanje u kojem je sudjelovalo 456 odgojitelja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz cijele Hrvatske. Istraživanjem se željelo utvrditi kako dob, staž i razina obrazovanja utječu na pojavu/jačinu sindroma sagorijevanja kod odgojitelja te postoje li indikatori stupnja sagorijevanja odgojitelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj. U istraživanju je korištena Skala profesionalnog sagorijevanja (MBI-NL-ES, Schaufeli, Daamen i Van Mierlo, 1994., razvijena prema MBI – ES, Maslach i Jackson, 1986.). Analizirani rezultati pokazuju da su osobne karakteristike pojedinca (biografske značajke) i njihova procjena povezane sa sva tri aspekta profesionalnog sagorijevanja: emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija i osobno postignuće.

Ključne riječi: odgojitelj, sindrom sagorijevanja, emocionalna iscrpljenost, depersonalizacija, osjećaj osobnog postignuća

Summary

Institutionalization of early childhood education has increased the importance of quality issues. Education and care in the kindergarten cannot be achieved without social education in the institution. Social dimension of the institution creates the overall atmosphere of the institution. All of these are preschool teachers' responsibilities. The quality of the kindergarten depends on teachers' professional development, competence and behavioural style (positive and negative). Preschool teachers have the obligation of continuous professional development. In order to achieve quality within the institution it is presumed that teachers need to recognize and understand their negative behaviour. Negative behaviour and stress can lead to a burnout syndrome which should be taken very seriously. Burnout syndrome appears in three dimensions in which the preschool teacher feels emotionally exhausted, depersonalized and has a reduced sense of personal accomplishment. These dimensions lead to behaviours that are harmful for the wellbeing of the preschool teacher and children. With early intervention and prevention, the causes of burnout syndrome can be avoided.

Empirical research was conducted on 456 preschool teachers from all over the country of Croatia. The aim of the research was to determine how age, years of service and level of education affect the occurrence/intensity of burnout syndrome and whether there are indicators of the degree of burnout that may appear with Croatian preschool teachers. In this study we used a scale for measuring burnout (MBI-NL-ES, Schaufeli, Daamen and Van Mierlo, in 1994, developed according to MBI - ES, Maslach and Jackson, 1986). The analyzed results showed that the personal characteristics of the individual (biographical features) and their assessment may cause burnout that can be observed in the three dimensions of burnout: emotional exhaustion, depersonalization and personal accomplishment.

Keywords: educator, burnout syndrome, emotional exhaustion, depersonalization, feeling of personal achievement

UVOD

Zbog sve veće potrebe smještaja djece u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pojavljuju se mnogostruko provedena istraživanja o utjecaju odgojitelja i njegovih temeljnih vrijednosti, znanja i normi ponašanja (implicitna pedagogija ili teorija u akciji) na cjelokupan razvoj djeteta u institucionaliziranom prostoru ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) navodi kako je temeljna uloga predškolskog odgoja i obrazovanja stvaranje takvih materijalnih i kadrovskih uvjeta koji će omogućiti kvalitetan cjelokupan razvoj djeteta predškolske dobi. Osim temeljnih načela i principa koji su navedeni u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) djelovanje odgojitelja u okviru rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Tatalović Vorkapić i Lončarić (2013) smatraju izrazito bitnim. Jedino će odgojitelj, koji posjeduje potrebite kompetencije i unutrašnje pozitivne karakteristike, moći pridonijeti optimalnom razvoju djeteta predškolskog uzrasta. Gotovo od samih početaka obrazovanja pa do danas ističe se važnost karakteristika odgojitelja koje utječu na cjelokupan proces odgoja i obrazovanja te se važnost interakcije između odgojitelja i djeteta posebno naglašava (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013). Kotaman (2016) smatra odgojitelja jednom od najutjecajnijih i najvažnijih komponenti odgoja i obrazovanja jer on utječe na emocionalni razvoj djetetova bića. Girgin Buyukbayraktar i Temiz (2015) smatraju kako odgojiteljevo profesionalno iskustvo, vrijednosti i obrazovanje čine odgojiteljeve osobine ličnosti. Osobine ličnosti odgojitelja manifestiraju se u njegovom profesionalnom radu kroz svakodnevna ponašanja i implicitnu pedagogiju koju on manifestira kroz svoj rad i odnos s djecom i čitavim kolektivom unutar ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Petrović-Sočo (2007) socio-pedagoško okruženje konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja vidi značajnim čimbenikom koji vodi kvalitetnom i učinkovitom razvoju djetetova bića te predstavlja osnovu na čijim se temeljima grade daljnji fragmenti djetetova života. Stoga bi cjelokupna organizacija trebala biti usklađena sa samom prirodom i potrebama djeteta jer prema Stevanović i Stevanović (2004) institucijski kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na neposredan i posredan način “oblikuje“ djetetovo biće, formira djetetovu osobnost i kognitivne sposobnosti.

1. INSTITUCIONALIZIRANO DJETINJSTVO

„Čovjek je dijete svoga okruženja.“

Shinichi Suzuki

1.1. Odgoj i obrazovanje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Sustav predškolskog odgoja, u posljednjem desetljeću, postaje značajnim javno političkim pitanjem na europskoj razini, primarno u kontekstu rastuće zaposlenosti žena te potrebe da socijalne države reagiraju na novonastale okolnosti u svijetu (prema Boran, Dobrić i Matković, 2011). Obilježje današnjeg svijeta, svijeta brzih promjena i nepredvidive današnjice, prema Morin (2002) doprinosi neizvjesnosti. Brojne neizvjesnosti “grade” svijet čiji su aktivni sudionici i sama djeca. Današnji suvremeni tokovi i promijene u svijetu doveli su do sveopće globalizacije. Stvoren je, prema Mlinarević (1999) novi svjetski poredak u ekonomskom, političkom, socijalnom i kulturnom području. Stevanović i Stevanović (2004) ističu kako su novonastale promjene dovele u pitanje postojeće ciljeve odgoja i obrazovanja te su u skladu s postojećim promjenama “zastarjele” paradigme morale biti redefinirane i usklađene s novonastalim globalnim zbivanjima.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) temeljni je dokument koji je prepoznao promjene koje se na globalnoj razini pojavljuju te se u skladu s time redefinirao i uskladio koncept dokumenta. Uvidjela se potreba osuvremenjivanja odgojno-obrazovne politike ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja što je dovelo do značajnih kurikularnih promjena te formiranja sastavnica koje se odnose na cjelokupnu institucijsku organizaciju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Zbog sve veće globalizacije, tranzicijskih promjena u društvu i u obitelji Bašić (2011) konstatira kako je djetinjstvo ponajprije rezultat društvenih konstrukcija. Djetinjstvo biva formirano od strane društvenih konteksta. Maleš i Kušević (2011) smatraju kako promjene koje se konstantno događaju u društvu utječu na samu ulogu i funkciju obiteljskog okruženja. Zbog globalizacije, suvremenih promjena u svijetu koje su popraćene pojavom pluralizama obiteljskih struktura, kroz redefiniciju uloga roditelja te zbog sve veće emancipacije žena, javlja se sveobuhvatna potrebitost za institucijskim oblikom skrbi. Promjene

koje suvremeno, postmoderno društvo prema Petrović-Sočo (2007) donosi odražavaju se i u dijeljenju odgovornosti oko odgoja i obrazovanja djeteta naglašavajući sve veću potrebitost i utjecaj institucijski organiziranog oblika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Stoga djeca, zbog ranije navedenih okolnosti, sve više vremena provode u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Neophodno se osvrnuti na vodeću paradigmu suvremene pedagogije u kojoj se dijete smatra subjektom vlastitog razvoja koji Bašić (2011) dopunjuje odrednicama provedenih znanstvenih istraživanja u kojima se uloga okruženja i odraslih smatra ključnim determinantama koje vode ka dječjem razvoju. Samim se time potvrđuje osnovna svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao mjesta koje će osigurati optimalne uvjete za uspješan odgoj i cjelovit razvoj svakog djeteta te samim time unaprijediti one djetetove osobine i vještine čije se formiranje počinje razvijati u najranijoj dobi. One su nužne svakom pojedincu i u kasnijem životu kako bi uspješno zadovoljili svoje potrebe i uživali svoja prava te se odgovorno ponašali prema drugim osobama (Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi, 2014). Suvremena ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja smatra se mjestom kvalitetnog življenja, ravnopravnog sudjelovanja i zajedničkog učenja djece i odraslih u kojoj svi subjekti imaju priliku odgovorno se ponašati (prema sebi, drugima i cjelokupnom okruženju).

Kako bi se značajke suvremenih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogle ostvariti, potrebna je dobra prostorna organizacija i sadržajna kreiranost svake odgojno-obrazovne skupine koje bitno određuju daljnji tijek razvoja iskustava i učenja djece. One također pridonose i pozitivnom općem ozračju u skupini. Kriteriji dobrog ozračja, opisani u Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) određuju sljedeće odrednice koje doprinose pozitivnom općem ozračju, a one su: istodobno provođenje različitih aktivnosti (sva djeca ne rade sve isto nego svatko odabire ono što želi, grupirajući se u manje skupine), radno ozračje (djeca se bave aktivnostima koje su im zanimljive), različite socijalne interakcije djece (u manjim skupinama se igraju, druže, raspravljaju), slobodno kretanje djece prostorom (aktivnosti nisu statične jer je djeci rane dobi svojstveno kretanje), djetetov slobodan odabir sadržaja i druge djece s kojom će uspostaviti aktivnost. Prostorno okruženje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba biti ugodno te što više nalikovati obiteljskome domu koje djetetu šalje poruku dobrodošlice (prema Priručnik za samovrednovanje ustanova

ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Samo će se u ugodno i pozitivno kreiranom okruženju institucijskog konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moći provoditi suvremena pedagogija koja zagovara cjelokupni razvoj djetetova bića.

1.2. Kvaliteta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

„Kada dijete, osjetljiv kao cvijet ne postiže napredak u razvoju, ne mijenjamo dijete već kontekst i okruženje u kojem se rast i razvoj ne ostvaruje.“

Alexsander Den Heijer

„Ljudsko biće je samo po sebi jedno i mnogostruko. Rekli smo da svako ljudsko biće, poput hologramske točke, nosi u sebi svemir. No, također moramo uvidjeti da svako biće, čak i ono zatvoreno u svoj posve banalni život, predstavlja svemir sam po sebi. Ono nosi u sebi svoju unutarnju mnogostrukost, svoje virtualne osobnosti, bezbroj imaginarnih likova, svoje višestruko postojanje u stvarnosti i u mašti, u snu i u budnom stanju, posluš i pobunu, vidljivo i potajno, neko ličinkasto komešanje u svojim spiljama i ponorima bez dna“ (Morin, 2002, str. 63-64). Dijete i djetinjstvo vrijednost je sama po sebi koja, prema Slunjski (2012) ima enormnu ulogu za cjelokupni životni tijek čovjeka. Petrović-Sočo (2007) smatra kako je interes roditelja za što kvalitetnijim odgojem svoje djece u institucijskom kontekstu započeo raspadom tradicionalnih obitelji, točnije osamdesetih godina prošlog stoljeća. Svrha osiguravanja kvalitete u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jest ta da se svakom pojedincu nastoje osigurati jednaki uvjeti koji će prethoditi osobnom rastu i razvoju (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Tek nešto kasnije, znanstvena istraživanja postaju orijentirana utvrđivanju što to doista ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja čini kvalitetnom. Određenje kvalitete u nekoj organizaciji ovisi o kvaliteti zajedničkog rada i razmišljanja o njoj, o onom što se vrednuje, kao i o stupnju valorizacije uspješnosti same ustanove od strane njihovih sudionika pa ju je zbog toga, prema Petrović-Sočo (2007) teško i odrediti. Značajnija istraživanja provedena krajem osamdesetih godina (Miljak, 1996, 2011; Petrović-Sočo, 2007) uspjela su ustanoviti temeljne odrednice kvalitetne ustanove ranog i predškolskog

odgoja i obrazovanja prateći temeljne smjernice suvremene pedagoškijske paradigme koja je u cijelosti usmjerena na dijete.

Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) donosi neke od temeljnih odrednica koje ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja čine kvalitetnom, a njihova kvaliteta očituje se u kvaliteti zajedničkog rada odgojitelja i drugih stručnih djelatnika (postizanje zajedničke odgovornosti za odgojno-obrazovni proces, zajedničko promišljanje i analiziranje odgojne prakse, timski pristup...), načinu razmišljanja odgojitelja i drugih stručnih djelatnika (o djeci, o načinu na koji uče, o svojoj odgojno-obrazovnoj ulozi, o odgojno-obrazovnoj praksi u cjelini...), sustavu vrijednosti u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (vrednuju li se određene dimenzije odgojno-obrazovne prakse, npr. pojedine situacije, aktivnosti i rezultati, ili se vrednuje cjelina te prakse) te u velikoj mjeri ovisi i o subjektivnoj procjeni kako ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja "ocjenjuje" vlastiti uspjeh (vanjska i/ili unutarnja evaluacija, metodologija kojoj se priklanjamo...). Osim što je određenje kvalitete ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postalo žarištem i temom brojnih istraživanja ona i roditeljima predstavlja imperativ. Naime, roditelje naročito interesira, prema Petrović-Sočo (2007) kvaliteta ustanove kojoj povjeravaju odgoj, brigu, njegu i obrazovanje svoje djece. A to ni ne čudi jer Miljak (1996) navodi kako o kvaliteti institucijskog konteksta ovisi kakva će se odgojno-obrazovna praksa provoditi u vrtićkoj ustanovi.

Kvalitetnu ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja karakteriziraju kvalitetni odnosi na svim društvenim razinama, utemeljeni na razumijevanju i prihvaćanju svakog pojedinca (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Miljak (1996) navodi suvremena istraživanja koja dokazuju kako se razlike između pojedinih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogu konstatirati. U velikoj mjeri, prema suvremenim istraživanjima razlike u kvaliteti ustanove ogledaju se u kulturi institucijskog konteksta koja je određena socio-pedagoški uspostavljenim odnosima. Kvalitetu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (osim prostorne i materijalne opremljenosti) određuju socio-pedagoški odnosi, odnosno okruženje. Stoga, socio-pedagoško okruženje predstavlja važan segment koji vodi nastajanju i oblikovanju djetetove osobnosti (prema Petrović-Sočo, 2007). Da bi se ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogla nazvati kvalitetnom važno je da se

unutar institucijskog konteksta djetetu daje, vjerojatno po prvi puta, prema Došen-Dobud (1982) mogućnost samostalnog hoda stazom osamostaljenja. Dječje osamostaljenje, afirmacija njegove osobnosti i cjelokupan razvoj zahtijevaju specifične i dobro planirane uvjete u kojima bez socio-pedagoških odnosa ne bi bila moguća realizacija punine djetetova bića.

Više autora (Došen-Dobud, 1982; Mlinarević, 2004; Petrović- Sočo, 2007; Slunjski, 2015) ističe socio-pedagoško okruženje kao značajan čimbenik koji vodi kvalitetnom i učinkovitom razvoju djetetova bića te predstavlja osnovu na čijim se temeljima grade daljnji fragmenti djetetova života. Stoga bi cjelokupna organizacija trebala biti usklađena sa samom prirodom i potrebama djeteta, jer prema Stevanović i Stevanović (2004) institucijski kontekst u kojem dijete rane dobi živi i biva odgajano, "oblikuje" djetetovo biće, formira djetetovu osobnost, organizirano i sustavno oblikuje djetetove kognitivne sposobnosti. Dijete se u institucijskom kontekstu ustanove vrtića istodobno razvija i mijenja (Petrović-Sočo, 2007). Dječji vrtić, kao osnovni organizacijski oblik, trebao bi obratiti naročitu pozornost oblikovanju konteksta ustanove. Naime, valja kreirati takvo kontekstualno okruženje koje će poticati svakodnevno učenje djece kroz dijalog i socijalne odnose između djece, odgojitelja i okruženje u kojem svi sudionici vrtićkog okruženja žive. Jedino će takav uređeni sustav moći potvrditi iskaze brojnih autora koji vrtić poistovjećuju s poticajnom sredinom u kojoj Došen-Dobud (1982) vrtić smatra idealnom društvenom sredinom interaktivnosti koja utječe na djetetov optimalan razvoj.

Jedino će takav uređeni sustav moći težiti postizanju određene kvalitete. Osim navedenog, u osiguranom optimalnom okruženju prema Stevanović i Stevanović (2004), cilj je svakog institucijskog obrazovanja osposobiti pojedinca da i on sam umije činiti korisna djela, da ostvari svoj individualni maksimum u područjima u kojima pokazuje interes i dispozicije. Maksimalni individualni razvoj djetetove ličnosti i osobnosti nije moguće ostvariti bez socijalnih interakcija članova institucionaliziranog konteksta. Kako bi se mogle ostvariti višestruke interakcije djece i odgojitelja važno je stvoriti pedagoški poticajno socijalno okruženje. Ovako složen sustav čine svi ljudski i stručni potencijali ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Mlinarević, 2004) jer kvalitetnu ustanovu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje karakteriziraju kvalitetni odnosi na svim društvenim razinama, utemeljeni na razumijevanju i prihvaćanju svakog pojedinca. Važnost osiguravanja poticajnog socijalnog okruženja stremi konačnom cilju institucijskog odgoja i

obrazovanja, a taj je razvoj sretnog, kompetentnog i samopouzdanog djeteta koji se odgovorno ponaša ne samo prema drugima, već i prema sebi (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj, 2014).

1.3. Socio-pedagoška dimenzija konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

„Okruženje je živi, promjenjivi sustav. Okruženje oblikuju naše osjećaje, misli i ponašanja; i to dramatično utječe na kvalitetu našeg života.“

Jim Greenman

Socijalno okruženje vrtića uključuje odnose koji se temelje na uzajamnom poštivanju i ostvarivanju recipročne komunikacije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa (prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj, 2014). Nove paradigme ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja djetinjstvo objašnjavaju kao proces socijalne konstrukcije što ga djeca i odrasli zajedno stvaraju, razvijaju i unapređuju aktivnim sudjelovanjem u zajedničkom životu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Dijete je od rođenja predisponirano egzistirati, živjeti, učiti i komunicirati u interakciji sa svijetom. Miljak (1996) kao značajku institucijskog učenja vidi u njegovoj socijalnoj prirodi. Naime, ona je prema Miljak (1996) meritorna jer o kvaliteti socijalnih interakcija (s odraslima i vršnjacima) u ranoj dobi ovisi djetetov socijalni, emocionalni i kognitivni razvoj. Stoga bi institucijski kontekst (Moss i Penn, 1996, prema Petrović-Sočo, 2007) trebao postati opsežan, integrativan i koherentan sustav koji svojim visokokvalitetnim uslugama svoj djeci pruža poticajno okruženje i obogaćene socijalne odnose. Socio-pedagošku dimenziju ustanove Petrović-Sočo (2007) i Miljak (1996) naglašavaju kao jednu od najvažnijih odrednica institucijskog konteksta čiju glavnu odliku autori vide u njezinoj socijalnoj prirodi.

Miljak (1996) navodi temeljnu značajku institucijskog učenja, a ta je njegova socijalna priroda u kojoj prevladavaju komunikacije i odnosi. Učenje i odgoj pojavljuje se u složenim relacijama koje uključuju subjekte, okruženje, kulturu te sam kontekst ustanove. Stoga je važna konstatacija Petrović-Sočo (2007) kako djeca unutar institucionalizirane organizacije konstantno primaju direktne i indirektne

poruke o sebi i o svome ponašanju čime organizacija institucionaliziranog konteksta, u većoj ili manjoj mjeri, djeci pokazuje (ne)povjerenje u njihove sposobnosti.

Socijalna konstrukcija u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja očituje se u uspostavljanju suradničkog ozračja i timskog rada odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ustanove u zajedničkom dijeljenju odgovornosti za djecu, prostor i odgojno-obrazovni proces (Petrović-Sočo, 2007). Shvaćanje djeteta kao društvenog bića rezultira organiziranjem poticajnog socio-pedagoškog okruženja koje djetetu treba omogućiti raznovrsne interakcije s djecom različite životne dobi, različitih razvojnih mogućnosti, nacionalnosti, etničkih pripadnosti i vjerskih opredjeljenja te kultura. Jurčević-Lozančić (2011) navodi kako poticajno socio-pedagoško okruženje treba omogućiti djetetu komunikaciju i s odraslima (matičnim i drugim odgojiteljima, članovima stručnog tima, roditeljima i drugim odraslim osobama).

Socio-pedagoške dimenzije konteksta ustanove čine načini postupanja i/ili ophođenja odraslih s djecom, odgojno-obrazovne situacije, odnosi među odraslima i među djecom, psiho-pedagoško ozračje u ustanovi (Katz i McClellan, 2005). Stoga je temeljna uloga odgojitelja stvaranje različitog i kvalitetnog socio-pedagoškog konteksta koje je obogaćeno recipročnim odnosima. „Sve to zajedno, kao i osobnost odgojitelja, djeluje na kvalitetu odnosa djeteta i okruženja“ (Petrović-Sočo, 2007, str. 84). Prva emocionalna iskustva unutar institucijskog konteksta mogu djetetu pružiti povoljne ili nepovoljne doživljaje koji ostaju duboko i trajno urezani u najdublji sloj djetetove svijesti. Emocionalna iskustva doživljena u ranom djetinjstvu utječu na formiranje i definiranje odnosa u kasnijem djetetovom životu te određuju kakve će dijete odnose ostvarivati s drugim osobama (prema Katz i McClellan, 2005).

2. ODGOJITELJ

2.1. Odgojitelj- sukreator socio-pedagoške dimenzije konteksta ustanove

„Dajte im nešto dobroga za imitirati. Djeca će slijediti vaš primjer, a ne vaše savjete.“

Anonimus

Odgojitelj je, prema Državnom pedagoškom standardu Republike Hrvatske (2008) stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja o odgojno-obrazovnom procesu u svojoj skupini. Odgojiteljeva je zadaća surađivati s ostalim sudionicima ustanove kako bi se mogle provoditi radnje pravodobnog planiranja, programiranja i vrednovanja odgojno-obrazovnog rada u dogovorenim razdobljima. Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) ističe odgojitelja kao kreatora kvalitetne ustanove. Stoga je neizostavno pitanje kako odgojitelj doprinosi socio-pedagoškoj dimenziji konteksta razvoja ustanove? Vigotski je (Petrović–Sočo, 2007) u prijašnjim istraživanjima utvrdio da razvoj ne može biti izdvojen iz socijalnog, povijesnog, a ni iz kulturnog konteksta. „Pozitivni odnosi odgojitelja prema djetetu opskrbljuju mu emocionalnu sigurnost, kontekst za rano učenje i proces posredovanja u ovladavanju kulturom“ (Woodhead i dr., 1998, prema Petrović-Sočo, 2007, str. 1).

Petrović-Sočo (2007) odgojitelja, prije svega vidi kao sastavnog i nerazdvojitog dijela institucijskog konteksta jer on u njega, na svjesnoj i nesvjesnoj bazi unosi svoj stručni i osobni razvoj te djeluje u njemu na osnovu vlastitih očekivanja, uvjerenja, normi i znanja. Miljak (1996) odgojitelja smatra najodgovornijim za provođenje pedagoške prakse jer je upravo praksa rezultat stanovite kombinacije odgojiteljevih vrijednosti, znanja, stavova i iskustva koji se reflektiraju u njegovim akcijama i reakcijama. Eminentna je uloga odgojitelja u socio-pedagoškom sukreiranju jer se značajan pomak u učenju ne može dogoditi bez socijalno uspostavljenih veza (prema Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski, 1999). Vigotski navodi kako se tek kroz druge ostvaruje punina bića, a kada je konstatirao navedeno mislio je na socijalne odnose koji određuju daljnji tijek razvoja cjelokupnog djetetovog bića.

„Mi postajemo to što jesmo kroz druge.“

Lav Vigotski

Odgojitelj konstantno u praksi putem interakcije djeci upućuje, prenosi i izražava verbalnim i neverbalnim porukama svoje stavove, usvojene vrijednosti, svladane teorije o ranom i predškolskom odgoju te (možda i najvažnije) svoje vlastite stavove i mišljenja kako o svijetu tako i o pojedinom djetetu (Slunjski, 2003). Odgojiteljeve vrijednosti, prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) primjećuju se u različitim dimenzijama odgojno-obrazovne prakse. Odgojiteljeve vrijednosti očituju se i u načinu ponašanja, vrsti tema o kojima s djecom razgovara pa čak i uspostavljena suradnja s ostalim sudionicama ustanove (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

Djeca na odgojiteljevu osobnost, akciju i djelovanje reaguju sukladno svojoj koncepciji i viđenju. Prekomjerna je uloga odgojitelja jer, kako navodi Miljak (1996) odgojiteljev stav i njegova očekivanja o mogućnostima učenja i razvoja djece u odgojno-obrazovnoj instituciji imaju utjecaj na sam razvoj i proces učenja. Onoliko koliko odgojitelj vjeruje u djetetove mogućnosti te kakva saznanja i stav pridaje navedenom konceptu, toliki će razvoj i doseg vlastitih mogućnosti ostvariti svako pojedino dijete unutar ustanove. Odgojitelj može pridonijeti mogućnosti stvaranja efekta samoispunjavajućeg proročanstva (Slunjski, 2003). Odgojiteljeva "slika" o djetetu odredit će smjer kretanja djetetova razvoja. Vrijednosti, stavove i način razmišljanja odgojitelj reflektira ponašanjem, stoga je važno postaviti sljedeće pitanje: Kako odgojiteljeva ponašanja djeluju na cjelokupan kontekst socio-pedagoške dimenzije? Ili možda čak i važnije: Koja su to ponašanja odgojitelja koja potiču ili sprječavaju optimalan razvoj cjelokupne koncepcije ustanove, odnosno razvoj djeteta?

„Iza svakog uspješnog djeteta stoji odrasla osoba koja je vjerovala u njega.“

Rick Warren

„Odgojitelj, njegovi postupci u interakciji s djecom, boja i intenzitet glasa, strpljenje, nježnost i mirnoća koje pokazuje izrazom lica, umjerenim, (ne brzim i nervoznim) kretanjem, otvorenim posturama tijela i sl., kao i način na koji prihvaća dječju

inicijativu, zadovoljava dječje potrebe, aranžira materijalno okruženje i organizira vrijeme, kako se ophodi s roditeljima i suradnicima i sl., sve to čini socio-pedagoški dio institucijskoga konteksta koji novom djetetu pomaže u postupnom prihvaćanju nepoznate sredine“ (Petrović-Sočo, 2007, str. 83).

Odgojitelj je stvaratelj svekolikog kvalitetnog socio-pedagoškog konteksta. On potiče dinamičnu i promjenjivu mrežu recipročnih odnosa i očekivanja koja mogu poticati ili unazaditi djetetov odgoj i razvoj (Petrović-Sočo, 2007). Odgojiteljeve namjere, njegova osobnost, njegov identitet, očekivanja, uvjerenja, stavovi te odnosi s kolegama, roditeljima ogledaju se, prema Slunjski (2011) u ozračju koje prevladava u odgojnoj skupini. Prema Stevanović i Stevanović (2004) djeca promatraju svijet oko sebe i primjećuju postupke odraslih osoba, naročito onih koji su u konstantnom djetetovom okruženju. Djeca promatrana ponašanja počinju oponašati. „Imitacija je pokretač kulture“ (Gopnik, Meltzoff i Kuhl, 2003, str. 167). Djeca imitiraju odrasle i tako djeca uče osnovne društvene i kulturne norme, odnosno pravila ponašanja. Drugi ljudi, osobito oni koji skrbe o djetetu, utječu na dijete te su prema Gopnik, Meltzoff i Kuhl (2003) “programirani“ da pomognu djeci kod “reprogramiranja“ njih samih. Petrović-Sočo (2007) smatra odgojitelja primarnim resursnom kojem se dijete može obratiti kada treba “posuditi gestu“, riječ ili bilo što drugo što mu u tom trenutku zatreba. Gopnik, Meltzoff i Kuhl (2003) ističu kako osobe koje okružuju dijete, a naročito one koje skrbe o njemu utječu na cjelokupnu osobnost djeteta.

Dijete, prema Katz i McClellan (2005) pomno procjenjuje odgojitelja promatrajući ga, proučavajući i osluškujući odgojiteljeve izravne i neizravne postupke u skladu s onim što govori i kako se ponaša. Petrović-Sočo (2007) smatra da odgojitelj svojim cjelokupnim ponašanjem kreira ozračje koje naposljetku daje opći ton suživotu vrtičke ustanove. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) unutar svojih odrednica navodi bitno određenje svakog vrtića, a to je kultura. Kultura je značajna sastavnica institucijskog konteksta jer se ona temelji na postavkama i vjerovanjima odgojitelja te je ona sukreator institucijskog konteksta.

Vrtičko ozračje određuje hoće li se unutar “četiri zida“ događati uspjeh ili neuspjeh, sreća ili tuga, razvoj ili stagnacija. Odgojitelj, prema Miljak (1996) putem neverbalnih znakova (gesta, mimika, položaj tijela) te svakodnevnog reagiranja u praksi (akcija) izražava svoje stavove, svoju koncepciju (teoriju) o djetetu te općenito svoje mišljenje o djetetu i njegovim mogućnostima tj. sposobnostima. Navedene konotacije od krucijalne su važnosti jer dijete reagira cijelim svojim bićem na

upućena stajališta, vjerovanja i očekivanja odgojitelja. Ranije spomenute odrednice rezultat su odgojiteljeva vlastitog odgoja u obitelji, institucije koje je pohađao tijekom školovanja, njegovo stručno znanje i osposobljenost, stavovi, uvjerenja, norme i vrijednosti koje je u cjelokupnom procesu “pokupio“ (prema Mlinarević, 1999).

2.2. Profesionalan razvoj odgojitelja

„Naš posao u životu nije nadmašiti druge ljude, nego nadmašiti sebe. Oboriti svoje osobne rekorde, našim “danas“ nadvisiti naše “jučer“, podnositi svoja iskušenja ljepše negoli smo ikada sanjali da je moguće, otjerati taj bijes iznutra i izvana kao što ga nikad prije nismo otjerali, davati kao što nikad prije nismo dali, raditi svoj posao poletnije i bolje nego ikad prije, to je pravi smisao, nadmašiti samoga sebe.“

Stevanović i Stevanović (2004)

„Profesija podrazumijeva trajno bavljenje zanimanjem, samostalnost, autoritet, uslužnu orijentiranost, težnju za savršenstvom i profesionalnim udruživanjem“ (Pedagoška enciklopedija, str. 256, prema Lučić, 2007). Cindrić (1995) profesionalno bavljenje određenim poslom temelji na specijaliziranom znanju i umijeću obavljanja pojedinog posla koju određuju određene sastavnice čija brojnost utječe na status određenog zanimanja. Trajno bavljenje zanimanjem, samostalnost, autoritet, uslužna orijentiranost, težnja za savršenstvom i profesionalnim udruživanjem i sustavni fond znanja, monopol u stručnoj ekspresnosti te kodeks profesionalne etike čine sastavnice koje prema Cindrić (1995) neko zanimanje čine profesijom.

„Pedagoška kompetentnost je profesionalna mjerodavnost visoke stručne razine, u smislu kvalitetne pedagoške izobraženosti i osposobljenosti učiteljstva. Osposobljenost i ovlaštenje učitelja za odgojni i obrazovni rad stečeno je pedagoškom izobrazbom i stalnim pedagoškim usavršavanjem. Pedagoška kompetentnost je suprotnost pedagoškom voluntarizmu, improvizacijama i neprofesionalizmu, a upotrebljava se i kao sinonim za pedagoški profesionalizam” (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006, str. 46). Odgojiteljeva profesionalna osposobljenost dolazi do izražaja kroz primjenu njegova pedagoškog, didaktičkog i metodičkog znanja, kroz njegovu naobrazbu iz područja opće, razvojne i pedagoške

psihologije, ali i kroz njegove ljudske kvalitete i sposobnosti (Lučić, 2007). Profesionalni razvoj odgojitelja treba rezultirati ne samo pomacima u znanju, nego i promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012). Odlike profesionalnoga odgojitelja, prema Cindrić (1995) su visoka razina znanja i potrebnih vještina, cjeloživotno učenje što uključuje i nastavak visokoškolskog obrazovanja u svojoj struci, usvojene profesionalne etike, osposobljenost za djelovanje u nepredvidivim situacijama i za rješavanje problemskih situacija, autonomija te djelovanje u profesionalnim udrugama kako bi svoju profesiju mogao usavršavati, odnosno nastaviti kontinuirani tijekom razvoja.

Prema Lučić (2007) u odgojno-obrazovnoj ustanovi s djecom predškolske dobi od odgojitelja se iziskuje razvijena osobnost, visoka stručna naobrazba i stručnost u obavljanju profesije. Šagud (2011) navodi kako se zbog suvremenih promjena u svijetu i odnos prema kompetencijama promijenio. Tankersley, Brajković i Handžar (2012) ističu kako je nužno za odgojitelja kontinuirano profesionalno usavršavanje da bi pomoću stečenih kompetencija mogao parirati promjenjivim zahtjevima suvremenog svijeta. Konstantno stručno usavršavanje, prema Lučić (2007) odgojiteljeva je dužnost koja je čak i zakonom propisana. Profesionalni razvoj odgojitelja trebao bi rezultirati ne samo pomacima u formalnom znanju nego i promjenama u odgojiteljevim uvjerenjima i djelovanju (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012).

„Kvalitetan profesionalan razvoj nije nešto što se poduzima povremeno i što se temelji na onome što nam je netko drugi rekao. Naprotiv, to je ključni dio našeg svakodnevnog rada, sastavnica našeg osobnog i profesionalnog identiteta. Kontinuirani profesionalni razvoj je nezaobilazan preduvjet kvalitete naših interakcija s djecom, kao i nas međusobno“ (Slunjski, 2012, prema Rinaldi, 1994). Stoga su najprimjereniji oni oblici profesionalnog usavršavanja koji imaju, osim informacijskog i transformacijski potencijal. Slunjski (2011) drži da je potrebno odgojitelje osnaživati, podizati njihovu motivaciju te jačati energetske potencijal, a sve u svrhu profesionalnog razvoja. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014, str. 57) „profesionalni razvoj odgojitelja potrebno je usmjeriti prema razvoju njihovih istraživačkih i refleksivnih umijeća, što se postiže sudjelovanjem u akcijskim istraživanjima“, kritičkom samoprocjenom, refleksijom i cjeloživotnim učenjem. Time se stvara zajednica refleksivnih praktičara

koji, prema Šagud (2011) i Tankersley, Brajković i Handžar (2012) konstantno promišljaju, procjenjuju, evaluiraju, surađuju s drugima, donose profesionalne odluke koristeći se znanjem, vještinama i kritičkim rasuđivanjem, a sve kako bi se dobila povratna informacija i postigao profesionalni napredak.

„Slika o sebi pokazuje kako sebe vidite i, još važnije, što mislite o sebi.“

Colin Turner

Osobno i profesionalno unaprjeđenje odgojitelja zahtijeva, prema Priručniku za samovrednovanje ustanove ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) trajan “rad na sebi“. Odgojitelji i učitelji su osobe koje u sebi sjedinjuju osobne, profesionalne i stručne kompetencije, sposobnosti, motiviranost za rad. Te osobine stječu tijekom života, počevši od najranijih dana u obiteljskoj sredini. „Svojom pojavom, u očima djece, evociraju pojam osobe u koju se “slijepo” vjeruje tj. koja predstavlja određeni autoritet. Stoga je bitno da odgojitelji i učitelji vole svoj poziv te da predstavljaju pozitivan model, uzor ponašanja i djelovanja. Ovaj poziv vrlo je odgovoran jer radimo sa živim bićima: odgajamo ih, obrazujemo i osposobljavamo za budućnost“ (Rončević i Vičević, 2008, str. 3).

2.3. Kompetencije odgojitelja

“Naš najvažniji cilj u životu treba biti uzdizanje naše duše. Drugim riječima, napredak naših duhovnih i moralnih moći: da svakim danom sve više prosvjećujemo svoj duh i svakim danom se osjećamo sve više slobodnim i boljim.”

Sokrat

Nije lako biti dobar odgojitelj jer odgojiteljeva profesija zahtijeva svestranu osobu bogatu mnogim kvalitetama. Rončević i Vičević (2008) smatraju da su osnovni preduvjeti profesionalnih kompetencija odgojiteljeve osobne sposobnosti i vještine. Osobne kompetencije, prema Rončević i Vičević (2008) čine vrijednosti koje nosi svaki odgojitelj koje su rezultat osobnog odgoja i obrazovanja. Šagud (2011, str. 271) navodi kako „u suvremenim društvenim uvjetima odgojitelj mora biti pripremljen za primjenu raznovrsnih načina i stilova učenja, za prepoznavanje individualnih potreba djece, za rad s roditeljima i ostalim stručnjacima“. Značajke suvremenog doba,

prema Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006) nisu predvidivost, linearnost i pravocrtnost već neodređenost, nestabilnost, kompleksnost, nepredvidivost i multidimensionalnost što odgojiteljevu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu dodatno otežavaju. Cindrić (1995) suvremenom odgojitelju dodjeljuje brojne uloge koje nije lako ispuniti. Odgojiteljeva uloga supsumira brojne uloge, koje prema Žižak, Tasić i Koller- Tebović (1996) se odnose na cjelokupno biće odgojitelja dotičući aspekte fizičke, socijalne i emocionalne kompetentnosti odgojitelja.

Cindrić (1995) u skladu s mnogim teoretičarima smatra kako bi suvremeni odgojitelj trebao biti kompaktna osobnost koja je inicijator, animator, informator, komentator, uspješan regulator međuljudskih odnosa, uzor, katalizator odgojnih promjena, terapeut, emancipator, kreator, medijator i još mnoga druga “zvanja“ i karakteristike koje su poželjne za jednog odgojitelja. Žižak, Tasić i Koller-Tebović (1996) ističu poželjne fizičke, psihičke i socijalne karakteristike koje bi odgojitelj trebao imati. Fizičke karakteristike koje krase suvremenog odgojitelja su dobro tjelesno zdravlje, izdržljivost i energičan duh. Na psihičkom planu, suvremenog odgojitelja valja krasiti strpljenje, dobrotu, brižnost, fleksibilnost, tolerancija, razumijevanje razvojnih potreba djeteta, pozitivne komunikacijske vještine, pozitivan stav prema djeci, pozitivna slika o sebi, razvijena ličnost... U socijalne karakteristike suvremenog odgojitelja ubrajaju se osobe u odgojiteljevoj neposrednoj blizini, nužnost ostvarivanja pozitivnih socijalnih i emocionalno uspostavljenih veza s tim osobama, dobar ekonomski status, podrška obitelji i prijatelja te priznanje lokalne zajednice.

Djeca su najranjivija skupina svakog društva te bi zbog toga s posebnim interesom valjalo kontrolirati neposrednu profesiju i kompetencije stručnjaka koji s djecom svakodnevno rade u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Osjetljivo razvojno razdoblje, kao što je rano i predškolsko doba, neadekvatnim postupanjem odgojitelja i ostalih stručnih djelatnika mogu ostaviti trajne posljedice koje u kriznim situacijama utječu na cjelokupno djetetovo biće i osobnost. Iz navedenih odrednica, Žižak, Tasić i Koller-Tebović (1996) ponovo ističu signifikantnost odgojiteljeve uloge jer se profesionalna znanja i kompetencije odražavaju kroz odgojiteljevu ličnost koja velikim dijelom određuje progres ili stagnaciju pedagoške prakse i cjelokupnog razvoja djeteta.

„Svrha života je samorazvoj. Ostvariti savršeno svoju prirodnu, to je ono zbog čega živimo. Ljudi se u današnje vrijeme boje samoga sebe. Zaboravili su na najplemenitiju dužnost od svih, na dužnost prema sebi samima.“

Oscar Wilde

Pojam “radna uloga“ odnosi se na ponašanja pojedinca koja uključuju vrijednosti, položaj, vjerovanja, ponašanja, prava i očekivanja koje on ima spram profesije i koje okolina ima spram nje (Sindik, 2007). Obilježja radnih uloga su: konstantni pritisci ili zahtjevi radne uloge, vlastiti doživljaj ili percepcija radne uloge, konflikt koji nastaje zbog brojnih uloga koje zahtijevaju ispunjenje raznolikih očekivanja te u konačnici opterećenje ulogom (zbog prevelikog broja zadataka koje obavljanje uloge nameće).

„Budući da niste nalik nijednom drugom stvorenom biću od početka vremena, neusporedivi ste.“

Brenda Ueland

Prema Stevanović i Stevanović (2004, str. 171) „dobar odgojitelj je istinsko stvaralačko ostvarenje svakog djeteta“. Svako je dijete različito i posebno baš kao što je to i odgojitelj. Naime, prema Slunjski (2003, str. 12) „odgojitelji imaju različita pedagoška i psihološka znanja, različitu strukturu ovisnosti, životni stil, preferencije i dr., a sve se to odražava i na njihov pristup djeci. Svjetonazori, temperament, uvjerenja i vrijednosti koje odgojitelj inače cijeni, utječu na to kakvo će djeci okruženje u vrtiću organizirati, kako i koje materijale će im nuditi, kako (i koliko) će on s djecom komunicirati, koliko će poticati djecu da komuniciraju međusobno, kako će se odnositi prema kreativnosti djece, koliko će uvažavati njihovu inicijativu i slično“. Slunjski (2003) navodi izvrstan primjer koji dočarava navedeno konstatirajući kako odgojitelj koji voli uredan prostor neće djeci ponuditi materijale koji će kreirati nered, odgojitelj koji je sklon improvizaciji koristiti će navedeno i u svome radu, kreativan odgojitelj će svoju kreativnost primjenjivati u svim segmentima odgojno-obrazovnog procesa. Stoga je važno naglasiti kako specifične osobine to jest identitet odgojitelja djeluju na proces odgoja.

Kompetencije označavaju (Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec, 2006, str. 46) „priznatu stručnost, sposobnost kojom netko raspolaže, osobnu sposobnost da se čini, izvodi,

upravlja ili djeluje na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način”. Dakle, kakav to odgojitelj podupire odgoj i obrazovanje predškolskog djeteta? Prije svega, osoba/odgojitelj valja biti stabilna, zdrava i uravnotežena odrasla osoba koja je razvila čvrstinu i snagu te je sposobna nositi se sa svakodnevnim stresnim i nepredvidivim situacijama u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nadalje, odgojitelj mora raspolagati specifičnim vještinama koje su potrebne za osobni i profesionalni razvoj (Milanović i sur., 2014). Postignute vještine neovisne su jedna od druge te bi, prema Slunjski, Šagud i Brajša-Žganec (2006) odgojitelju trebale služiti u promicanju kritičkog mišljenja, kreativnosti, pospješiti uspješno rješavanje problema, poticati samostalno odlučivanje odgojitelja i konstruktivno suočavanje s emocijama.

Višnjić-Jevtić (2012) navodi temeljne kompetencije uspješnog odgojitelja. Odgojitelj mora imati pedagošku, didaktičku i stručnu naobrazbu, znanja iz područja dječje razvojne psihologije, razvijene komunikacijske vještine (uspješna verbalna i neverbalna komunikacija), sposobnost evaluacije, mijenjanja stavova i fleksibilnost. Sve to ne bi vrijedilo bez odgojiteljeve sposobnosti i spremnosti razumijevanja drugih osoba (Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski, 1999). Emocionalne, socijalne i kulturne kompetencije važna su odlika uspješnog odgojitelja jer, kako navodi Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski (1999) dječji mozak ne reagira na suhe i isprazne odgojiteljeve naputke. Već je i antički mislilac i poučavatelj Aristotel konstatirao kako on nije u stanju svoga učenika ničemu podučiti jer se nije razvila (kako on to pjesnički opisuje) ljubav između njih. Proces odgoja i obrazovanja, prema Lučić (2007) zahtijeva i ljubav prema djeci, bitnu sastavnicu odgojiteljskog zanimanja.

"Način na koji razgovaramo s našom djecom postaje njihov unutarnji glas."

Peggy O'Mara

Petrović-Sočo (2007) ističe komunikacijske kompetencije odgojitelja bez kojih nije moguće ostvariti cjelokupan kontekst socio-pedagoške dimenzije okruženja. Komunikacija nije moguća bez aktivnog slušanja, promatranja i govorenja. Komunikacijske kompetencije odgojitelja postaju tim važnije zbog posebno oslovljenog termina „pedagogije slušanja“ koja predstavlja umijeće slušanja djeteta. Navedeno potvrđuje stara kineska poslovice koja ističe kako „dva dobra govornika nisu vrijedna jednoga koji zna slušati“. Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski (1999)

navode kako "potpunog odgojitelja" krasi postupci u kojima on emocionalno razmišlja, razumno voli i realno mašta. Cindrić navodi kako (1995, str. 19, prema Kujundžić, 1980) „suvremeni odgojitelj mora biti:

- matematičar (organizator učenikova samoučenja),
- majeutičar (koji pomaže individui da se ponovno rodi u bio-psiho-socio-kulturnom sustavu kao osoba),
- inicijator (koji potiče, inducira i razvija odgojnu komunikaciju),
- animator (oduševljava mlade za svijet postojećih, nepostojećih vrednota i omogućuje im plodonosan susret s epohalnim situacijama),
- komentator- (dobro objašnjava nejasnoće),
- informator- prenosi učenicima epohalne informacije do kojih drugačije ne mogu doći,
- demokratski strateg- uspješan regulator međuljudskih odnosa,
- uzor- u svom liku mora ostvariti u što većoj mjeri povijesno mogući personalitet, ...“

pridajući mu još mnoge druge uloge pokazujući kompleksnost i složenost odgojiteljeve profesije.

Isti autor (Cindrić, 1995) navodi temeljne osobine koje odgojitelja vode uspješnom provođenju pedagoškog rada, primjerice odgojiteljski eros, odnosno duboka ljubav prema drugom čovjeku (filantrop), visoko kodirane moralne osobine, dobro strukturirano pedagogijsko i opće obrazovanje, potpuna osoba (izgrađena ličnost), primjeren metodički rad, kolegijalnost, otvorenost, susretljivost, ljubaznost, vedrina, humor, dobronamjernost, optimizam (prema Cindrić, 1995). Stoga se ponovo naglašava kako bi suvremeni odgojitelj u prvom redu trebao biti čovjek jer on svojim primjerom odgaja. Morin (2002) navodi mentalnu praksu trajnog samoispitivanja koja je potrebna za razumijevanje osobnih slabosti ili manjkavosti koji vode jasnijem razumijevanju vlastitih nedostataka. Razumijevanje drugoga zahtijeva spoznaju kompleksnosti ljudskog bića. Stoga, Slunjski (2003) opisuje podličnosti odgojitelja od kojih neka djeluju pozitivno, a neka negativno na cjelokupno ozračje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

2.4. Stilovi ponašanja odgojitelja

„Vaše će ponašanje odrediti ono što će vaša djeca naučiti, više nego što ćete im reći. Oni se neće sjećati onoga što ste ih htjeli naučiti. Oni će se sjećati vašeg ponašanja.“

Jim Henson

Odgojitelj, prema Lučić (2007) ima zadaću poučavati, pokazivati, objašnjavati, savjetovati, usmjeravati, poticati, navikavati djecu na ispravne postupke. To su poznati postupci odgajanja, ali najsnažniji i najdjelotvorniji od sviju njih jest odgojiteljev primjer. Prema Slunjski (2003, str. 25) „djetetu za razvoj treba druženje s kvalitetnom odraslom osobom“. Odgojiteljev stil i ponašanje predstavlja isprepleten spektar mnogostrukih stilova ponašanja, osobina ličnosti, temperament koji oblikuju cjelokupnu osobnost odgojitelja formirajući tijekom odgojno-obrazovne prakse. Ni jedan se stil odgojiteljeva ponašanja ne možemo promatrati u cijelosti negativnim, a ni pozitivnim. Ponašanja čine spektar “dobrih“ i “loših“ ponašanja odgojitelja, samo je pitanje koji će od ta dva pola odgojitelj u svome radu češće koristiti. Prema zakonu privlačenja privlačimo ono na što se fokusiramo, čemu dajemo najviše pažnje, bilo negativno ili pozitivno. Samim time, ne privlačimo ono što želimo, već privlačimo ono što jesmo. A ono što odgojitelj jest, djeca odmah prepoznaju te takav model uspješno imitiraju.

2.4.1. Pozitivni stilovi ponašanja odgojitelja

Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski (1999) navode kako postizanju pozitivnih, demokratskih stilova ponašanja odgojitelja vode osviještena, prepoznata i otkrivena ponašanja. Pozitivan, demokratski stil ponašanja, prema brojnim istraživanjima primijećen je kod odgojitelja koji su prozvani “uspješnim odgojiteljima“. Kako bi odgojitelj mogao dokučiti koja su ponašanja pozitivna i vode demokratskom odgoju, Lučić (2007) navodi sljedeće determinante koje određuju “uspješno“ ponašanje. Prije svega, odgojitelj je usmjeren na dijete i na njegove potrebe, osnažuje dijete i potiče djetetovo kritičko mišljenje zato što iskazuje povjerenje u djetetove sposobnosti. Uspješan odgojitelj poštuje djetetova stajališta i interese čime prema Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski (1999) pokazuje razumijevanje za djetetove potrebe i interese,

brižan je i tolerantno prilagodljiv. O odgojitelju dosta govori način na koji on doživljava i opisuje svako dijete. Uspješnog odgojitelja, osim navedenih odrednica krasi odlika da u svakom djetetu može prepoznati vrline, prije negoli mane.

„Možemo mnogo toga reći o osobi prema tome što je ona odlučila prvo vidjeti u nama.“

Anonimus

Stevanović i Stevanović (2004, str. 51) zaključuju kako bi svaki odgojitelj trebao imati sposobnost „kritičkog i stvaralačkog (divergentnog) mišljenja, da je bogat teorijskim, praktičnim i kreativnim (stvaralačkim) znanjem i da je kulturna i komunikativna ličnost“. Samo odgojitelj koji zračiti mirom i radošću, naoružan živim i veselim ponašanjem, blagim i ugodnim stavom, prema Lučić (2007) može to isto pružiti djeci. Petrović-Sočo (2007) navodi istraživanja u kojima se konstatira kako oni odgojitelji koji pokazuju veću obrazovanost u području razvoja i odgoja su senzibilniji, u većoj mjeri iniciraju mogućnost ostvarenja socijalnih interakcija i pokazuju manje negativnih emocija. Slunjski (2003) ističe kako je razumljivo da se među pozitivnim, poželjnim ponašanjima potkradu i ona ne tako poželjna. Negativna ponašanja štetna su za cjelokupno ozračje i osobnost, kako odgojitelja tako i djeteta pa ih je zato nužno istaknuti.

2.4.2. Negativni stilovi ponašanja odgojitelja

„Pazi na svoje misli; one postaju riječi. Pazi na svoje riječi; one postaju djela. Pazi na svoja djela; ona postaju navike. Pazi na svoje navike; one postaju karakter.

Pazi na svoj karakter; on postaje tvoja sudbina.“

Lao Tzu

Prema Došen-Dobud (1982) ako odgojitelj i sam živi u konfliktnim odnosima s drugim osobama i sa samim sobom, to će se negativno odraziti i na dijete i na odgojiteljevu pedagošku praksu. Lučić (2007) navodi karakteristike odgojitelja čija ponašanja ne pogoduju razvoju cjelokupnog djetetovog bića. Miljak (1999) negativan stil ponašanja odgojitelja poistovjećuje s dominantnim stilom ponašanja. Ovakav način ponašanja određuje nekompetentnog odgojitelja. Dominantan stil

ponašanja odgojitelja u centar svih radnji u odgojno-obrazovnoj praksi stavlja vlastita viđenja, stavove i mišljenja ne prateći potrebe, interese i mogućnosti djece. Samim time, prema Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski (1999) odgojitelj je netolerantan, pritom nadzire i određuje što djeca trebaju raditi te je didaktičan jer od svakog djeteta očekuje jednoznačne odgovore (ponavljanje njegovih informacija). Od djeteta, prema Lučić (2007) zahtijeva i očekuje “poželjno“ ponašanje te pritom pribjegava tehnikama pohvale i kazne. Njegovo ponašanje se kosi sa svim odrednicama Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) u kojem se izričito naglašava kako aktivnosti bivaju inicirane od strane djeteta, a ne birane od strane odgojitelja. Nekompetentan odgojitelj ima drugačiju “sliku“ o djetetu u kojoj dijete promatra kao malo, slabo i nemoćno biće. Odgojitelj, prema Lučić (2007) pokazuje nemogućnost kontroliranja osobnih ispada pa često okrivljuje dijete za doživljene neuspjehe. Odgojitelj koji nije u mogućnosti kontrolirati vlastita negativna ponašanja postaje, u krajnju ruku, opasnim modelom čije ponašanje stvara toksičnu atmosferu koja guši svaku mogućnost razvoja cjelokupnog djetetovog bića.

„Ono smo što neprekidno radimo. Stoga je moć kontrole našeg djelovanja moć kontrole našeg karaktera, a moć kontrole našeg karaktera je moć kontrole našeg života.“
Aristotel

Zbog različitih pedagoških i psiholoških znanja odgojitelja, različite strukture osobnosti, životnog stila, svjetonazora, temperamenta, uvjerenja i vrijednosti odgojitelj se ne može odreći svoje prirode, no prema Slunjski (2003) on je dužan upoznati sebe kako bi što bolje mogao prepoznati svoje “jače strane“, a pritom svoje “slabije strane“ kontrolirati ili ih u krajnjem slučaju, nadvladati. Naime, ne treba zaboraviti kako odgojitelj u svome radu koristi svih devet podličnosti, no karakteristike koje su tipične za svaku od pojedinih podličnosti poslužiti će odgojitelju da među navedenim prepozna svoje. Jer svaki odgojitelj u sebi ima podličnost „Perfekcionista“, „Pomagača“, „Ambicioznog“, „Kreativca“, „Intelektualca“, „Principijelista“, „Hedonista“, „Strogog šefa“ i „Miroljubljivog“ (Slunjski, 2003 i Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski, 1999).

3. SIDROM SAGORIJEVANJA

3.1. Sindrom sagorijevanja odgojitelja

Profesionalno sagorijevanje odgojitelja predškolske djece u posljednje vrijeme postaje sve češćim predmetom interesa istraživača (Martinko, 2010; Rakovec-Falser, 2011; Paleksić, Ubović i Popović, 2015; Pishghadam, Adamson, Sadafian i Kan, 2013). Proučavajući dostupnu literaturu koja je obično usmjerena na proučavanje nastavničkog stresa, važno se bilo usmjeriti i na stres odgojitelja kojeg on svakodnevno, zbog složenosti uloge, doživljava. Profesionalno sagorijevanje (engl. Burnout), koje se ispituje Maslachinim upitnikom sagorijevanja (Maslach Burnout Inventory, *MBI*, Maslach i Jackson, 1986), prema Tatalović Vorkapić i Lončarić (2013) nastaje kao posljedica duge izloženosti stresu na poslu koja rezultira emocionalnom iscrpljenosti, depersonalizacijom i značajno smanjenom percepcijom osobnog postignuća.

Koncept profesionalnog sagorijevanja na poslu, sredinom sedamdesetih godina prvi ističe, prema Martinko (2010) američki psiholog H. J. Freudenberger (1974) koji ga opisuje kao gubitak motivacije i predanosti u radu, ljudi koji su izloženi učestalom i dugotrajnom stresu. Freudenberger (1974), prema Rakovec-Falser (2011) navodi tri dimenzije sindroma sagorijevanja koje se očituju kroz emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i smanjen osjećaj osobnog postignuća koji nastaje zbog kroničnog stresa u poslovima vezanima uz neposredni rad s ljudima. Pishghadam, Adamson, Sadafian i Kan (2013) sindrom sagorijevanja odgojitelja nazivaju “fenomen iscrpljenosti” kojeg karakterizira kronično stanje fizičkog, emocionalnog i mentalnog umora.

3.2. Tri dimenzije kroz koje se manifestira sindrom sagorijevanja odgojitelja

„Emocionalna iscrpljenost se odnosi na procjenu pojedinca da su njegove emotivne i fizičke snage iscrpljene preko granica. Simptomi se često manifestiraju kao umor, glavobolja, bol, nesаница, poremećaj apetita, te povećana konzumacija alkohola. Depersonalizacija se odnosi na razvoj bešćutnog i ciničnog odnosa prema ljudima

koji su primatelji usluge, negativan stav prema samom radu kao i na gubitak osjećaja vlastitog identiteta. Javlja se osjećaj frustracije, pomanjkanje interesa u komunikaciji s drugim ljudima, a može dovesti i do odustajanja od samog posla. Smanjeno osobno postignuće odnosi se na negativnu samoprocjenu kompetencija i postignuća na radnom mjestu, a simptomi su vidljivi u gubitku motivacije za rad, opadanju samopoštovanja i općenite produktivnosti (Martinko, 2010, str. 100, prema Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001). Prema Teven (2007, prema Maslach, 1982) emocionalna iscrpljenost rezultira gubitkom osjećaja, brige, empatije, povjerenja (u sebe, djecu, suradnike), interesa te odgojitelj ne pokazuje nikakav entuzijizam, vedrinu. Odgojitelj koji je emocionalno iscrpljen, provodeći odgojno-obrazovnu praksu pokazuju manje brige, empatije prema svim sudionicima ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Depersonalizacija, prema Eklund (2009) predstavlja uznapredovanu fazu sagorijevanja odgojitelja te odgojitelj svojim ciničnim i bešćutnim stavom lagano počinje gubiti svoj identitet. Takav odgojitelj predstavlja prijetnju i za sebe i za djecu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Depersonalizacija se javlja kao posljednja faza sindroma sagorijevanja kada je ona već daleko uznapredovala. Mnogi autori depersonalizaciju smatraju obrambenom fazom. „Smanjeno osobno postignuće odnosi se na negativnu samoprocjenu kompetencija i postignuća na radnom mjestu, a simptomi su vidljivi u gubitku motivacije za rad, opadanju samopoštovanja i općenite produktivnosti (Martinko, 2010, str. 100, Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001). Girgin Buyukbayraktar i Temiz (2015) ističu kako emocionalna iscrpljenost vodi depersonalizaciji koja postaje razlogom smanjenog osjećaja osobnog postignuća. Akumulacija negativnih emocija raste što je odgojitelj duže izložen sindromu sagorijevanje te prema Maslach, Leiter i Schaufeli (2008) ni treća dimenzija ne može polučiti uspjehom. Maslach, Leiter i Schaufeli (2008) i Eklund (2009) ističu kako snižena percepcija osobnog postignuća rezultira demotiviranošću odgojitelja. Odgojitelj se osjeća neproduktivnim, nekompetentnim, nedostaje mu samopoštovanja, pokazuje nizak moral što dovodi do smanjene produktivnosti i nesposobnosti da se odgojitelj nosi sa svakodnevnim životnim situacijama. Girgin Buyukbayraktar i Temiz (2015) navode kako sindrom sagorijevanja uzrokuje osobno i profesionalno nezadovoljstvo te osobe koje doživljavaju sindrom sagorijevanja ne žele ići na svoj posao, nesigurne su u svoje sposobnosti i vještine te se ponašaju disfunkcionalno. Također, odgojitelji koji

su izloženi sindromu sagorijevanja skloni su manifestaciji fizičkih i psihičkih problema.

3.3. Nastanak sindroma sagorijevanja odgojitelja

Prema Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski (1999) sindrom sagorijevanja u odgojiteljskoj profesiji nastaje kada je odgojitelj kontinuirano u odgojno-obrazovnoj praksi izložen svakodnevnim razočaranjima, neuspjesima, podcjenjivanju, nepriznanjima i brojnim negativnim aspektima koji narušavaju odgojiteljevo samopouzdanje kreirajući pritom negativne emocije. Odgojitelj, prema Glasseru (2004) odabire ponašanja pomoću kojih će zadovoljiti trenutno narušenu potrebu. Girgin Buyukbayraktar i Temiz (2015) navode kako se sindrom sagorijevanja često pojavljuje u "pomažućim" profesijama jer kod osoba zna nastupiti osjećaj da su oni svojim trudom, radom i zalaganjem dali više nego što su zauzvrat dobili. Što odgojitelj, prema Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski (1999) ulaže sve veće i veće napore to rezultati (zbog neadekvatno biranih ponašanja, teorija izbora) postaju slabiji. Odgojitelj nije sposoban nositi se sa zahtjevima koje mu suvremeno društvo, prema Šagud (2011) konstantno nameće te on postaje frustriran te na kraju potpuno iscrpljen. Sindik (2007, Fisher and Hanna, 1931, prema Judge i saradnici, 2002) zaključuje kako nezadovoljstvo poslom u velikoj mjeri nastaje kao rezultat emocionalne neprilagođenosti. Zadovoljstvo životom predstavlja prema Tatalović Vorkapić i Lončarić (2013) pojedinačnu valorizaciju vlastitog života na osnovu koje svaki pojedinac procjenjuje svoj život, posao, odnose, uspješnost, samog sebe...

„Aspekti rada odgojitelja vrlo su različiti i time zahtijevaju vrlo visoku i specifičnu razinu fleksibilnosti te relevantnih kompetencija, a odnose se na:

- a) rad s djecom različite razvojne razine
- b) intenzivnu interakciju s roditeljima
- c) rad s kolegama
- d) interakcije s nadređenima.

Pored nastojanja adekvatnog prepoznavanja i zadovoljavanja individualnih potreba razvojno različite djece te adekvatnih odgovora na navedene višestruke interakcije u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odgojitelji se moraju prilagođavati i različitim kurikularnim promjenama u radu, koje su kulturalno specifične i visoko ovisne o društvenom kontekstu“ (Tatalović Vorkapić i Lončarić,

2013, str. 435). Tsai, Fung i Chow (2006) navode kako kurikularne promjene mogu biti stresne za odgojitelja što utječe na njegov daljnji rad.

Rakovec-Falser (2011, prema Maslach Leiter, 1997) navode dimenzije sagorijevanja koje uključuju emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i smanjen osjećaj osobnog postignuća (ispunjenja) ističući šest velikih utjecaja koji dovode do nastanka sindroma sagorijevanja: preopterećenost poslom, nedostatak kontrole i autonomije na radnom mjestu, nedovoljna potpora i priznanje koje profesija ne dobiva od okoline, nepostojanje timskoga rada, uzajamno nepoštovanje i manjak pravednosti i različita poimanja vrijednosti. Pishghadam, Adamson, Sadafian i Kan (2013) smatraju kako niža razina akademskog obrazovanja odgojitelja, niska razina samopoštovanja, neotpornost na stresne situacije, a naročito odgojiteljeva percepcija određenog problema mogu biti pokretači sindroma sagorijevanja. S druge strane, istraživanja koje su proveli Paleksić, Ubović i Popović (2015) i Eklund (2009) konstatiraju kako nastanak sindroma sagorijevanja uvjetuje nekolicina povezanih faktora među kojima oni ističu: vanjske, organizacijske (prostorni uvjeti, prostorna organizacija, plaće, status koji profesija uživa u društvu...) i unutarnje, individualne faktore (karakteristike ličnosti, otpornost te strategije koje osobe koriste kod nošenja sa stresnim situacijama). Pishghadam, Adamson, Sadafian i Kan (2013) ističu kako je problem individualni doživljaj, a kako bi potkrijepili navedeno donose istraživanja u kojima se navodi kako stav i interpretacija problema ili stresne situacije uvelike ovisi o odgojiteljevoj percepciji.

„Um je sve. Što misliš, to ćeš i postati.“

Budha

Zadovoljstvo životom predstavlja kognitivnu evaluaciju vlastitoga života na osnovi vlastite subjektivne procjene. Ova se kognitivna komponenta očituje u globalnom osjećaju dobrobiti kroz perspektivu pojedinca (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013). Pishghadam, Adamson, Sadafian i Kan (2013) navode kako odgojiteljeve spoznaje čine njegova uvjerenja, stavovi i znanja koja u velikoj mjeri određuju odgojiteljeva ponašanja. Martinko (2010) ističe da izgaranju na poslu doprinose neke osobine ličnosti odgojitelja. Te su karakteristike jednako važne i u procesu ranog i predškolskog učenja i poučavanja (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013). Petofaktorski model ličnosti ili „Big Five“ odnosi se na osobine ličnosti koje predstavljaju relativno trajne i stabilne obrasce ponašanja, razmišljanja i osjećanja.

„Big Five“ predstavlja biološki ukorijenjene individualne razlike u temperamentu koji značajno utječu na cjelokupno ponašanje odgojitelja te na sam način kako će odgojitelj reagirati na stres. Teven (2007) navodi pet temeljnih struktura ličnosti: neuroticizam, ekstraverzija, ugodnost, svjesnost i otvorenost.

Neuroticizam, prema Rakovec-Felser (2011) se odnosi na širok raspon negativnih osjećaja koja uključuju anksioznost, tugu, hostilnost, razdražljivost i živčanu napetost. Neurotične osobe emocionalno su nestabilne te su prema Teven (2007) zbog navedenih karakteristika one najpodložnije sindromu sagorijevanja. Tatalović Vorkapić i Lončarić (2013) navode rezultate istraživanja koji pokazuju povezanost između neuroticizma i emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i smanjene percepcije osobnog postignuća. „I ekstraverzija i neuroticizam imaju značajne efekte na ukupni doživljaj dobrobiti i to tako što ekstraverzija uključuje karakteristike kao što su društvenost, dominantnost, aktivnost i toplina, te vodi k doživljavanju više pozitivnih emocija, radosti i sreće, a neuroticizam uključuje karakteristike kao što su anksioznost, pesimizam, povećana osjetljivost u interpersonalnoj komunikaciji, te sveukupno više negativnih misli i emocija“ (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013, str. 445).

Svako smanjenje odgojiteljeva osjećaja zadovoljstva poslom popraćeno je većim rizikom pojave sindroma sagorijevanja. Nastanak sindroma sagorijevanja odgojitelja popraćen je i unutarnjim i vanjskim faktorima. Stoga Eklund (2009) navodi primjenu dvostrukog pristupa koji raspoređuje odgovornost i na vanjske i na unutarnje dimenzije. Eklund (2009) navodi važnost potpore odgojitelju od strane ustanove uspostavljajući pritom “zdrave granice“ između stručnih suradnika i osposobljavanje odgojitelja za donošenje efikasnih odluka birajući pritom primjerena ponašanja.

3.3.1. Stres

Girgin Buyukbayraktar i Temiz (2015) navode kako je posao odgojitelja izuzetno stresan zbog svakodnevnih interakcija sa širokim dijapazonom sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Odgojitelj pokušava zadovoljiti potrebe sudionika odgojno-obrazovnog procesa što uzrokuje pritisak kod odgojitelja koji vodi stresu. Profesija i posao odgojitelja emocionalno iscrpljuje odgojitelja jer odgojitelj mora razumjeti i emocije ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa te u skladu s navedenim adekvatno reagirati (Kotaman, 2016). Tatalović Vorkapić i Lončarić (2013) ističu

kako sagorijevanje predstavlja tjelesni odgovor na neuspjeh te tada odgojitelj odabire poznate strategije suočavanja koje obično koristi pri smanjivanju stresora na poslu. Provedena istraživanja, prema Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić (2005) donose značajan broj rezultata koji sugeriraju da su odgojitelji koji su izloženi stresu manje zadovoljni svojim poslom, češće izostaju s posla, imaju više zdravstvenih problema, pokazuju tendenciju za napuštanjem svojeg poziva te su općenito manje posvećeni svome radu. Brojni autori, prema Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić (2005) definiraju stres kao neugodno iskustvo koje karakteriziraju negativni emocionalni doživljaji poput ljutnje, anksioznosti, napetosti, frustracije i u najgorem slučaju depresije, te ističu bitnu stavku koja može potaknuti stres, a ta je doživljaj stresa koji je posljedica pojedinčeve percepcije o profesionalnoj ulozi.

Odgojiteljeva percepcija stresne situacije i intrapersonalna obilježja rezultiraju različitim reakcijama na stres. U pogledu različitih istraživanja o stresu izdvajaju se situacije koje dovode do stresnih situacija, a one mogu biti izazvane: nedefiniranom ulogom, vremenskim rokovima, loše uspostavljenim odnosima s ostalim stručnim djelatnicima ustanove, neodgovarajućim radnim uvjetima, slabo opremljenim prostorom, nedostatnom podrškom okoline te velikim brojem djece unutar skupine na jednog odgojitelja. Razina stresa koju doživljava odgojitelj uvelike ovisi o njegovim osobinama ličnosti, vrijednostima, uvjerenjima, stavovima i kompetencijama (Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić, 2005).

Odgojiteljska profesija izuzetno je stresna djelatnost zbog specifičnosti profesije koje iz nje proizlaze te zbog kompleksnih zahtjeva i raznolikosti samog odgojiteljskog posla (Tsai, Fung i Chow, 2006). Odgojitelji su svakodnevno izloženi višestrukim interakcijama i odnosima i s djecom, ali i s odraslim osobama (roditelji, kolege, nadređeni). Od odgojitelja se očekuje konstantno prilagođavanje, ne samo kurikularnim promjenama u radu, već i individualnim potrebama djece. Vodeći se brojnim istraživanjima Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić (2005) tvrde kako su zadovoljenje potreba djece, suočavanja s poslovima izvan svoje profesionalne domene, zadovoljenje osobnih potreba, interakcija s roditeljima djece u vrtiću, interpersonalni odnosi i stalne promjene predškolskog kurikulumu, dominantna područja koja odgojitelji doživljavaju stresnim. Odgojitelji koji se ne mogu na primjeren način nositi sa svakodnevnim zahtjevima svoje profesije često, prema Cacha (2014) napuštaju profesiju tražeći alternativu. Tatalović Vorkapić i Ločarić (2013) ističu ključnu stavku koja određuje hoće li odgojitelju određena situacija biti

izvor stresa i kako će je on doživjeti, a ono ponajviše ovisi o osobinama ličnosti, vrijednostima, vještinama, okolnostima te o procjeni rizika i osobnih resursa za suočavanjem sa stresom.

3.4. Simptomi sindroma sagorijevanja odgojitelja

Grom (1995) ističe kako najvažnije pitanje koje si svaki odgojitelj može postaviti je: Postoje li znaci iscrpljenosti koji mi ukazuju na sindrom sagorijevanja? Ako postoje, kako ih prepoznati prije nego li bude prekasno? Sindrom sagorijevanja je razvojan proces koji se ne događa, a naročito se ne pojavljuje "preko noći". Simptomi se često manifestiraju kao umor, glavobolja, bol, nesanica, poremećaj apetita, te povećana konzumacija alkohola kojima odgojitelji i ostali stručni suradnici ne pridaju previše pozornosti. Emocionalna iscrpljenost glavna je odlika, prema Rakovec-Felser (2011) sindroma profesionalnog sagorijevanja odgojitelja. Kad se emocionalne rezerve iscrpe tada se, prema Tatalović Vorkapić i Lončarić (2013) čovjek osjeća emocionalno "rastegnuto" i više nije sposoban davati sebe, svoje vrijeme, misli i osjeća drugima. Simptomi depersonalizacije počinju se javljati kod odgojitelja kada se on ponaša bešćutno te ima ciničan stav prema ostalim osobama i djeci, kada ga prati konstantan osjećaj frustracije, pomanjkanje interesa u komunikaciji s drugim osobama što može dovesti i do odustajanja od samog posla.

U početnoj fazi odgojiteljeva rada slijedi faza pojačanog angažmana u kojoj se odgojitelji pretjerano angažiraju u svojim odgojnim postupcima, a sve kako bi se dokazali. Takav način vodi ka kroničnom umoru, negiranju problema, s vremenom se emocionalno distanciraju te bivaju sve više nezadovoljni, očajni i frustrirani. Simptomi koji se kod iscrpljenog odgojitelja mogu primijetiti su manjak razumijevanja, razdražljivost, ismijavanje djeteta i djetetovih postupaka, znakovi depresivnosti, samosažaljevanje, pokazuju pretjerani strah, često mijenjaju raspoloženje (Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski, 1999). Odgojitelji postaju sve ogorčeniji, isprazni, ne shvaćaju šalu, stalno nešto predbacuju i okrivljuju druge, postaju nestrpiljivi, sitničavi, gube koncentraciju i pamćenje, postaju kruti i konzervativni u radu s djecom, a s djecom im postaje sve dosadnije provoditi vrijeme. Prema Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić (2005) odgojitelj počinje manifestirati somatizirajuće poremećaje koji se odražavaju i na fizičko zdravlje odgojitelja te on sve češće počinje izbivati s posla, žali se na glavobolje, nesanicu,

osjeća napetost u čitavom tijelu te na kraju krajeva završava s negativnim stavom prema životu općenito, a naročito ne vidi smisao rada s djecom.

„Kako će drugima upravljati onaj koji ne zna upravljati sam sobom?“

Konfucije

3.5. Prevencija sindroma sagorijevanja odgojitelja

Slunjski (2003) naglašava kako je prije svega potrebno da odgojitelj konstantno radi na sebi, na svojem ponašanju i na svojoj osobnosti zbog svih ranije spomenutih sastavnica koje se odnose i na dijete i na odgojitelja. Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski (1999) navode kako je odgojiteljeva dužnost i kao profesionalca i kao osobe konstantno usavršavanje te briga za fizičko, psihičko i duhovno zdravlje. Cjelokupna ponašanja odgojitelja su, prema Glasseru (2004) proizvod vlastitog izbora stoga postoji nada i mogućnost promjene jer upravo su odgojitelji ti koji imaju kontrolu nad svojim aktivnostima i mišljenjem. To nije lako, ali je to jedino što se može učiniti. Teorija izbora proklamira zlatno pravilo koje glasi da vlastite aktivnosti i ponašanja možemo kontrolirati. Prema Stevanović i Stevanović (2004) odgojitelj mora biti spreman odbaciti svoj ego kako bi jasno progledao i uvidio svoje pravo „ja“.

„Uzmete život u svoje ruke i što se događa? Zastrašujuća stvar, više nemate koga optuživati.“

Erica Jong

Jedino trajan “rad na sebi” vodi unapređenju osobnoga i profesionalnog djelovanja odgojitelja. Brajša, Brajša-Žganec i Slunjski (1999) smatraju važnim osposobljavanje odgojitelja za prepoznavanje i otkrivanje samoga sebe i svega onoga što se u njemu događa. Odgojitelji trebaju raditi i brinuti o sebi, baviti se sobom ne samo zbog sebe već i zbog djece kojima su odgojitelji modeli i uzori ponašanja, prema Petrović-Sočo (2007). Jer, prema Slunjski (2003) „svatko tko na bilo koji način želi utjecati ili podržavati razvoj druge osobe, treba se baviti i osvještavanjem i kontinuiranim razvojem vlastite osobe“. Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) navodi kako je trajan “rad na sebi“

preduvjet koji vodi ka unapređenju osobnog i profesionalnog djelovanja te se samo tako može osigurati izgradnja adekvatnog modela za djecu čime se postiže određena kvaliteta unutar ustanove. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) navodi kako se profesionalni razvoj odgojitelja temelji na kvalitetnoj komunikaciji jer se putem nje provodi zajedničko promišljanje, realizacija i evaluacija odgojno-obrazovne prakse što podrazumijeva samorefleksiju i provođenje zajedničke refleksije odgojitelja i drugih stručnih djelatnika u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Šagud (2011) konstatira kako će tek akcijskim istraživanjem refleksivni praktičar moći bolje razumjeti, istražiti i mijenjati svoju praksu. „Takav oblik profesionalnog usavršavanja pretvara praktičare u refleksivne prijatelje koji jedni druge upozoravaju na ono što sami nisu sposobni uvidjeti, tj. pomažu jedni drugima u sagledavanju problema u koje su uronjeni, i to iz šire perspektive od vlastite. Na tim osnovama odgojitelji postupno otklanjaju probleme s kojima se susreću na putu unapređenja vlastite prakse“ (prema Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012, str. 74).

Zajedničke rasprave odgojitelja i stručnih djelatnika ustanove te proučavanje, prikupljanje i interpretiranje dokumentacije, prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) pomoći će odgojitelju u unaprjeđenju odgojno-obrazovne prakse i osobnih kompetencija. Cjeloživotno učenje, prema Stevanović i Stevanović (2004) predstavlja neizostavan proces profesionalnog napretka odgojitelja zbog konstantnih promjena koje se događaju u suvremenom svijetu. Zbog svih ranije navedenih stavki nužno je da si odgojitelj konstantno tijekom svoga rada postavlja pitanja koja vode samorefleksiji, samovrednovanju te u konačnici vode odgojitelja do njega samoga! Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012) navodi neka od pitanja koja si odgojitelj može postaviti, primjerice: Ostvarujem li suradničke odnose?; Je li ozračje u kojem radim ugodno i poticajno?; Je li naša ustanova dovoljno/previše opremljena?; Prilagođavam li način rada različitim sposobnostima djece?; Omogućuje li okruženje naše ustanove raznovrsne interakcije među djecom i odraslima?; Volim li posao koji radim?; Je li mi važno kontinuirano poboljšavati svoj rad?; Imam li kompetencije potrebne za rad s djecom, roditeljima i kolegama?; Jesam li spreman/spremna prihvatiti dobronamjerne primjedbe o radu?; Jesam li spreman/spremna iznijeti dobronamjerne primjedbe o radu?; Možemo li u

našoj ustanovi otvoreno raspravljati o kvaliteti rada?; Pružam li svojim ponašanjem adekvatan primjer djeci? itd.

„Tokom cijelog tvog života, u tebi se bore dva vuka, dobar i zao. A koji pobjeđuje?

Onaj kojeg više hraniš.“

Apači poglavica

4. METODOLOGIJA

4.1. Cilj istraživanja

Obzirom na važnost institucijskog konteksta ranog i predškolskog odgoja javlja se potreba za istraživanjima o utjecaju odgojitelja i njegovih temeljnih vrijednosti, znanja i normi ponašanja (implicitna pedagogija ili teorija u akciji) na cjelokupan razvoj djeteta u institucionaliziranom prostoru odgojno-obrazovnih ustanova.

Cilj provedenog istraživanja bilo je utvrditi pokazuju li odgojitelji u Republici Hrvatskoj simptome sindroma sagorijevanja.

Iz navedenog proizlaze sljedeća problemska pitanja:

1. Postoji li povezanost dobi, radnog iskustva i razine obrazovanja s pojavom sindroma sagorijevanja?
2. Je li moguće utvrditi indikatore stupnja sindroma sagorijevanja odgojitelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Republici Hrvatskoj?

4.2. Uzorak ispitanika

U istraživanju je sudjelovalo 456 odgojitelja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s područja cijele Hrvatske. Uzorak je veličinom reprezentativan za populaciju odgojitelja u Republici Hrvatskoj (Cohen i sur., 2007). Anketni upitnik ispitanicima je uručen putem online forme. Ispitanici su istraživanju pristupili anonimno i dragovoljno. Metodom slučajnog uzorka uključeni su ispitanici koje čine ispitanice ženskog spola (99, 1%) i 0,9% ispitanika muškog spola. Prema dobi, uzorkom je obuhvaćeno 13,6% odgojitelja u dobi do 25 godina, 64,9% od 26 do 45 godina, 21,5% od 46 do 65 godina i 0% iznad 65 godina. S obzirom na duljinu radnog staža ispitano je 5,7% odgojitelja pripravnika, 31,8% odgojitelja s 1 do 5 godina radnog staža, 32,5% s 6 do 15 godina, 16% s 16 do 25 godina i 14,3% odgojitelja koji imaju radni staž iznad 25 godina. 76,9% ispitanika ima stečen preddiplomski studij (stručni dvogodišnji ili trogodišnji ili sveučilišni studij), 19,4% odgojitelja ima diplomski studij (četverogodišnji ili petogodišnji). Kad je riječ o nastavku obrazovanja svega 11% odgojitelja je uključeno u oblik formalnog obrazovanja pohađajući diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja,

0,4% pohađa specijalistički studij dok 6,8% pohađa neki drugi oblik formalnog obrazovanja, a 81,8% ih ne pohađa nikakav oblik formalnog ni neformalnog obrazovanja. Kod varijable *Zadovoljstvo poslom* svega se 1,5% ispitanika izjasnilo kako nije zadovoljno svojim poslom odgojitelja, 2,9% veći dio vremena nije zadovoljan/a, 17,8% ponekad je zadovoljan, a ponekad nije, 44,7% ispitanika odgovara kako voli svoj posao, no ponekad se ne osjeća zadovoljno obavljajući ga i 34,6% odgojitelja iskazuje kako je zadovoljan/a svojim poslom odgojitelja. Varijabla *Zadovoljstvo poslom* odgojitelja odnosi se na osjećaje koje odgojitelji najčešće doživljavaju na svome radnom mjestu. U procjeni ove varijable 20,2% odgojitelja osjeća se fizički umornim veći dio radnog vremena, 25,7% se osjeća emocionalno umornim, 7,2% je nezadovoljno, frustrirano i nesretno svojim poslom, 1,3% svejedno im je i ne osjećaju se nikako, 3,5% se osjeća nesposobno jer se smatraju nekompetentnim, 25,9% ispitanika na svome se radnom mjestu osjeća zadovoljno i sretno, a 40,6% ispitanika se osjeća kompetentno i samopouzđano kada obavlja svoj posao/profesiju (Tablica 1.). Od ispitanika koji su pristupili online anketnom upitniku 64,9% nalazi se u srednjoj životnoj dobi (26 do 45 godina) s radnim iskustvom u trajanju od 6 do 15 godina koji čine 32,5% ispitanika. Radno iskustvo ispitanika kreće se u rasponu manjem od godinu dana radnog iskustva, odnosno pripravnika (5,7 %), 1 do 5 godina radnog iskustva (31,8 %), 6 do 15 (32,5 %), 16 do 25 (16 %), te više od 25 godina radnog iskustva (14,3 %). Prema Vizek Vidović (2011) riječ je o odgojiteljima koji se nalaze u fazi *stabilizacije* (1 do 5 godina) odnosno *sazrijevanja* (6 do 15 godina).

Vizek Vidović (2011) vodeći se Hubermanovim modelom razvoja karijere smatra kako se odgojitelji koji svoju profesiju obavljaju u razdoblju od 1 do 5 godina nalaze u fazi stabilizacije. 32,5% odgojitelja izjasnilo se da svoju profesiju obavljaju duže od 8 godina te se prema Hubermanovom modelu ti odgojitelji nalaze u trećoj fazi, a ona je sazrijevanje. I jednu i drugu fazu krasi, prema Vizek Vidović (2011) stanje u kojem odgojitelji stječu samopouzđanje i formalnu sigurnost u svoje profesionalne vještine, postaju usmjereni na dijete i njegove potrebe, fleksibilniji su, tolerantniji na stres čime “raste” samopouzđanje i autonomija odgojitelja. Navedeno stvara kod odgojitelja osjećaj kompetentnosti i osjećaj unutarnjeg zadovoljstva što odgovara procjeni ispitanika prema kojoj se 40,6% odgojitelja osjeća kompetentno te samopouzđano obavlja svoj posao.

Tablica 1. Srednja vrijednost i deskriptivni podaci te biografske karakteristike za: dob, radno iskustvo (staž), obrazovanje, zadovoljstvo poslom i osjećaj.

Dob			
		Frekvencija	Postotak
Godine	18 – 25	60	13.2
	26 – 45	298	65.4
	46 – 65	98	21.5
	Ukupno	456	100.0

Staž			
		Frekvencija	Postotak
Godine	Pripravnik	26	5.7
	1 – 5	145	31.8
	6 – 15	150	32.9
	16 – 25	70	15.4
	više od 25	65	14.3
	Ukupno	456	100.0

Obrazovanje			
		Frekvencija	Postotak
Stupanj obrazovanja	SSS	12	2.6
	Preddiplomski	353	77.4
	Diplomski	85	18.6
	Drugo	6	1.3
	Ukupno	456	100.0

Zadovoljstvo poslom			
		Frekvencije	Postotak
Tvrdnje	Nisam zadovoljan/na.	7	1.5
	Veći dio vremena nisam zadovoljan/na.	12	2.6
	Ponekad sam zadovoljan/na, a ponekad nisam.	80	17.5
	Volim svoj posao, ali ponekad se ne osjećam zadovoljno obavljajući ga.	200	43.9
	Zadovoljan/a sam svojim radnim mjestom.	157	34.4
	Ukupno	456	100.0

Osjećaj			
		Frekvencija	Postotak
Procjena osjećaja	Fizički umor	58	12.7
	Emocionalni umor	88	19.3
	Nezadovoljstvo, frustriranost, nesretno	33	7.2
	Svejedno mi je, ne osjećam se nikako	6	1.3
	Nesposobno i nekompetentno	15	3.3
	Zadovoljno i sretno	100	21.9
	Kompetentno i samopouzđano	156	34.2
	Ukupno	456	100.0

4.3. Instrument

Skala profesionalnog sagorijevanja (MBI-NL-ES, Schaufeli, Daamen i Van Mierlo, 1994., razvijena prema MBI – ES, Maslach i Jackson, 1986.) korištena je za procjenu sindroma sagorijevanja. Skala profesionalnog sagorijevanja primjenjivana je u mnogim istraživanjima širom svijeta, a za potrebe ovog istraživanja prevedena je i prilagođena hrvatskom jeziku. Maslach Burnout Inventory (MBI) je najčešće korišten alat koji služi samoprocjeni ispitanika o mogućoj pojavi ili stupnju sindroma sagorijevanja. Sastoji se od 22 čestice podijeljene u tri varijable: Emocionalna iscrpljenost, Depersonalizacija i Osobno postignuće. Skale su dizajnirane tako da mjere ispitanikovu percipiranu razinu emocionalne iscrpljenosti, negativne osjećaje spram djece i stručnih suradnika i osjećaj nekompetentnosti.

Tvrđnje su vrednovane na Likertovoj ljestvici od sedam stupnjeva, a odgovori koji su ispitanicima ponuđeni kretali su se u rasponu od “nikad” (0) do “svaki dan” (6). Svaka čestica označava različitu jačinu intenziteta: 0: nikad; 1: rijetko (nekoliko puta mjesečno ili manje); 2: ponekad (jednom mjesečno); 3: redovito (više puta mjesečno); 4: često (jednom tjedno); 5: vrlo često (nekoliko puta tjedno); 6: svakodnevno.

4.4. Rezultati i rasprava

Obrada prikupljenih podataka provedena je primjenom statističkog programa Statistical Program for Social Scientists 20 (SPSS20). Rezultati istraživanja pokazuju kako su ispitanici procijenili nisku razinu emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije, dok su visoko procijenili razinu osobnog postignuća (Tablice 2.,3.,4.).

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji za skalu emocionalne iscrpljenosti

Emocionalna iscrpljenost	N	Min	Max	M	SD
Osjećam se emocionalno	456	0	6	3.03	1.493

ispijen/a na poslu.					
Cjelodnevni rad s ljudima predstavlja mi veliki napor.	456	0	6	2.37	1.440
Osjećam da sam pregorio/la na poslu.	456	0	6	2.22	1.588
Osjećam se frustrirano na poslu.	456	0	6	1.92	1.451
Previše radim na svome poslu.	456	0	6	3.36	1.689
Direktan rad s ljudima previše je stresan za mene.	456	0	6	1.85	1.440
Osjećam da sam na izmaku snaga.	456	0	6	1.99	1.620

Tablica 3. Deskriptivni pokazatelji za skalu depersonalizacije

Depersonalizacija	N	Min	Max	M	SD
Osjećam da se ponekad prema djeci/ostalim sudionicima vrtićkog okruženja odnosim kao prema predmetima.	456	0	6	1.08	1.383
Kad se ujutro moram ustati da se suočim s još jednim danom, osjećam se umorno.	456	0	6	1.67	1.548
Osjećam da me ostali sudionici vrtićkog okruženja krive za	455	0	6	1.16	1.514

neke svoje probleme.

Na kraju radnog dana osjećam da gubim strpljenje.	456	0	6	2.15	1.614
Ne zanima me što se događa s djecom u mojoj odgojnoj skupini.	456	0	6	.44	1.149
Osjećam zabrinutost zbog ovog posla jer postajem sve tvrdi/a, hladniji/ja.	456	0	6	.87	1.337
Otkad sam na ovom poslu, postao/la sam beščutan/na prema ljudima.	456	0	6	.50	1.095

Tablica 4. Deskriptivni pokazatelji za skalu osobno postignuće

Osobno postignuće	N	Min	Max	M	SD
U ovom poslu postigao/la sam mnogo vrijednih stvari.	456	0	6	4.47	1.292
Osjećam se pun/a energije.	456	0	6	3.56	1.407
Lako mogu shvatiti djeca/ostali sudionici vrtićkog okruženja.	456	0	6	4.50	1.219
Efikasno rješavam probleme.	456	0	6	4.36	1.095

Mirno se nosim s emocionalnim problemima.	456	0	6	3.84	1.283
Pozitivno utječem na ostale sudionike vrtićkog okruženja/djecu.	456	1	6	4.36	1.087
Lako mogu kreirati opuštenu atmosferu u vrtićkom okruženju.	456	1	6	4.46	1.144
Osjećam se ushićeno nakon radnog vremena.	456	0	6	3.23	1.516

Domović, Martinko i Jurčević (2010) smatraju kako se emocionalna iscrpljenost odnosi na osjećaj emocionalne "rastegnutosti" i iscrpljenosti zbog rada s ljudima. Emocionalna iscrpljenost odnosi se na nepostojanje emocionalnih zaliha. Kod emocionalno iscrpljene osobe prevladava osjećaj emocionalne "ispijenosti", javlja se pomanjkanje interesa u komunikaciji s drugim osobama te osjećaj frustracije. Vidljivo je da kod ispitanika u većoj mjeri prevladava osjećaj iscrpljenosti zbog previše rada na poslu ($M=3,36$; $SD= 1,689$) i ispijenosti ($M= 3,03$; $SD= 1,493$). 20,4% ispitanih odgojitelja osjeća se na tjednoj bazi iscrpljenim jer previše rade na poslu. Depersonalizacija se odnosi na razvoj bešćutnog i ciničnog odnosa prema osobama te se manifestira kroz negativan stav prema samom radu. Javlja se osjećaj frustracije, pomanjkanja interesa u komunikaciji s drugim ljudima što u konačnici može dovesti i do odustajanja od samog posla. Unutar skale Depersonalizacija prevladava čestica za koju se veći broj ispitanika izjasnio, a ta je kako odgojitelji na kraju dana gube strpljenje ($M= 2,15$; $SD= 1,614$), dok ostale čestice nisu statistički značajne. 27% odgojitelja nekoliko puta mjesečno ili manje osjeća da na kraju radnog dana gubi strpljenje. Smanjeno osobno postignuće, prema Domović, Martinković i Jurčević (2010) odnosi se na negativnu samoprocjenu kompetencija i postignuća na radnom mjestu, a simptomi su vidljivi u gubitku motivacije za rad, opadanju samopoštovanja i općenite produktivnosti.

Vidljiva je pozitivna korelacija koja upućuje na pozitivno vrednovanje vlastitog rada i kompetencija unutar odgojiteljske profesije. Naime, 34% odgojitelja procjenjuje kako mogu shvatiti kako se osjećaju djeca/ostali sudionici vrtićkog okruženja (M= 4,50; SD= 1,219), 35% odgojitelja lako može kreirati opuštenu atmosferu u vrtiću (M= 4,46; SD= 1,144) , a 31,8% odgojitelja smatra kako su u svom poslu postigli vrijedne stvari (M= 4,47; SD= 1,292). Odgojitelji su za sve tri čestice procijenili da se tako osjećaju više puta mjesečno. Ostale čestice unutar skale Osobno postignuće vrednovane su na Likertovoj skali pozitivno što znači da se odgojitelji u velikoj mjeri osjećaju kompetentnim i sposobnim kada obavljaju svoju profesiju.

Tablica 5. Povezanost dobi, radnog iskustva i obrazovanja ispitanika sa emocionalnom iscrpljenošću, depersonalizacijom i osobnim postignućem

		Emocionalna iscrpljenost	Depersonalizacija	Osobno postignuće
Dob	Spearmanov rho	.119*	.032	.026
Stož	Spearmanov rho	.144**	.048	.111*
Obrazovanje	Spearmanov rho	.005	-.031	.136**

**p<,01

*p<,05

Kao što je prikazano u Tablici 5. na razini značajnosti p<,05 utvrđena je pozitivna korelacija između dobi ispitanika i emocionalne iscrpljenosti. Na razini značajnosti p<,0,1 utvrđena je pozitivna korelacija između staža i osobnog postignuća. Također, p<,0,1 vidljiva je značajnost te je utvrđena pozitivna korelacija između stupnja/razine obrazovanja odgojitelja koja je povezana s osobnim postignućem. “Početnički zanos“, entuzijazam i motivacija opisani su u drugoj i trećoj fazi Hubermanova modela te je za pretpostaviti kako odgojitelji s manjim brojem godina radnog staža posjeduju navedene karakteristike koje uspješno odupiru sindromu sagorijevanja.

Pozitivna korelacija vidljiva je kod dobi i godina radnog iskustva (staža) što ukazuje na povezanost mlađe populacije odgojitelja i manjeg broja godina radnog iskustava s manjim stupanjem emocionalne iscrpljenosti. Procjenjuje se kako su odgojitelji koji

imaju 6 do 15 godina radnog staža (32,5%) svoje osobno postignuće kotirali pozitivnim, a sebe vide profesionalnom i kompetentnom osobom. Postoji pozitivna korelacija između obrazovanja i osobnog postignuća što dovodi do zaključka kako oni odgojitelji koji imaju veću razinu obrazovanja bolje procjenjuju svoje osobno postignuće. Također, premda nije utvrđena statistički značajna povezanost indikativno je kako odgojitelji s većom razinom obrazovanja procjenjuju niži stupanj depersonalizacije. Rezultati ranije provedenih istraživanja pokazuju da mlađi odgojitelji iskazuju veći stupanj emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije od njihovih starijih kolega. Istraživanja pokazuju (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013) da visina stručne osposobljenosti, u smislu završenog stupnja obrazovanja ispitanika, nije izravno povezana sa stupnjem sagorijevanja na poslu, već s procjenom samopoštovanja odnosno negativnom ili pozitivnom orijentacijom na samog sebe. Samopoštovanje je, kao unutarnja značajka pojedinca, važan prediktor u pojavljivanju sindroma sagorijevanja (Byrne, 1994.; Dorman, 2003, prema Domović, Martinko i Jurčević, 2010). Provedeno istraživanje donosi drugačije rezultate jer su istraživanju pristupili mlađi odgojitelji koji nisu iskazali veći stupanj emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije. Također, procjena samopoštovanja odgojitelja na visokoj je razini iako 76,9% odgojitelja kao stupanj obrazovanja navodi preddiplomski studij te se 61,6% odgojitelja izjasnilo kako ne prisustvuju daljnjem stručnom školovanju/usavršavanju.

Tablica 6. Povezanost zadovoljstva poslom i osjećajem uspješnosti ispitanika sa emocionalnom iscrpljenošću, depersonalizacijom i osobnim postignućem

		Emocionalna iscrpljenost	Depersonalizacija	Osobno postignuće
Zadovoljstvo poslom	Spearmanov rho	-.454**	-.440**	.399**
Osjećaj uspješnosti	Spearmanov rho	-.389**	-.370**	.395**

p<,01

Na razini značajnosti $p < ,01$ utvrđena je negativna korelacija između zadovoljstva poslom i emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije, dok je pozitivna korelacija $p < ,01$ povezana s osobnim postignućem. Naime, odgojitelji koji su zadovoljni svojim poslom/profesijom osjećaju se kompetentnijim i uspješnijim kod obavljanja istog. Navedeno ukazuje i osjećaj koji prati izrečeno. Naime, na razini značajnosti $p < ,01$ utvrđena je negativna korelacija između osjećaja uspješnosti s emocionalnom iscrpljenosti i depersonalizacijom. Pozitivna korelacija $p < ,01$ povezana je s osjećajem uspješnosti i osobnim postignućem što upućuje na sljedeće. Odgojitelji koji su se izjasnili kako se osjećaju uspješnim u većoj mjeri procjenjuju svoja osobna postignuća pozitivno (Tablica 6.).

Tablica 7. Povezanost čestica sagorijevanja

	Emocionalna iscrpljenost	Depersonalizacija	Osobno postignuće
Emocionalna iscrpljenost	1.000	.675**	-.369**
Depersonalizacija	.675**	1.000	-.445**
Osobno postignuće	-.369**	-.445**	1.000

$p < ,01$

Iz Tablice 7. procjenjuje se negativna korelacija $p < ,01$ između emocionalne iscrpljenosti i osjećaja osobnog postignuća jer odgojitelji koji su sebe procijenili emocionalno iscrpljenima imaju manji osjećaj osobnog postignuća, dok je kod depersonalizacije uočena pozitivna korelacija $p < ,01$ te odgojitelji koji su emocionalno iscrpljeni pokazuju znakove depersonalizacije. Uočena je negativna korelacija $p < ,01$ između depersonalizacije i osjećaja osobnog postignuća. Osjećaj osobnog postignuća pokazuje pozitivnu korelaciju $p < ,01$ te je za pretpostaviti kako odgojitelji koji su emocionalno iscrpljeni i koji manifestiraju znakove depersonalizacije sebe ne procjenjuju kompetentnima što utječe na smanjenu razinu procjene osobnog postignuća, a svoje osobno postignuće procjenjuju zamjetno niže.

Gotovo od samih početaka obrazovanja pa do danas ističe se važnost karakteristika odgojitelja na cjelokupan proces odgoja i obrazovanja te važnost interakcije između odgojitelja i djeteta (Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013). Odgojitelji su jedan od najutjecajnijih i najvažnijih komponenta odgoja i obrazovanja. Odgojitelji utječu na emocionalnu komponentnu djetetova bića jer odgojiteljevo profesionalno iskustvo, vrijednosti i obrazovanje čine osobine ličnosti koje se zrcale u odgojiteljevom ponašanju (Aktaş-Arnas i Sadik, 2008, prema Girgin Buyukbayraktar i Temiz, 2015). Nesumnjivo je da su razina stresa na poslu odgojitelja, njegova dobrobit i osobine ličnosti od iznimne važnosti za kvalitetu procesa ranog odgoja i obrazovanja djece ranog i predškolskog uzrasta. Stoga razina stresnosti posla i/ili sindrom profesionalnog sagorijevanja prosvjetnih djelatnika u posljednje je vrijeme sve češće predmet interesa istraživača. Kao i svi drugi oblici profesionalnog stresa, Tsai, Fung i Chow (2006) smatraju kako sindrom sagorijevanja može voditi do ozbiljnih posljedica koje utječu na cjelokupno fizičko i psihičko zdravlje odgojitelja. Ullrich (2009) sindrom sagorijevanja definira kao psihološki sindrom emocionalne iscrpljenosti s tendencijom da se depersonalizira stav prema osobama te je pritom sveprisutna smanjena produktivnost i osjećaj osobnog postignuća. Profesionalno sagorijevanje se ispituje Maslachinim upitnikom sagorijevanja (Maslach Burnout Inventory, MBI, Maslach i Jackson, 1986). U Maslach modelu, emocionalna iscrpljenost slovi kao uzrok depersonalizacije, a depersonalizacija vodi smanjenom osjećaju osobnog ispunjenja (Girgin Buyukbayraktar i Temiz, 2015). Ullrich (2009) istraživanjem ističe kako veći koeficijent na varijabli emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije ukazuje na veću mogućnost pojave sindroma sagorijevanja. Sari (2004, prema Ullrich, 2009) u uzorku koji je obuhvatio 33 turskih ravnatelja i 262 učitelja konstatira kako učitelji/ravnatelji s većim brojem radnog staža pokazuju i doživljavaju veću razinu emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije nego njihovi kolege s manjim brojem radnog staža. No, s druge strane učitelji koji imaju veći broj radnog iskustva (staža) za razliku od svojih kolege iskazuju veći osjećaj osobnog postignuća.

Uspoređujući stranu i domaću dostupnu literaturu o sindromu sagorijevanja stručnjaka koji rade s djecom, Tatalović Vorkapić i Lončarić (2013) i Ullrich (2009) navode kako je vidljivo da su istraživanja u većoj mjeri provedena na učiteljima i nastavnicima, a tek u manjoj mjeri na odgojiteljima. Studije koje ispituju pretežito učiteljsko pa tek potom odgojiteljsko profesionalno sagorijevanje ističu povezanost

nekim demografskih obilježja ispitanika s pojavom sindroma sagorijevanja (Maslach, Schaufeli, Leiter, 2001, prema Domović, Martinko i Jurčec, 2010). Valja istaknuti kako istraživanja konstatiraju različite rezultate dobivene istraživanjem o sindromu sagorijevanja prosvjetnih djelatnika, odnosno učitelja i odgojitelja.

Akman, Taskin, Özden i Çörtü (2010) svojim su istraživanjem konstatirali kako nisu uočeni značajni rezultati sindroma sagorijevanja za sve tri varijable što se tiče spola. S druge strane Domović, Martinko i Jurčec (2010) smatraju kako za pripadnike oba spola postoji jednaka mogućnost za manifestaciju svih dimenzija sagorijevanja na poslu, no ipak neki nalazi pokazuju da se kod muškaraca sindrom sagorijevanja javlja češće nego kod žena. Rentzou (2015) i Domović, Martinko i Jurčec (2010) ističu kako rezultati nekih istraživanja o utjecaju godina i radnog staža na pojavnost sindroma sagorijevanja pokazuju kako mlađi ispitanici iskazuju veći stupanj emocionalne iscrpljenosti nego njihovi stariji kolege. S druge strane, Stremmel, Benson i Powell (1993, prema Rentzou, 2015) ističu kako godine imaju negativnu korelaciju i nisu povezane s doživljajem emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije. Domović, Martinko i Jurčec (2010) u svome radu iznose istraživanja u kojima se ispitivanjem utvrdilo kako stariji odgojitelji iskazuju veći stupanj sindroma sagorijevanja. Isto navode i za odgojitelje s većim brojem godina radnog staža. Istraživanja pokazuju što su odgojitelji bili stariji to je osjećaj osobnog postignuća bio viši te su sebe doživljavali kompetentnim i uspješnim (Rentzou, 2015). Prijašnja istraživanja ističu kako je emocionalna iscrpljenost prisutnija kod odgojitelja koji imaju viši stupanj obrazovanja (Manlove 1993; Stremmel, Benson, i Powell 1993, prema Rentzou, 2015). Navedeno potvrđuje istraživanje turskih istraživača koji su svoje ispitivanje proveli među stotinu učitelja čiji rezultati pokazuju kako oni učitelji koji imaju viši stupanj obrazovanja iskazuju i veći stupanj sagorijevanja (Domović, Martinko i Jurčec, 2010). Provedenom istraživanju pristupili su hrvatski odgojitelji u dobi od 26 do 45 godina (64,9%), ženskog spola (99,1%) s razinom obrazovanja stečenim na preddiplomskom studiju (76,9%). 44,7% ispitanih odgojitelja u Republici Hrvatskoj procjenjuje kako vole svoju profesiju, iako se ponekad ne osjećaju zadovoljno obavljajući je. No, generalno podaci dobiveni ovim istraživanjem ukazuju kako se 40,6% odgojitelja u Republici Hrvatskoj osjeća kompetentno te samopouzđano obavlja svoj posao. Navedeno vodi sljedećem.

Brojnim istraživanjima utvrđeno je kako smanjen osjećaj samoučinkovitosti i vlastite kompetencije postaju glavnim uzročnikom nastanka sindroma sagorijevanja te su u brojnim istraživanjima oni prediktori odgojiteljeva stresa i sindroma sagorijevanja (Friedman, 2000, prema Ullrich, 2009). Ullrich (2009) je također istraživanjem utvrdio kako postoji korelacija između dobi ispitanika s osobnim postignućem. Rentzou (2015) je s druge strane istraživanjem utvrdio kako odgojitelji koji imaju više godina radog iskustva sebe procjenjuju manje uspješnima te su svoja osobna postignuća vrednovali nisko. U vezi s time, mnogi autori ističu da visina stručne osposobljenosti nije izravno povezana s pojavom sindroma sagorijevanja već s procjenom samopoštovanja što ga odgojitelj prema sebi ima. Samopoštovanje je, kao unutarnja značajka pojedinca, važan prediktor u pojavljivanju sindroma sagorijevanja (Domović, Martinko i Jurčec, 2010). Ullrich (2009) ističe longitudinalna istraživanja u kojima se nisko samopouzdanje redovito pojavljivalo kao snažan prediktor koji je vodio do sindroma sagorijevanja. Samoučinkovitost se može definirati kao vjerovanje u vlastite sposobnosti i mogućnosti pomoću kojih se postižu određeni profesionalni ciljevi te je nisko percipiranje samoučinkovitosti i nisko samopoštovanje te samopouzdanje glavni uzrok sindroma sagorijevanja.

Premda u ovom istraživanju nije utvrđen sindrom sagorijevanja kod odgojitelja unutar triju varijabli (Emocionalna iscrpljenost, Depersonalizacija i Osjećaj osobnog postignuća) vidljive su razlike koje su statistički značajne. Ispitani uzorak odgojitelja pokazao je nisku razinu profesionalnog sagorijevanja, no valja razmotriti prethodno provedena istraživanja. Dobiveni rezultati provedenog istraživanja na hrvatskih odgojitelja razlikuje se od istraživanja provedenog u Grčkoj. Rentzou (2015) navodi rezultate istraživanja provedenog nad grčkim odgojiteljima čiji rezultati ukazuju na umjerenu razinu emocionalne iscrpljenosti i nisku razinu depersonalizacije i osjećaja osobnog postignuća. U provedenom istraživanju procjenjuje se kako hrvatski odgojitelji nisu emocionalno iscrpljeni i depersonalizirani. Istraživanjem se utvrdilo kako hrvatski odgojitelji u velikoj većini procjenjuju svoje osobno postignuće pozitivnim te se samim time zaključuje kako odgojitelji sebe smatraju kompetentnim i samoučinkovitim profesionalcima. Navedenom doprinose sljedeće stavke. Odgojitelji koji su pristupili online anketnom upitniku raspolažu određenom razinom informatičke pismenosti. Online anketni upitnik bio je odgojiteljima dostupan na društvenoj mreži Facebook unutar grupa koje su namijenjene odgojiteljima i njihovom daljnjem profesionalnom usavršavanju (Izvan okvira, Udruga odgajatelja-

Zagreb, Udruga odgajatelja „Osmijeh“, Udruga odgajatelja „Krijesnice“...).

Pretpostavlja se za odgojitelje koji su pristupili dobrovoljno istraživanju da imaju tendencije ka daljnjem profesionalnom usavršavanju. Naime, unutar društvenih grupa odgojitelji razmjenjuju ideje, iskustva, stajališta te raspravljaju o temama koje predstavljaju žarišta odgojiteljske profesije. Istraživanjem je dobiveno kako emocionalna iscrpljenost vodi depersonalizaciji, a viši stupanj obrazovanja vodi ka smanjenom stupnju depersonalizacije. Iako se 61,6% odgojitelja izjasnilo kako ne pohađa daljnje formalno stručno usavršavanje/obrazovanje, prateći navedene grupe oni mogu nastaviti tijekom svoga profesionalnog usavršavanja sudjelujući, raspravljajući i čitajući mišljenja, stajališta i članke ostalih odgojitelja i stručnih suradnika. „Početnički zanos“, entuzijizam i motivacija opisani u drugoj i trećoj fazi Hubermanova modela vidljivi su unutar varijabli jer ovim istraživanjem nije procijenjen sindrom sagorijevanja hrvatskih odgojitelja. Za pretpostaviti je kako bi rezultati istraživanja i varijable poprimili drugačije rezultate da su anketni upitnik ispunili odgojitelji koji nisu imali pristup online anketnom upitniku. Također, anketni upitnik bio je odgojiteljima dostupan u ljetnim mjesecima za vrijeme godišnjih odmora te je opravdano uzeti u obzir mogućnost drugačijih rezultata ukoliko bi online upitnik bio odgojiteljima uručen početkom ili sredinom pedagoške godine. Unatoč navedenim čimbenicima valja istaknuti kako postoji potreba za što većim opusom istraživanja sindroma sagorijevanja odgojiteljske profesije zbog njezine nedostupnosti i manjkavosti, a nužne potrebitosti. Cacha (2014) navodi kako se posljednjih nekoliko godina povećao broj odgojitelja, i to onih koji su mahom bili predani svojem poslu, koji su napuštali svoju profesiju ili su doživjeli sindrom sagorijevanja zbog stresa. Mnogi odgojitelji odlučuju napustiti svoju profesiju tražeći alternativu jer se ne znaju na efikasan način nositi s dnevnim zahtjevima i stresorima svoje profesije. Ullrich (2009) također donosi istraživanja u kojima je utvrđeno navedeno.

Kako bi se navedeno izbjeglo odgojitelje je nužno ponajprije, informirati i educirati o sindromu sagorijevanja, a potom podučiti kako se uspješno nositi s dnevnim stresnim situacijama na koje odgojitelj u svojoj profesiji nailazi. Mnogi autori (Akman, Taskin, Özden i Çörtü, 2010; Domović, Martinko i Jurčec, 2010; Rentzou, 2015; Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013; Tsai, Fung i Chow, 2006; Ullrich, 2009) u svojim istraživanjima napominju važnost edukacije, informiranja i pravodobnog reagiranja na sindrom sagorijevanja koje odgojitelji mogu iskusiti. Temeljem

dobivenih istraživanja, ispitanici nisu iskazali stupanj pojave sindroma sagorijevanja, no valja ponovo napomenuti kako odgojitelje treba osvijestiti te ih putem navedenih čestica upozoriti na navedeno. Također, odgojitelje bi se trebalo informirati o samom sindromu, iznoseći i uzrok, kako prepoznati sindrom sagorijevanja i kako se uspješno s njime nositi (Girgin Buyukbayraktar i Temiz, 2015). Svaka naznaka sindroma sagorijevanja ne smije se zanemariti. Odgojitelj koji nije siguran u svoje sposobnosti, smatra se nekompetentnim i nesposobnim, nema razumijevanja ni za sebe, a kamoli za druge, osjeća se loše, nezadovoljno, depresivno ne može biti pozitivan model čija ponašanja oponašaju sama djeca. Navedeno potvrđuju brojna istraživanja od kojih Rentzou (2012, prema Kotaman, 2016) iznosi ključni dio odgojiteljeve profesije i njegova rada. Naime, emocionalna iscrpljenost i sindrom sagorijevanja utječu i na odgojitelja i na dijete te se negativno odražava i na emocionalnu dobrobit odgojitelja i djeteta. Provedena istraživanja iznose jednu od najvažnijih stavki odgojiteljeve profesije. Odgojitelj, više nego bilo koja profesija, u senzibilnoj i krucijalnoj fazi djetetova rasta i razvoja svojim cjelokupnim bićem utječe na njegov rast i razvoj. Odgojitelj je taj koji svojim ponašanjem pruža primjer kojeg djeca "slijede". A ta je konstatacija već sama po sebi dovoljno alarmantna da se i svaka naznaka sindroma sagorijevanja kod odgojitelja prevenira.

5. PRIČA O RUDARIMA I KANARICU

Carry On Warrior, Glennon Doyle Melton

Glennon D. Melton u svojim se istraživanjima bavila proučavanjem karakteristika koje definiraju “potpuno ispunjenu osobu” odnosno koje osobnosti krasi snažne i mudre žene. Provodeći brojna istraživanja stigla je do zaključka kako snažne i mudre žene nisu imale zajedničke osobine ličnosti ili ponašanja već su ih njihove svakodnevne navike činile snažnim i mudrim. Stoga, snažne i jake osobe ne definiraju ono što oni jesu (temperament, osobine ličnosti, kognitivne sposobnosti) već ono što one svakodnevno čine i koje izbore ponašanja, prema Glasseru (2004) donose. Prva od navika bila je da su odlučno “izbacivale toksične” osobe iz svoga života. Tada Glennon D. Melton pričom pojašnjava navedeno. Kada su rudari odlazili u rudnik, u rudnik su sa sobom nosili u krletci kanarinca kako bi ih oni upozorili na otrovne i teške metale i plinove koji su se nalazili u rudniku jer je njih kanarinca daleko osjetljiviji od ljudskog. Kada su kanarinci prestali pjevati to je bio znak rudarima da moraju izaći iz rudnika van jer je postalo previše opasno. Glennon D. Melton objašnjava simboličan tijek priče povezujući čitav kontekst s čovjekovom dušom. Ovako to ona objašnjava: „Kada zbog poslovnih, privatnih, osobnih preokupacija naša duša, naše radosti, životna energija prestanu u nama “pjevati” tad je to znak da nešto u našem životu moramo mijenjati te da je vrijeme da i mi kao rudari pokupimo naše kanarinca i izađemo iz toksičnog rudnika“. Glennon D. Melton navodi kako svatko od nas može primijetiti minuti pjev vlastite duše koji nipošto ne bismo smjeli ignorirati. Jednom kada naša duša prestane “pjevati” tada nastupaju faze i razdoblja sindroma sagorijevanja čijih se toksičnih plinova teško riješiti. U svrhu toga Maya Angelou navodi „uvjeren sam da negativnost ima moć. Ona živi. A kada se negativnosti dopusti prijelaz preko kućnog praga ona će se smjestiti i udomaćiti u našoj kući, u našim mislima i životu te na kraju krajeva ona će ovladati cijelim našim bićem“. Odgovor na svako životno pitanje krije se isključivo u nama! U našoj duši. Onaj tko je pronašao svoju dušu, pronašao je i sebe. Onaj tko pronađe sebe pronašao je svrhu svoga života (Nihad F. Softić)!

ZAKLJUČAK

Istraživanjem se željelo pridonijeti svijesti o važnosti odgojiteljeve uloge u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Brojni su autori pisali i istraživali o ulozi odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, no tek se u posljednje vrijeme sve veći naglasak stavlja na cjelokupnu osobnost kojom odgojitelj utječe na djetetov rast i razvoj. Odgojiteljska profesija zbog svoje sveobuhvatnosti i kompleksnosti sama po sebi predstavlja određene zahtjeve čiju kompleksnost i složenost dodatno otežavaju svakodnevni zahtjevi suvremenih zbivanja u svijetu. Pred odgojitelje je više nego ikad postavljen zadatak i očekivanja u kojima odgojitelji mogu i doživljavaju neuspjehe. Frustracija i razočarenje s kojima se odgojitelji susreću, ukoliko su konstantni i jakog intenziteta, mogu pokrenuti sindrom koji destimulirajuće i ugrožavajuće djeluje na cjelokupnu dobrobit odgojitelja. Sindrom sagorijevanja odgojitelja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postaje sve češće temom brojnih istraživanja. Rezultati istraživanja, koje je provedeno na hrvatskim odgojiteljima, ne pokazuju znakove sindroma sagorijevanja. Rezultati istraživanja pokazuju pozitivne rezultate valorizacija kojim su se odgojitelji procijenili. Naime, uočena je visoka korelacija unutar varijable Osobno postignuće koje nam govori kako hrvatski odgojitelji pozitivno vrednuju svoj rad i profesiju. Samim time moguće je zaključiti kako takvi odgojitelji upravo zbog svoje pozitivne procjene, afirmacije sebe i svojih postignuća imaju visoko samopoštovanje. Za pretpostaviti je kako su ti odgojitelji i emocionalno zadovoljniji te iskazuju više pozitivnih ponašanja. Odgojitelji koji su samopouzđani, imaju samopoštovanja te izabiru pozitivna ponašanja bivaju model o kojem mnogi autori vode brojne diskusije, a svi zaključuju isto. Naime, odgojitelj je neprestano pod "povećalom" ne samo od strane nadležnih instanci u okviru vlastite profesije već i od obitelji djece uključene u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, čiji rad najbolje valoriziraju sama djeca. Djeca su ta koja primjećuju i koja uočavaju utjecaj sindroma sagorijevanja prije nego što to bilo tko drugi procijeni, izmjeri ili istraži. Djeca oponašaju odgojiteljeva ponašanja, njegove radnje, misli i osjećaje. Odgojitelj koji je emocionalno iscrpljen, depersonaliziran te svoje osobno postignuće vrednuje krajnje nisko ne može pozitivno utjecati na razvoj djetetove osobnosti. Odgovornost koju odgojitelj ima postaje zastrašujuća jer ako odgojitelj manifestira sindrom sagorijevanja on svojim postupcima može značajno doprinijeti ili odmoći

daljnjem djetetovom rastu i razvoju. Zbog opasnosti koju donosi sindrom sagorijevanja brojni se istraživači posljednjih tridesetak godina pomnije bave uzrocima i posljedicama sindroma sagorijevanja. Veći broj provedenih istraživanja sindroma sagorijevanja u odgojiteljskoj profesiji mogao bi pridonijeti detaljnijem uvidu u sam rad odgojitelja, čime će se posredno djelovati na procjenu kvalitete ustanove. Osim što će se kvaliteta ustanove moći bolje procijeniti, istraživanja će pridonijeti i samim odgojiteljima u situacijama u kojima im je potrebna pomoć. Često se vode rasprave o samom okruženju i materijalno poticajnim uvjetima u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a zaboravlja se odgojitelj i njegova cjelokupna osobnost koja kreira tzv. poticajno okruženje. Iz mnogih primjera postaje vidljivim kako bez obzira na materijalne uvjete kojim ustanova ranog i predškolskog odgoja raspolaže odnosi odgojitelja i djece doprinose temeljnoj razlici između pojedinih skupina pa i ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Odnosi unutar skupine određuju kakav tijek i napredak će ustanova odnosno djeca unutra te ustanove ostvariti. Važno se osvrnuti na ranije provedena istraživanja koja su utvrdila važnost emocionalne inteligencije koja utječe na daljnju uspješnost i zadovoljstvo vlastitog života. Emocije su te koje mogu osobu uzdići do krajnjih ostvarenja vlastitih potencijala, ali također mogu te iste potencijale sakriti te osobu ostaviti u krajnjem nezadovoljstvu i frustraciji čijom energijom on utječe na ostale u svome okruženju. Postaje jasnim kako je zbog suvremenih događanja i zbivanja u svijetu nužnost edukacije, rane intervencije i prevencije sindroma sagorijevanja važna ne samo za odgojitelja već i za čitavo društvo. Uvidjeli smo kako nezadovoljstvo i nemogućnost efikasnog nošenja sa svakodnevnim stresnim situacijama uzrokuje poražavajuće učinke na cjelokupnu osobnost ne samo odgojitelja nego i djeteta. Rezultati dobiveni istraživanjem pokazali su niske korelacije koje ne ukazuju na sindrom sagorijevanja hrvatskih odgojitelja. No, unatoč navedenom valja sindrom sagorijevanja shvatiti ozbiljno i svaku naznaku prevenirati. Refleksija i samorefleksija mogu pomoći odgojiteljima u navedenom pa upravo iz tog razloga valja refleksiju i samorefleksiju što je moguće češće provoditi i poticati odgojitelje da svakodnevno rade na sebi i svojim mogućnostima. Jer ako nismo spremni ulagati u vlastiti rast i razvoj mi ne može napredovati. Ako ne napredujemo ne manifestiramo najbolju verziju sebe. Osoba koja ne ostvaruje svoj maksimum i koja ne daje sve od sebe ne može biti istinski sretna. A ako ne možemo ili ako nismo sretni, što nam tada drugo preostaje?

LITERATURA

- Akman, B., Taskin, N., Özden, Z. i Çörtü, F. (2010). A study on preschool teachers' burnout. *Elementary Education Online*, 9 (2), 807-815.
- Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*, (pp.19 – 37). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Brajša, P., Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (1999). *Tajna uspješnog odgojitelja*. Pula: C.A.S.H.
- Cacha, F., B. (2014). Teacher Burnout: Causes and Solutions. *Kappa Delta Pi Record*, 18 (1), 26- 27.
- Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj*. Zagreb – Velika Gorica: Persona.
- Cohen, L ., Manion, L., Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Domović, V., Martinko, J. i Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 151 (3-4), 350- 369.
- Došen- Dobud, A. (1982). *Odgoj i slobodne aktivnosti predškolskog djeteta- od igre do humanih vrijednosti*. Zagreb: Radničko i narodno sveučilište „Moša Pijade“.
- Eklund, N. (2009). *How Was Your Day at School?: Improving Dialogue about Teacher Job Satisfaction*. Search Institute Press.
- Girgin Buyukbayraktar, C. i Temiz, G. (2015). The relationship between perfectionism and burn-out in pre-school teachers. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 5 (1), 131- 138.
- Glasser, W. (2004). *Teorija izbora. Nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alineja.
- Gopnik, A., Meltzoff, A., N., i Kuhl, P., K. (2003). *Znanstvenik u kolijevci: što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.
- Grom, M. (1995). Od oduševljenja do bezvoljnosti. *Obnovljeni život: časopis za filozofiju i religijske znanosti*, 50 (2), 201- 213.
- Jurčević-Lozančić, A. (2011). Socijalne kompetencije i rani odgoj. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*, (pp.153 - 176). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.

- Katz, L., G., i McClellan, D., E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.
- Kotaman, H. (2016). Turkish early childhood teacher's emotional problem sin early years of their professional lives. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24 (3), 365-381.
- Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9 (1), 151- 165.
- Maleš, D., Kušević, B. (2011). Nova paradigma obiteljskoga odgoja. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*, (pp.41 - 66). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik : Glasilo Hrvatskog andragoškog društva*, 14 (2), 99- 109.
- Maslach, C., Leiter, M., P., i Schaufeli, W. (2008). *Measuring burnout*. Oxford University Press.
- Milanović, M. i sur. (2014). *Pomozimo im rasti. Priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja*. Zagreb: Golden marketing- Tehnička knjiga.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja. Model Izvor*. Velika Gorica: Persona.
- Mlinarević, V. (1999). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. U N. Babić i J. Krstović (Ur.), *Interakcija odrasli–dijete i autonomija djeteta* (str. 143- 150). Osijek: Sveučilište J. J. Strossmayera, Visoka učiteljska škola.
- Mlinarević, V. (2004). Vrtičko okruženje usmjereno na dijete. *Škola i život*, 11 (1), 112-119.
- Paleksić, V., Ubović, R. i Popović, M. (2015). Personal Characteristics and Burnout Syndrome among Teachers of Primary and Secondary Schools. *Scripta Medica*, 46 (2), 118- 124.
- Petrović- Sočo B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje–holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- Petrović-Sočo, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*, (pp. 237 – 264). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.

- Pishghadam, R., Adamson, B., Shayesteh Sadafian, S. i Kan, F., L., F. (2014).
 Conceptions of assessment and teacher burnout. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 21 (1), 34- 51.
- Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2012). Zagreb
- Rakovec- Felser, Z. (2011). Professional Burnout as the State and Process – What to Do? *Collegium Antropologicum*, 35 (2), 577- 585.
- Rentzou, K. (2015). Prevalence of burnout syndrome of Greek child care workers and kindergarten teachers. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 43 (3), 249- 262.
- Rončević, A. i Vicević, M. (2008). Univerzalna istina u razvijanju osobnih i profesionalnih kompetencija odgajatelja i učitelja. U R. Bacalja (Ur.), *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja* (str. 1- 7). Zadar: Sveučilište, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja.
- Schaufeli, B. W., Damen, J., Van Mierlo, H. (1994), Burnout among Dutch Teachers: AnMbi-Validity Study. *Educational and Psychological Measurement*, 54 (3), 803-812.
- Slunjski, E., Šagud, M. i Brajša- Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću- organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45- 57.
- Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja*. Zagreb: Mali profesor.
- Slunjski, E. (2011). Različiti pristupi istraživanju i tvorbi kurikulumu. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*, (pp. 179 - 208). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Slunjski, E. (2012). *Tragovima dječjih stopa*. Zagreb: Profil International.
- Stevanović, M. i Stevanović, D. (2004). *Predškolsko dijete za budućnost*. Varaždin- Varaždinske Toplice: Tonimir.
- Šagud, M. (2011). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. U: D. Maleš (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*, (pp. 267 - 291). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2013). Posreduje li profesionalno sagorijevanje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo životom odgojitelja predškolske djece? *Psihologijske teme*, 22 (3), 431- 445.

- Teven, J., J. (2007). Teacher Temperament: Correlates with Teacher Caring, Burnout, and Organizational Outcomes. *Communication Education*, 56 (3), 382-400.
- Tsai, E, Fung, L. i Chow, L. (2006). Sources and manifestations of stress in female kindergarten teachers. *International Education Journal*, 7 (3), 364-370.
- Ullrich, A. (2009). *The relationship of elementary teachers' years of teaching experience, perceptions of occupational stress, self -acceptance, and challenging student behavior to burnout symptoms in the United States and Germany*. The University of North Carolina at Charlotte.
- Višnjić-Jevtić, A. (2012). Razvoj profesije udruživanjem. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (67), 2-4.
- Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. U: V. Vizek Vidović (ur.). *Učitelji i njihovi mentori: Uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja*. (pp. 39 – 96) Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- Živčić- Bećirević, I. i Smojver- Ažić, S. (2005). Izvori stresa na poslu odgojitelja u dječjim vrtićima. *Psihologijske teme*, 14 (2), 3-13.
- Žižak, A., Tasić, D. i Koller- Trbović, N. (1996). Odgajatelji: Kontinuitet i promjena. *Kriminologija & socijalna integracija: časopis za kriminologiju, penologiju i poremećaj u ponašanju*, 4 (2), 103- 119.

Internetski izvor:

1. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje na adresi: <http://www.azoo.hr/images/strucni2015/Nacionalni-kurikulum-za-rani-i-predskolski-odgoj-i-obrazovanje.pdf> (10.07.2016.)
2. Five Habits Every Strong Woman Keeps na adresi: http://www.oprah.com/own-show/Five-Habits-Every-Strong-Woman-Keeps?playlist_id=53386 (21.07.2016.)

Kratka biografska bilješka

Rođena sam 22. svibnja 1994. godine u Koprivnici. Nakon što sam završila Osnovnu školu „Gola“ u mjestu Gola, nastavila sam pohađati Srednju školu u Koprivnici opredjeljujući se za smjer Upravni referent. Veliko sam zanimanje izrazila za odgojno-obrazovno područje pa sam stoga upisala redovni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Čakovcu kojeg sam u redovnom roku završila. Aktivan sam član Kulturno umjetničkog društva „Ždala“ koji njeguje pjesme, ples i običaje mađarske i hrvatske tradicije podravskog kraja. Kratko sam sudjelovala kao pomoćnica i animatorica u projektu „Open fun football schools“.