

Oblici cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja odgojitelja u dječjim vrtićima na području Splitsko- dalmatinske županije

Puljiz, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:735957>

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

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



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



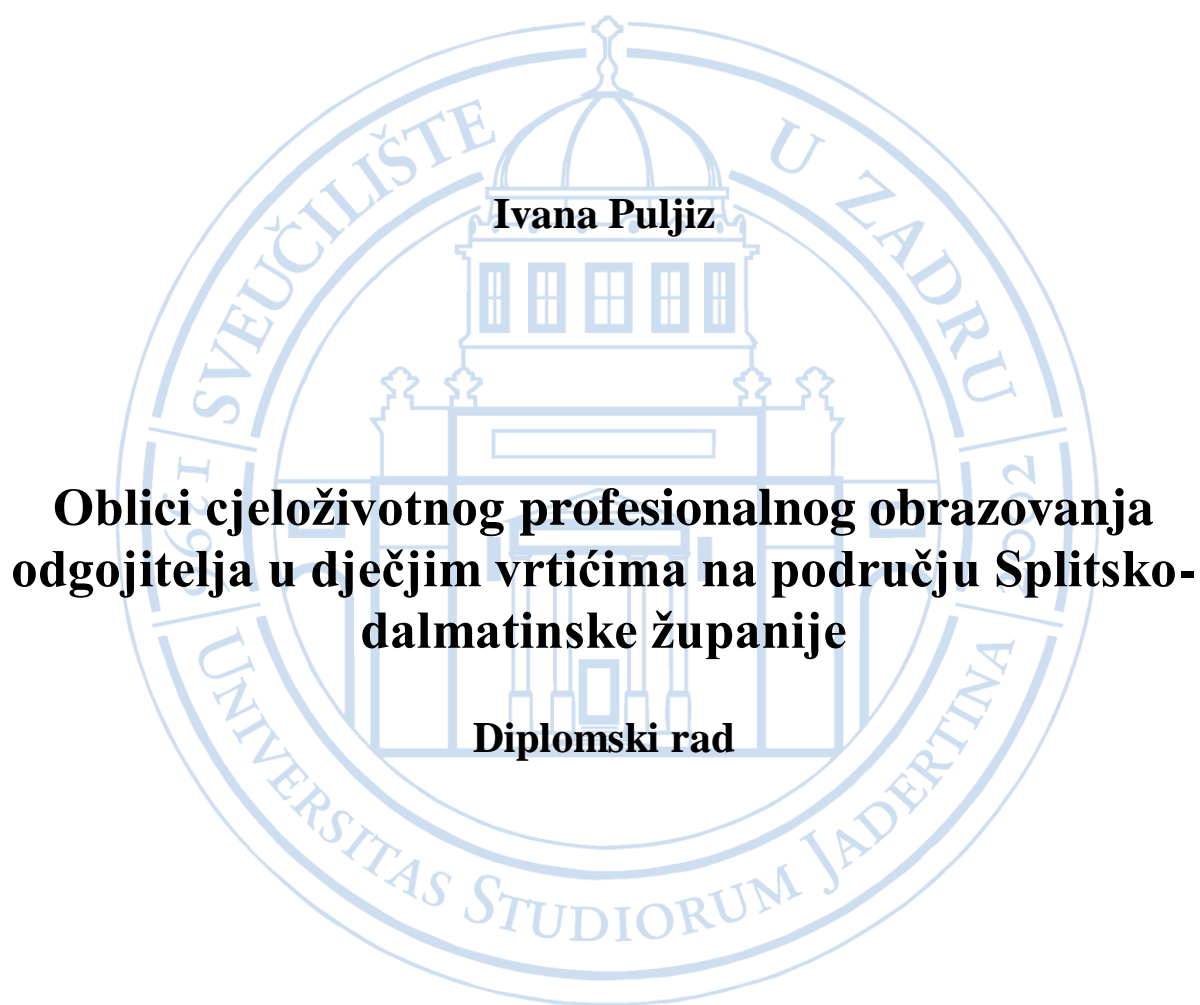
zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJI

—
Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj
Rani i predškolski odgoj i obrazovanje



Ivana Puljiz

**Oblici cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja
odgojitelja u dječjim vrtićima na području Splitsko-
dalmatinske županije**

Diplomski rad

Zadar, 2023.

Sveučilište u Zadru

Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja - Odsjek za predškolski odgoj

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Oblici cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja odgojitelja u dječjim vrtićima na području Splitsko-dalmatinske županije

Diplomski rad

Student/ica:

Ivana Puljiz

Mentor/ica:

doc. dr. sc. Tamara Kisovar Ivanda

Zadar, 2023.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ivana Puljiz**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Oblici cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja odgojitelja u dječjim vrtićima na području Splitsko-dalmatinske županije** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 6. rujna 2023.

Sadržaj

Sažetak.....	5
Summary.....	6
1. Uvod.....	1
2. Cjeloživotno obrazovanje.....	3
2.1. Cjeloživotno obrazovanje odgojitelja.....	5
2.1.1. Podjela cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja.....	6
3. Profesionalni razvoj odgojitelja.....	8
3.1 Profesionalni identitet odgojitelja.....	10
3.2. Profesionalne kompetencije.....	12
4. Oblici cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja odgojitelja.....	13
4.1. Stručno usavršavanje – oblik profesionalnog obrazovanja odgojitelja.....	16
4.2. Online oblik usavršavanja.....	18
5. Metodologija istraživanja.....	19
5.1. Cilj istraživanja.....	19
5.2. Uzorak istraživanja.....	19
5.3. Mjerni instrument.....	22
5.4. Obrada podataka.....	22
6. Rezultati istraživanja i interpretacija.....	23
7. Zaključak.....	35
8. Literatura.....	37
9. Prilozi.....	40
10. Upitnik.....	41

Sažetak

Cjeloživotno obrazovanje odgojitelja proces je koji traje cijeli život, započinje obveznim formalnim obrazovanjem i nastavlja se kontinuiranim profesionalnim usavršavanjem. Odgojitelji ne mogu biti sigurni da su tijekom studija primili dostatno znanje za izvršavanje poslova jer je obrazovanje cjeloživotan proces koji dovodi do stjecanja novih saznanja i jačanju profesionalnih kompetencija. Upravo, kroz cjeloživotno obrazovanje jača se identitet odgojitelja koji će biti spreman rješavati na probleme s kojima se susreće u praksi i koji će moći adekvatnom praksom odgovoriti na individualne potrebe svakog djeteta. Autori naglašavaju važnost povezivanja znanja i vještina stečenih tijekom formalnog obrazovanja i kasnijeg trajnog usavršavanja svih djelatnika ustanove. Oblici usavršavanja koji odgojitelji odabiru ovise o dostupnosti usavršavanja te prema njihovim interesima ili interesima djece. Najveći broj praktičara usavršava se seminarima i predavanjima jer su najdostupniji, međutim veće zanimanje odgojitelja je prema radionicama i stručnim skupovima koje potiču praktičare na aktivno sudjelovanje i iznošenje refleksivne prakse. Kontinuirano stručno usavršavanje utječe na osobni i profesionalni razvoj odgojitelja kojim se razvijaju profesionalne kompetencije i usvajaju nove metode rada.

Ključne riječi: odgojitelj, cjeloživotno obrazovanje, formalno obrazovanje, profesionalno usavršavanje

Summary

Forms of lifelong professional education of preschool teachers in kindergartens in Split-Dalmatia County

Lifelong education of educators is a process that lasts a whole life, starting with obligatory formal education and continuing with continuous professional training. Educators cannot be sure that during their studies they have received sufficient knowledge to carry out their work, because education is a lifelong process that leads to the acquisition of new knowledge and the strengthening of professional competences. In fact, lifelong education strengthens the identity of educators who will be ready to solve the problems encountered in practice and who will be able to respond to the individual needs of each child through adequate practice. The authors emphasize the importance of connecting the knowledge and skills acquired during formal education and the subsequent permanent training of all employees of the institution. The forms of training that educators choose depend on the availability of training and according to their interests or the interests of the children. The largest number of practitioners improve their skills through seminars and lectures because they are the most accessible, however educators are more interested in workshops and professional gatherings that encourage practitioners to actively participate and present reflective practice. Continuous professional development affects the personal and professional development of educators, which develops professional competences and adopts new work methods.

Keyword: preschool teacher, lifelong education, formal education, professional development

1. Uvod

Utjecaj globalizacije i napredak civilizacije dovode u svijet brojne promjene na koje se današnji čovjek treba prilagoditi. Kako bi se bolje prilagodio i odgovorio potrebama društva, čovjek treba biti u toku s informacijama koje se neprestano razvijaju i mijenjaju. Iz tog razloga javlja se koncepcija cjeloživotnog obrazovanja kako bi čovjek neprestano učio i na taj način razvijao svoje znanje, vještine, vrijednosti, stavovi i navike.

Prema Fatović (2016) za razvoj profesije, njen status u društvu i profesionalni identitet odgovornost je samih članova te profesije. Nadodaje kako postoje mnoge studije koje navode probleme učitelja i učiteljske profesije, a pri tom termin učitelj podrazumijeva sve djelatnike koje rade u odgojno-obrazovnom sustavu od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja do srednjoškolskog profesora, a odgajateljskoj profesiji ne postoji nijedna znanstvena studija. S obzirom na to da rani i predškolski odgoj ne pripada obveznom dijelu sustava odgoja i obrazovanje umanjuje se i sama uloga odgojnih ustanova u široj javnosti koja smatra da je osnovna svrha odgojnih ustanova servis roditeljima u skrbi za djecu, a tek onda odgoj i obrazovanje djece (Fatović, 2016). Za promjenu te percepcije odgovornost je na odgajateljima koji trebaju profesionalno učiti i rasti i tako razvijati svoj profesionalni identitet koji će unaprijediti i samu profesiju.

Odgajatelji svoje obrazovanje započinju upisom na fakultet i time stječu znanja i vještine koje su im potrebne za rad u odgojnoj ustanovi. Međutim, odgajateljski posao iziskuje neprestano i kontinuirano usavršavanje i učenje te nije dovoljno ostati samo na formalnom obrazovanju kojim se stječe diploma, već se odgajatelj treba neprestano usavršavati kako bi njegova praksa bila što kvalitetnija te kako bi mogao adekvatno odgovoriti na individualne potrebe svakog djeteta. Cijela odgojno-obrazovna ustanova pozvana je na cjeloživotno profesionalno usavršavanje, počevši od ravnatelja, stručne službe i samih odgojitelja i tek djelujući kao zajednica dolazi do promjena u kulturi same ustanove od poboljšanja prakse, komunikacije do međusobne suradnje i interakcije.

U ovom diplomskom radu govorit će se o cjeloživotnom obrazovanju odgojitelja. Na samom početku definirat će se pojam cjeloživotno obrazovanje te će se iznijeti podjela cjeloživotnog obrazovanja na formalno, neformalno i informalno obrazovanje. Daljnja poglavlja bit će usmjerena na profesionalni razvoj odgojitelja za koji je potrebno imati izgrađen profesionalni identitet i kompetencije, a zadnja dva poglavlja su ujedno i tema diplomskog rada, a to su oblici cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja i stručno usavršavanje. Nakon teorijskog dijela, prikazat će se metodologija istraživanja koje je provedeno u dječjim vrtićima na području Splitsko-dalmatinske županije.

2. Cjeloživotno obrazovanje

Cjeloživotno obrazovanje, prema Vekić (2015), nastaje zbog potrebe za usvajanjem novih znanja, obrazovanjem zaposlenika kako bi mogli izvršavati trenutne i nove zadaće. Pojam obrazovanje za odrasle javlja se u doba prosvjetiteljstva kada se nastojalo nadomjestiti ondašnja vjerovanja sa novim spoznajama. U 20. stoljeću demografski problemi i nezaposlenost potiče stanovništvo na obrazovanje. Osim pojma cjeloživotno obrazovanje dodaju se pojmovi: cjeloživotno učenje, obrazovanje odraslih, trajno obrazovanje, kontinuirano obrazovanje, permanentno obrazovanje, doživotno obrazovanje i povratno obrazovanje koji ukazuju na težnju za dodatnim učenjem i nakon završetka obveznog obrazovanja. Prema UNECO-ovoj definiciji, obrazovanje odraslih smatra se kao koncept organiziranog i namjernog razvijanja znanja i vještina te priznavanja kvalifikacija, dok permanentno obrazovanje služi kao održanje stručnosti u skladu sa novim spoznajama. Cjeloživotno obrazovanje, prema UNESCO (*Lifelong education*) je organizirano učenje koje počinje formalnim (obveznim) obrazovanjem i nastavlja se kroz cijeli životni vijek.

Cjeloživotno obrazovanje se često izjednačava sa pojmom cjeloživotno učenje. Pastuović (2008) tvrdi da je cjeloživotno učenje šire od pojma cjeloživotno obrazovanja jer obuhvaća i obrazovanje i informalno učenje te uključuje učenje u svim fazama života, od rođenja do starosti i u svim oblicima. Cjeloživotno obrazovanje definira se kao koncept kojim se obrazovanje gleda kao cjeloživotni proces u kojem je učenje organizirano, a počinje obveznim, formalnim obrazovanjem i nastavlja se cijeli život.¹ Šutalo (2006) tvrdi kako se cjeloživotno obrazovanje nije samo u okviru vremena provedeno na poslu te se očituje kroz: osobni i kulturni razvoj koji se predaje životu, društveni razvoj koje mjesto osoba ima u društvenom životu i profesionalni razvoj (zadovoljstvo s poslom i materijalna stabilnost).

Društvo u kojem živimo spoznaje obvezu kontinuiranog obrazovanja, a to je važan aspekt cjeloživotnog obrazovanja koji sadrži sve oblike i mjesta učenja. Europska zajednica donosi programe za sve stupnjeve obrazovanja: Comenius za rani i predškolski odgoj i osnovnoškolsko obrazovanje, Erasmus za visokoškolsko obrazovanje, Leonardo da Vinci za strukovno obrazovanje i osposobljavanje i Grunftving za obrazovanje odraslih. Transverzalni program (suradnja i inovacija u područja cjeloživotnog učenja unutar EU, učenje stranih jezika, razvoj inovativnih informatičkih i komunikacijskih tehnologija, širenja i korištenje rezultata

¹ <https://www.bak.hr/hr/cjelozivotno-obrazovanje/o-cjelozivotnom-obrazovanju-i-ucenju> (Pristupljeno 27.8.2023.)

programa) i Jean Monnet (podupire institucije koje se bave europskim integracijama) (Vizek Vidović, 2005).

Europska komisija iznosi ciljeve obrazovnih strategija koje trebaju pridonositi: napredak pojedinca, napredak društva i gospodarstva kako bi vještine radnika odgovarale potrebama rada. Ovim strategijama se želi ublažiti podjela između formalnog i neformalnog obrazovanja (A Memorandum on Lifelong Learning, 2000, prema Patuović, 2006).

U Splitu je 31.3.2022. osnovan Centar za cjeloživotno obrazovanje pri Sveučilištu u Splitu kojemu je cilj: poticati na kontinuirano usavršavanje te realiziranje i razvijanje novih programa, potaknuti studente i djelatnike fakulteta na upisivanje programa cjeloživotnog obrazovanja, nadograđivati osobne i profesionalne kompetencije, promicati važnost cjeloživotnog obrazovanja i korisnosti učenja u društvu, jamčiti kvalitetu programa i procesa učenja, povećati broj znanstvenih istraživanja i dostignuća, izvođenje istraživanja i provođenje projekata iz područja cjeloživotnog obrazovanja.²

² <http://www.unist.hr/centar-za-cjelozivotno-obrazovanje/centar-za-cjelozivotno-obrazovanje> (Pristupljeno 27.8.2023.)

2.1. Cjeloživotno obrazovanje odgojitelja

Lepičnik-Vodopivec (2012) kaže da je obrazovanje odgojitelja proces koji traje cijeli život za adekvatno obavljanje profesionalnih zadataka. U praksi dolazi do diskontinuiteta između formalnog obrazovanja odgojitelja i trajnog profesionalnog razvoja. Šagud (2006) smatra da tome pridonosi inicijalno obrazovanje jer na fakultetu studente, koji će biti budući odgajatelji, ne obrazuju za kompetencije i vještine koje će im pridonijeti lakšoj prilagodbi u odgojno-obrazovnu praksu. Također, nadodaje kako je znanje koje se stječe na fakultetu generalizirano, a Liessmann (2008, prema Šagud, 2011) smatra kako nedostaje sinteze jer se gradivo brzo usvoji i brzo zaboravi te da je redukcionističko. Prema mišljenju autora, glavni nedostaci su izostanak sinteze, praktičnost i iskoristivost.

Peček (2003, prema Šagud, 2011) smatra kako je došlo do pomaka u pristupu obrazovanja, a Chenga (1996, prema Šagud, 2011) navodi razlike u tradicionalnim i modernim konceptima obrazovanja u odgojnim ustanovama: odgojiteljice u tradicionalnom konceptu ne sudjeluju u planiranju kurikulumu, a obrazovne djelatnosti ne odgovaraju potrebama svih zaposlenika, dok u novom konceptu zaposleni sudjeluju u planiranju kurikulumu, iznose svoje ideje i pokušavaju ih ostvariti u praksi, a obrazovne potrebe prilagođavaju se potrebama vrtića i zaposlenika. Obrazovanje u tradicionalnom konceptu je usmjereno na suočavanje sa problemima, a u novom konceptu aktivnosti se naglasak se stavlja na obrazovne potrebe pojedinih grupa ili pojedinaca. U tradicionalnom pristupu nema kontinuirane strategije razvoja i vođenja vrtića, nasuprot novom konceptu koji oblikuje dugoročnu strategiju razvoja, a obrazovne aktivnosti su dio godišnjeg plana i programa. Sadržaj obrazovanja u tradicionalnom konceptu naglašava osnovno znanje i prati ponašanje radnika, dok su u novom konceptu prisutne različite tehnike razvoja znanja, vrijednosti i uvjerenja radnika. Tradicionalni obrazovni koncepti u odgojnoj ustanovi usmjereni su na razvoj i napredak individualca te je obrazovanje namijenjeno samo odgajateljima, ne i ostalim djelatnicima u vrtiću. U novom konceptu obrazovanje je namijenjeno svim zaposlenicima i vrtić se promatra kao cjelina. Predavanja u tradicionalnom konceptu obrazovanja pretežito drže vanjski suradnici i predavači koji nisu uključeni u stvarne situacije određenog vrtića, a u novom konceptu predaju i unutarnji i vanjski stručnjaci. Sudionici obrazovanja u tradicionalnim konceptima su pasivni, a predavanja se većinom temelje na teoriji, dok u novom konceptu obrazovanja postoje različite metode i oblici rada (seminari, pedagoške radionice, razgovori, diskursi...). Motivacija zaposlenika u tradicionalnom konceptu je ekstrinzična, primjerice napredovanje u struci, a u novim konceptima intrinzična kao želja zaposlenika za profesionalnim rastom.

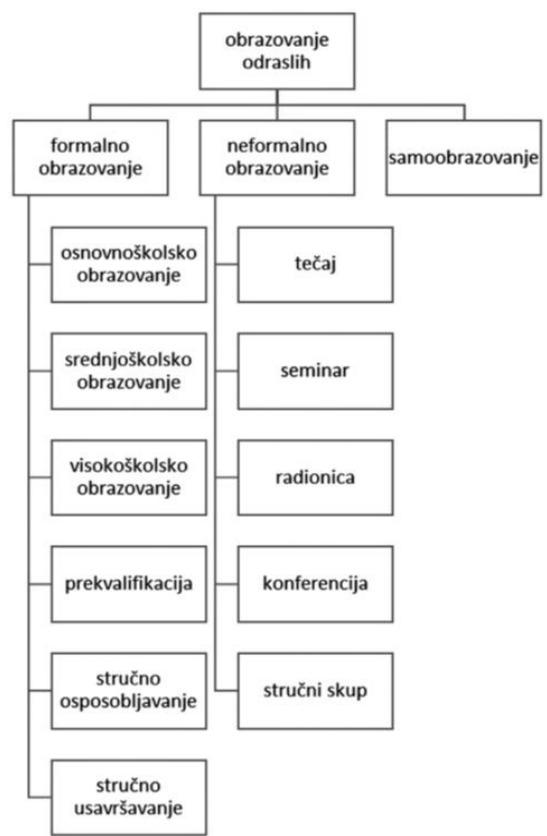
Kontinuirano cjeloživotno obrazovanje odgojitelja i ostalih članova odgojne ustanove nužnost je 21. stoljeća te se treba smatrati kao životni princip koji omogućava usporedno usvajanje znanja i realizacije u praksi (Šagud, 2011). Lepičnik-Vodopivec (2012) tvrdi kako u dinamičnom i kaotičnom svijetu može opstati jedino osoba koji konstantno uče. Nadodaje kako je cjeloživotno obrazovanje koncept današnjeg života, a zbog učestalih promjena, odgojitelji ne mogu biti sigurni da su dobili dostatna znanja za izvršavanje poslova jer je obrazovanje odgojitelja cjeloživotan proces.

2.1.1. Podjela cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja

Model cjeloživotnog obrazovanja uključuje pojmove formalno obrazovanje, neformalno obrazovanje i informalno obrazovanje (Koludrović, Vučić, 2018). Autori (Kuka, 2012; Puljiz, Živčić, 2009; Šagud, 2011) istu daju podjelu obrazovanja i slično definiraju ove koncepte pa prema tim autorima formalno obrazovanje koncept je koji se provodi unutar odgojno-obrazovnog sustava, a to uključuje: osnovnu školu, srednju školu, fakultet, prekvalifikaciju, osposobljavanje i usavršavanje (Koludrović, Vučić, 2018). Formalno obrazovanje provodi se prema zakonski propisanim programima kojim se stječu znanja i sposobnosti, a završetkom obrazovanja stječe se isprava (svjedodžba ili diploma).

Neformalno obrazovanje koncept je u kojem se usvajaju znanje i vještine, a obrazovanje se provodi izvan sustava redovnog školskog programa, a po završetku se može, a i ne mora dobiti potvrda o završenom obrazovanju. Ovaj koncept može se održavati na radnom mjestu, ali može biti organiziran od raznih udruga i institucija (glazbena škola, sportski klub, instrukcije..) koje je usmjereno na stjecanju neke razine znanja ili kompetencije, a pristupanje takvim aktivnostima je dobrovoljno.

Treći koncept cjeloživotnog obrazovanja (učenja) je informalno obrazovanje koje se odvija prirodno, spontano u svakodnevnim životnim situacijama te uključuje neisplanirane aktivnosti kojim se razvijaju vještine, stavovi i znanje, a na stjecanje takvog oblika obrazovanja utječe osobni interes pojedinca, društvena i profesionalna okolnost. Fatović (2016) govori o mogućnosti za jednakopravno vrednovanje učenja u formalnom i neformalnom obliku.



Slika 1. Obrazovanje odraslih (Vekić, 2018)

Vekić (2018) prema ovoj hijerarhiji prikazuje cjeloživotno obrazovanje kojeg u literaturi izjednačava s obrazovanjem odraslih. Obrazovanje je podijeljeno na formalno i neformalno obrazovanje te na samoobrazovanje. Vekić (2018) ne koristi engleski izraz informalno obrazovanje, već hrvatski prijevod samoobrazovanje.

3. Profesionalni razvoj odgojitelja

Zahtjevi današnjice koji se stavljaju pred odgajateljsku profesiju uz praćenje znanja i kurikuluma ukazuju na potrebu odgojitelja za kontinuiranim cjeloživotnim obrazovanjem kojem je cilj poticati osobni i profesionalni razvoj odgojitelja (Šagud, 2011). Mendeš (2018) profesionalni razvoj odgojitelja dijeli u tri razdoblja: formalno obrazovanje, pripravništvo i trajno profesionalno usavršavanje. Profesionalni razvoj obuhvaća konstantno poboljšanje i razvoj odgojiteljske stručno-pedagoške kompetentnosti tijekom profesionalne karijere (Tot, Klapan, 2008). Pavlić (2015, prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015) navodi kako se istovremeno razvoj kurikuluma i odgojno-obrazovne prakse odvija s novim vrijednostima, znanjima i razumijevanjima odgajatelja i drugih djelatnika, a za kvalitetu rada bitan je kontinuirani profesionalni razvoj. Nastavlja autorica, kako se profesionalni razvoj u ustanovi bazira na postavci da je kontinuirano stručno usavršavanje temelj razvoj vrtića, oblikovanja znanja odgajatelja i drugih djelatnika, mogućnost za preispitivanje i promjenu stavova, uvjerenja i djelovanja u praksi. Svaka odgojna ustanova trebala bi imati nacrt profesionalnog usavršavanja odgojitelja i ostalih zaposlenika koji će biti prilagodljiv i podvrgnut promjenama kako bi se mijenjao zavisno o potrebama i interesima. Ovakav pristup dovodi do promjene u kulturi ustanove, a time se razvija suradnja sa svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa: stručnih djelatnika vrtića, djece, roditelja te lokalne zajednice.

Šagud (2011) naglašava da profesionalni razvoj odgojitelja nisu povremene intervencije, nego konstantne i planirane aktivnosti koje su usmjerene na individualni, ali i kolektivni razvoj. Ukazuje i na važnost usklađivanja teorijskog i stručnog znanja odgojitelja koje je stečeno inicijalnim obrazovanjem sa kasnijim cjeloživotnim i profesionalnim obrazovanjem. Fatović (2016, prema NKRPOO, 2014) ističe načelo koje ukazuje na potrebu i otvorenost praktičara za kontinuiranim profesionalnim razvojem. Naglašava kao i prethodna autorica, sintezu znanja i vještina stečenih tijekom formalnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog usavršavanja svih djelatnika, a posebno odgojitelja koji su realizatori odgojne prakse. Fatović (2016) izdvaja profesionalno znanje, profesionalne vještine i profesionalne vrijednosti kao odrednice profesionalnog razvoja. Profesionalno znanje ukazuje na to da profesionalac treba poznavati i razumjeti načela ponašanja i etički kodeks profesije odgajatelja. Odgajatelji njegujući profesionalne vrijednosti promiču integritet i položaj odgojiteljske profesije, a profesionalne vještine koristi za stručno usavršavanje i profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj se kontinuirano razvija prateći i iščitavajući stručnu i suvremenu literaturu kako bi što bolje

provodili refleksiju i samorefleksiju u radu. U odgojno-obrazovnoj ustanovi kreira se profesionalna zajednica učenja u kojoj se sudionici međusobno povezuju i podupiru u kontinuiranom učenju i profesionalnom razvoju u cilju jačanja autonomije i emancipacije. Potrebno je stvoriti „organizaciju koja uči“ kako bi došlo do promjena u ustanovi, a taj pojam znači da sudionici propituju i odbacuju dosadašnje načine razmišljanja u svrhu usvajanja novih, a to podrazumijeva otvorenost u komunikaciji i oblikovanje vizije razvoja (Slunjski, 2016). Nastavlja autorica da ove strukture potiču praktičare na odgovornost za unapređenje prakse i razvoju suradničkih odnosa, a da bi se ostvarila što kvalitetnija praksa nužno je kontinuirano učenje i pružanje praktičarima različite oblike sustavne podrške.

Fullan (2014, prema Slunjski, 2016) navodi da proces promjene ovisi o dostupnosti stručnog usavršavanja kojim se pojednostavljuje proces uvođenja novih promjena, a promjene uključuju učenje, razvoj novih razumijevanja i umijeće rada na nov način. Jurčević Lozančić (2018) ističe značaj holističkog pristupa profesionalnom razvoju i cjeloživotnom obrazovanju odgojitelja zato jer jedino takav oblik raznovrsnih kompetencija dovodi do unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse.

3.1 Profesionalni identitet odgojitelja

Autorice (Domović i Vizek Vidović, 2013) upućuju da je otkrivanje profesionalnoga identiteta studenata, koji će postati odgojitelji, bitno jer se predodžba vlastite uloge može promijeniti studiranjem i odražava se na sposobnost usvajanja teorija učenja i pristupa naučavanju koji se pružaju u studijskim programima u formalnom obrazovanju. Samuel i Stephens (2000, prema Domović i Vizek Vidović, 2013) ističu da se identitet odgajatelja početnika kreira prisustvom triju utjecajnih perspektiva, a to su: a) osobna sfera koja se referira na inicijalno obrazovno znanje studenata; b) programska sfera koju sačinjavaju utjecaji koji proistječu iz djelovanja ustanova u kojima se budući učitelji i odgojitelji obrazuju, ponajviše njihovi kurikuli i programi, ali i nastavni kadar na fakultetima i mentori ; c) kontekstualna sfera koja uključuje činitelje šire obrazovne i društvene sredine te se nadovezuje na sveopću obrazovnu politiku, ali i na mikroobrazovnu okolinu koja uključuje praksu u vrtiću. Domović (2013, prema Kuntić, 2019) naglašava kontekst i osjećaje unutar profesionalnog identiteta i to u podjeli koncepta identiteta na vanjski i unutarnji. Ističe kako se kontekst i odnosi primjenjuju na vanjski prikaz identiteta, a emocije sačinjavaju unutarnji prikaz zbog toga što su one odgovorne za individualno značenje i interpretaciju vanjskih djelovanja.

Domović (Vizek Vidović, ur., 2011) smatra da formalno obrazovanje samo određenim dijelom utječe na stvaranje profesionalnog identiteta, a da značajan utjecaj ima kontinuirani profesionalni razvoj i na taj način kreatori obrazovnih politika, ustanove za inicijalno obrazovanje odgojitelja, ustanove za programe kontinuiranog profesionalnog razvitka, ravnatelji vrtića i na kraju sami odgajatelji mogu utjecati na kreiranje određenog tipa odgojitelja. Nastavlja Domović (2011) ukazujući da inicijalno obrazovanje odgojitelja označava početak oblikovanja profesionalnog identiteta, a nakon toga slijedi trajno profesionalno djelovanje koju sačinjava primjena znanja i vještina usvojenih tijekom inicijalnog obrazovanja. Za poboljšanje kvalitetne odgojno-obrazovne prakse i ustanove bitno je poticati osobni i profesionalni razvoj odgojitelja, a sami odgajatelji imaju velik značaj u izgradnji profesionalnog identiteta jer su oni tvoritelji vlastitog identiteta i odgojno-obrazovne prakse, a sve to utječe i na kvalitetu odgojno-obrazovne ustanove. Znanstvenici i teoretičari drugačije poimaju profesionalni identitet, a Domović (2011, prema Beijaardi i sur., 2004) ističe kako se fokusiraju na različite čimbenike i teme koji stvaraju profesionalni identitet odgojitelja uključujući i stavove odgajatelja, stavove prema poboljšanju sustava ranog i predškolskog odgoja, uloga odgajatelja i samovrednovanje. Vujčić (2011) također zaključuje da se

profesionalni identitet stvara kroz stručno usavršavanje, a adekvatnim oblicima stručnog usavršavanja dovest će do promjena kulture u ustanova ranog i predškolskog odgoja, ali i do kvalitetnijeg napretka odgajatelja. Nadodaje autorica da izgradnjom identiteta i razvojem svih članova ustanove lakše dolazi do promjena unutar ustanove, prakse, ali i osobnog identiteta.

Domović (2011, prema Beijaard, Meijer i Verloop, 2004) naglašava ulogu profesionalnog identiteta kroz proces interpretacije i kaže da je to trajan proces koji nikad ne prestaje, a zahtijeva od odgajatelja da profesionalno primjenjuje stečena znanja i vještine. Za to je potrebno provoditi refleksiju i samorefleksiju jer na taj način prate svoj napredak i planiraju svoj razvoj. Tako odgojitelj može poticati ili ograničavati djetetov razvoj adekvatnom ili neadekvatnom praksom (Šagud, 2006).

Važno je ustvrditi one kompetencije i vještine koje su odgajatelju potrebne za što bolje odgovaranje na potrebe struke. Svaki odgojitelj odgovora za svoje metode i promjene te treba biti svjestan da priprema djecu za buduće sudjelovanje u tim promjenama. Odgajatelj djeluje na način da preispituje koje promjene će dovesti do rezultata i na taj način pokazati svoju profesionalnost. Neke od mogućih promjena su: usmjeravanje podučavanja na proces učenja, povezivanje i nadogradnja znanja, prihvaćanje individualne različitosti među djecom, želi surađivati s kolegama i odgleda praksu kroz proces refleksije i samorefleksije (Šagud, 2006).

Autorica Šagud (2006) navodi značajke identiteta ukazujući kako je profesionalni identitet odgojitelja važan, prije svega zbog uočavanja i razvijanja djetetovih potencijala pri čemu se identitet izjednačava s profesionalnom kompetencijom. Promjene koje odgojitelj bi trebao ponuditi u svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi utvrđene su njegovom potrebom za prepoznavanjem, procjenjivanjem, razumijevanjem i prikladnim postupanjem u trenutku i ispravan odabir metoda. Pokazatelj razumijevanja odgojno-obrazovne prakse je proces refleksije i samorefleksije s kojim praktičari trebaju biti upoznati tijekom formalnog obrazovanja.

3.2. Profesionalne kompetencije

Kompetencija se definira kao sklonost pojedinca za uspješno prilagođavanje zahtjevima okoline, a pritom se ne misli na urođene sposobnosti, nego sposobnostima koje osoba razvija (Medel-Anonuevo i sur., 2001, prema Šagud, 2011). Šagud (2011) naglašava kako bi teorijsko i profesionalno znanje odgojitelja trebalo biti usklađeno tijekom formalnog obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog obrazovanja. Na tom tragu kaže kako bi odgojitelji ulaskom u praksu trebali nastaviti razvijati svoje stručne i profesionalne kompetencije stečene tijekom studija. Tijekom studija studente bi trebalo poticati na promišljanje o odgojnoj praksi, a to će doprinijeti izgradnji profesionalnog identiteta. Šagud (2011) iznosi mišljenje da se unutar formalnog obrazovanja i programa ne stavlja naglasak na razvijanje istraživačkih kompetencije kako bi odgojitelji mogli biti autonomni i kompetentni praktičari. Takvi praktičari nastoje graditi autentičnu praksu, koja se temelji na procesima refleksije i samorefleksije, a ne na imitiranju već ustaljenih postupaka.

Odgovitelj se treba pripremiti prije početka rada jer rad s djecom iziskuje da odgojitelj treba biti kreativan, prilagodljiv promjenama, spreman mijenjati kontekst, promatrati i poticati individualni rast svakog djeteta, odabirati metode rada koje će biti rezultat promatranja. Osim ovih osobina, koje dovode do uspješne odgojno-obrazovne prakse, refleksivni praktičar mora biti prilagodljiv i originalan, provoditi refleksiju vlastitih i tuđih metoda rada te imati razvijene komunikacijske vještine (Šagud, 2011).

Očekuje se od praktičara da bude spreman i sposoban za interveniranje u trenutku, a to uključuje brzo rješavanje problema, uočavanje odgojno-obrazovnih potreba, korištenje novih kompetencija i vještina koje su potrebne suvremenom odgajatelju. Delors (1998, prema Šagud, 2011) definira pojam "učenje činjenjem" koji provode metodu metaučenja, kojom se odgojitelje uče kako će učiti te unaprjeđenje osobnih, praktičnih i profesionalnih kompetencija u procesu učenja.

Europska komisija (2003) iznosi ključne kompetencije za cjeloživotno obrazovanje odgojitelja: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematičke kompetencije i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, kulturna svijest i izražavanje, učiti kako učiti, digitalne kompetencije te inicijativnost i poduzetništvo.

4. Oblici cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja odgojitelja

Pastuović (2008) prema ovim standardima razlikuje oblike cjeloživotnog obrazovanja: stupanj namjernosti, uvjeti učenja (mjesto i vrijeme održavanja, materijali, stručnost predavača, metoda učenja), funkcionalnost (primjenjivost u radu), znanje, vještine i stavovi te kvalifikacijski stupanj obrazovanja. Lepičnik Vodopivec (2012) navodi sljedeće oblike cjeloživotnog obrazovanja: pedagoške radionice, predavanja, seminare i studijske diskurse te ih klasificira u četiri područja profesionalnog razvoja: formalno obrazovanje, osobni razvoj (pisanje radova, stjecanje vještina i znanja, istraživanje, stvaranje mapa, razgovori s roditeljima, održavanje predavanja), na mjestu rada (izrada kurikuluma, obrazovanje djelatnika i roditelja) i uključivanje u zajednicu (mentorski sastanci, traženje odgovora).

Prema Pavić (2015) postoje i ovi oblici profesionalnog usavršavanja, a to su: skupni oblici rada ili pojedinačni oblici rada unutar ustanove ili izvan nje te rad s pripravnicima. O značajkama pojedinog vrtića ovisit će koji će se oblik obrazovanja koristiti. Lepičnik Vodopivec (2012) kaže da prevladavaju oblici profesionalnog obrazovanja koji se baziraju na praktičnom učenju (studijske rasprave ili diskursi, seminari i pedagoške radionice) u kojima je zastupljen dijalog i interakcija te su ovi oblici najzastupljeniji u sustavu kontinuiranog usavršavanja.

Slunjski (2012) navodi ovu podjelu oblika profesionalnog usavršavanja koje je dio cjeloživotnog obrazovanja. Najzastupljeniji oblik su seminari i radionice kojim se usavršuje velik broj praktičara kroz predavačke oblike rada. Odgajatelje se poučava novim načinima rada u odgojno-obrazovnoj praksi, a seminari se najčešće provode u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje. Stručno-razvojni centri sljedeći su oblici u kojima se vrše usavršavanja s manjim brojem odgajatelja kroz nekoliko susreta mjesečno tijekom jedne pedagoške godine. Odgojna ustanova određuje se stručno-razvojnim centrom u razdoblju od četiri godine ako postiže visok stupanj kvalitete odgojno-obrazovnog procesa te prikazuje prikladan model poboljšanja odgojno-obrazovnog rada. Razvoj inovacijskih ustanova kao trećeg oblika profesionalnog usavršavanja i pokretača kvalitetne prakse obilježava sustavan razvoj određenoga broja ustanova u cilju osmišljavanja učinkovite odgojno-obrazovne prakse. Ideja je da se profesionalne kompetencije odgajatelja postignute u ustanovama s visokokvalitetnom praksom postupno pretvaraju u normu dobre prakse. U njima se visokokvalitetne praksa nastoji ostvariti educiranjem svih zaposlenika (odgajatelja i članova stručnog tima) za trajnu refleksiju i samorefleksiju. Posljednji oblik kojeg navodi autorica je zasnivanje profesionalnih zajednica

učenja koji se temelji na sljedećim cjelinama: razvoj i primjena novih znanja, ulaganje rada u proces promjene i transformiranje kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Reece i Walker (1994, prema Matijević, 2009) dijele obrazovne strategije su tri skupine: metode namijenjene većim grupama (predavanja, demonstracije, diskusije, debata i videozapisi), metode namijenjene manjim grupama (seminar, radionica, oluja ideja, zuj grupe, izlet u prirodu, igra uloga, probijanje leda, simulacija, studija slučaja..) te metode namijenjene individualno učenju i poučavanju (rad na projektu i otvoreno učenje). Naglašava se kako je bitno da oblici nemaju samo “informacijski, nego i transformacijski potencijal“ (Hawley, 2002, prema Pastuović, 2008:). Važno je da praktičari tijekom profesionalnog usavršavanja mogu razgovarati sa kolegama i na taj način mijenjaju, oblikuju i nadograđuju vlastite stavove, a učinak profesionalnog usavršavanja vidjet će se u njihovoj odgojnoj praksi.

S druge strane, Vekić (2015) ističe kako tradicionalni oblici stručnog usavršavanja (radionice, seminari, predavanja, stručni skupovi) povremeno uključuju odgojitelje na sudjelovanje, a Miljak (2015) nadodaje kako teme ovih oblika mogu biti područje interesa koje zanimaju odgajatelje ili uopće ne zanimaju te kako ih ne mora ponukati na primjenu znanja u postojećoj praksi. Stručnjaci u odgoju i obrazovanju smatraju kako treba uvesti promjene u načinu stručnih usavršavanja odgojitelja tako što će razvijati transformacijsku razinu koja uključuje razvoj kurikuluma, mijenjanje i poboljšanje odgojne prakse u kojoj će odgojitelji iznositi svoja znanja i primjere dobre prakse, nasuprot informacijskoj razini koja kroz seminare i predavanje prenosi isključivo znanje (Vekić, 2015, prema Miljak, 2015; Slunjski, 2015; Vujčić, 2011).

Purgar Bek (2014) navodi oblike cjeloživotnog obrazovanja u inozemstvu: Program za cjeloživotno učenje (2007.-2013.) i Erasmus+ (2014.-2020.) koji pružaju oblike stručnog usavršavanja odgojiteljima, nastavnicima i profesorima u osnovnim, srednjim školama te fakultetu i nenastavnom osoblju. Nude se raznovrsni programi i oblici profesionalnog usavršavanja (seminari, stručna praksa, sudjelovanje na konferenciji, tečaj stranih jezika). Učinci osmišljenih aktivnosti trebala bi ojačati znanja i kompetencije u području obrazovanja, dovesti do umreženosti i usvajanja dobrih oblika europske prakse te usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika.

Zbog potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika u odgojnim ustanovama za usvajanjem znanja i unapređenjem kompetencija organiziraju se predavanja, radionice, konferencije, seminari, radionice, stručni skupovi koje organiziraju: Ministarstvo znanosti obrazovanja i

sporta, Agencija za odgoj i obrazovanje, Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje, uredi za obrazovanje županija, gradova i općina, fakulteti, centri, odgojne ustanove (vrtići), stručnjaci (Purgar Bek, 2014; Vekić, 2015).

Akcijska istraživanja također se mogu svrstati pod oblikom profesionalnog obrazovanja odgojitelja jer omogućavaju odgojitelju poboljšanje odgojne prakse i samim time osobni profesionalni razvoj (Purgar Bek, 2014). Poboljšanje odgojne prakse odražava se kroz istraživačke i refleksivne metode praktičara kojima se potiče na promišljanje o drugačijim pristupima u radu, a refleksijom se opet stvaraju novi zaključci, čime se ponovno pokreće tijek akcijskog istraživanja. Odgojitelji koji provode akcijska istraživanja postaju suvremeni praktičari koji grade autonomiju u odgajateljskoj profesiji (Sunjski, 2014, prema Purgar Bek, 2014). Visković (2016) naglašava kako bi se o akcijskim istraživanjima više trebalo govoriti tijekom formalnog obrazovanja i na temama stručnog usavršavanja. Samim time odgojitelji u praksi ne provode dovoljno akcijska istraživanja te je nadopunjuje Maretić-Požarnik (1993, prema Visković, 2016) kako se akcijska istraživanja ne mogu naučiti isključivo samo iz teorije, već je bitna praktična primjena. Nadodaje kako akcijska istraživanja predstavljaju zajednički rad kolegica koje će zajedno promišljati o praksi, rješavati sukobe i nuditi konkretna rješenja.

U cjeloživotne oblike profesionalnog obrazovanja odgojitelja može se pridodati sustavno praćenje i dokumentiranje dječjih aktivnosti kojima se planiraju sljedeći koraci i osigurava kvaliteta podrške učenju djece (Purgar Bek, 2014). Nastavlja autorica da je dokumentiranje složan proces koji uključuje osobni i profesionalni trud. Odgojitelji radom na dokumentaciji razvijaju sebe kao odgojitelja, a osobni portfolio odgojitelja sadrži aktivnosti procesa učenja i stvaranja poticajnog okruženja, aktivnosti vezane uz profesionalno učenje (čitanje i osvrt na literaturu, diskusija sa stručnjacima, plan i analiza akcijskog istraživanja, razmatranja o profesiji..). Osim toga, dokumentira se i suradnja s roditeljima i društvenom zajednicom.

4.1. Stručno usavršavanje – oblik profesionalnog obrazovanja odgojitelja

Prema Vekić (2015: 10): „Stručno usavršavanje vrsta je obrazovanja kojom osoba sa srednjoškolskom ili viskoškolskom kvalifikacijom proširuje stečeno znanje u nekome području svoje struke.“

Lepičnik Vodopivec (2012) ističe da se u Europi u kontekstu cjeloživotnog učenja i obrazovanja dodaje i pojam stručno usavršavanje. Koludrović-Vučić (2018) govori o obrazovanju odraslih koji se odvija bilo formalnim bilo neformalnim oblicima usavršavanja koji mogu biti dopunjeni stručnom praksom. Obrazovanja odgojitelja i drugih stručnih djelatnika ne može ostati samo na formalnoj razini, već je bitno i stručno usavršavanje. Formalno obrazovanje i kasnije kontinuirano stručno usavršavanje dovode do cjeloživotnog usavršavanja, nadograđivanja znanja i kompetencija stručnih djelatnika u vrtiću (Purgar Bek, 2014). Kontinuirano stručno usavršavanje dio i obveza obrazovanja odgojitelja, a potrebno je za poboljšanje rada, nadograđivanje znanja i razvijanje stručnih kompetencija. Tema i sadržaj, planiranje, izbor i metoda poučavanja, broj polaznika, vrednovanje i stupanj certificiranosti, trajanje i cijena programa te korištenje stručne literature pripadaju sastavnicama koje treba sadržavati program stručnog usavršavanja (Purgar Bek, 2014; Lepičnik Vodopivec, 2012). Dobrobiti kontinuiranog stručnog usavršavanju smatraju se osobni i profesionalni razvoj odgojitelja kojima se razvijaju profesionalne vještine nadopunom postojećeg znanja i stjecanjem novih kompetencija i metoda rada (Domović, Godler, 2003, prema Lepičnik Vodopivec, 2012).

Stručno usavršavanje u ustanovi sastoji se od nekoliko segmenata (Lepičnik Vodopivec, 2012): *interni stručni akti* kojima se pruža potpora odgojiteljima za stjecanje profesionalnih znanja i kompetencija koje omogućuju kvalitetu odgojno obrazovnog rada. Na *odgajateljskom vijeću* raspravljaju i izvještavaju o stručnim temama, a *radnički način rada* odgojiteljima prikazuju kako mogu voditi dokumentaciju, rješavati sukobe itd. *Timska planiranja* pružaju kontinuitet provođenja svih oblika stručnog usavršavanja kako bi se unaprijedila kvaliteta međuljudskih odnosa, suradnje s roditeljima i cjelokupne odgojno-obrazovne prakse. *Individualnim stručnim usavršavanjem* ne samo odgojitelja, već i drugih djelatnika, ostvaruje se kontinuiranost svih aktivnosti koji se odvijaju u odgojnoj ustanovi. Kontinuirano profesionalno usavršavanje odgojitelja i stručnih radnika odgojne ustanove očituje se u razumijevanju i osmišljavanju prostornog okruženja, odgovaranju na individualne potrebe

djeteta i formiranje uloge odgojitelja koji mijenja svoje stavove, uvjerenja i djelovanja (Slunjski, 2015, prema Lepičnik Vodopivec, 2012).

Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i obrazovanja (2008) stručno usavršavanje odgojitelja definira kao učenje kojem je cilj unaprijediti odgojno-obrazovni rad. Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 57/22) odgajatelji kao i ostali stručni suradnici dužni su se stručno usavršavati prema zakonu koji odobri ministar obrazovanja. Prema Tot i Klapan (2008) ciljevi stručnog usavršavanja su: osposobljavanja odgojitelja za suočavanje s promjenama, nadopuna znanja koje je stečeno tijekom formalne razine obrazovanja te poboljšanje odgajateljskih vještina.

Postoje različiti modeli stručnog usavršavanja kao što su: skupni oblici rada na razini ustanove i izvan nje, individualni oblici rada unutar ustanovi izvan nje te rad s pripravnicima. Koji model stručnog usavršavanja će se više ili manje isticati, ovisi o pojedinostima pojedinog vrtića. Kako bi se nastavio kontinuitet vrtićkog razvoja, profesionalno usavršavanje odgojitelja treba biti trajan proces i dio svakodnevnice.

Slunjski (2016) navodi modele profesionalnog usavršavanja:

1. Povećanje razvoja - model koji podrazumijeva usavršavanje određenog broja odgojitelja ustanove i od njih se očekuje da će se nova praksa dogoditi kad prođu određeni program profesionalnog usavršavanja.
2. Kulminiranje razvoja – model koji se temelji ne samo na poduzimanju intervencija, nego i praćenje učinaka koje poduzete intervencije imaju na samu praksu.
3. Diskontinuirani razvoj – model koji obučava određeni broj odgojitelja za novi način rada nakon toga svaki pojedinac dalje poučava neku drugu grupu. Ovaj model podložan je problemima jer kako raste broj odgajatelja koji su uključeni u program profesionalnog usavršavanja tako raste i broj onih koji misle da rade na novi način, a to ne odgovara realnoj situaciji u praksi.

Zajednička značajka ovih triju modela je poticanje odgajatelja na djelovanje u cilju profesionalnog usavršavanja, ali ne i na njihovim međusobnim profesionalnim odnosima kao članovima ustanove.

4. Neuravnoteženi razvoj – model u kojem se odgojitelje koji su visokomotivirani smješta u nekoliko vrtića kako bi razvijali vještine rada na nov način. Odgajatelji moraju biti spremni za

rad u uvjetima koji im mogu omogućiti razvoj vještina za ostvarivanje kvalitetne prakse kao dio njihove profesionalne odgovornosti.

5. Dijeljenje stanica ili reprodukcija – model prijenosa uspješne prakse iz jedne u drugu ustanovu.

4.2. Online oblik usavršavanja

Prema Vukasović (2009, prema Celizić, Zovko, 2021) online učenje uključuje učenje i poučavanje koji se odvijaju uporabom digitalne tehnologije. Glavne posebnosti su upotreba medija, fizička odsutnost sudionika te izostanak obostrane komunikacije. Navodi individualni pristup (polaznik i predavač), skupni pristup (skupina polaznika i predavač) online učenja. Važne komponente koje treba imati online edukacija su: kvalitetno pripremljen predavač, motivacija sudionika i kvalitetna tehnička oprema.

Benefiti online stručnog usavršavanja su: prilagodljivost rasporedu polaznika, dostupnost stručnih usavršavanja polaznicima koji su iz udaljenih područja, upotreba različitih alata i usavršavanje digitalnih kompetencija (Dede i sur., prema Celizić, Zovko, 2021).

Različiti su oblici preko kojih se može odvijati online stručno usavršavanje: videokonferencije, tečajevi za individualne polaznike te skupni tečajevi. Online stručna usavršavanja smatra se zanimljivim i prilagodljivim za odgojitelje jer su fleksibilna, daju mogućnost izbora sadržaja, omogućava polaznicima podjele refleksije i iskustava putem mreža (Brooks, Gibson, 2012; prema Celizić, Zovko, 2021).

Ovaj oblik stručnog usavršavanja postaje sve poznatiji i prakticiraniji, međutim potrebno je naglasiti da ne mogu u potpunosti zamijeniti tradicionalne oblike usavršavanja. Najprikladniji model bi bio kombinacija tradicionalnih i modernih oblika stručnih usavršavanja (Celizić, Zovko, 2021).

5. Metodologija istraživanja

5.1. Cilj istraživanja

Na temu “Oblici cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja odgojitelja u dječjim vrtićima na području Splitsko-dalmatinske županije“ provedeno je istraživanje, pomoću kojeg je cilj bio istražiti koji se oblici cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja pružaju odgojiteljima u dječjim vrtićima na području Splitsko-dalmatinske županije. Pri statističkoj obradi korištena je kombinirana metodologija, a podaci su prikupljeni pomoću anketnog upitnika. Anketni upitnik sastoji se od niza Likertovih skala i jednog pitanja otvorenog tipa. Podaci dobiveni Likertovim skalama analizirani su i interpretirani postupcima deskriptivne i inferencijske statistike, a kvalitativni podaci dobiveni odgovorom na pitanje otvorenog tipa analizirani su metodom analize teksta.

Na temelju cilja, osmišljene su ove hipoteze:

H₁: Postoji statistički značajna razlika u odabiru oblika cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja odgojitelja s obzirom na demografske značajke mjesta rada.

H₂: Postoji statistički značajna razlika u odabiru oblika cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja s obzirom na radni staž i na razinu profesionalnog obrazovanja odgojitelja.

H₃: Postoji statistički značajna razlika u sudjelovanju na stručnim usavršavanjima s obzirom na radni staž i na razinu profesionalnog obrazovanja odgojitelja.

5.2. Uzorak istraživanja

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 86 odgojiteljica koje rade u dječjim vrtićima na području Splitsko-dalmatinske županije. Ispitanici su ispunjavali anketu internetskim putem. U anketi je naveden cilj istraživanja, a ispitanicima je zajamčena anonimnost. Upitnik nije sadržavao osjetljiva ili etički upitna pitanja te su pitanja isključivo bila usmjerena na cjeloživotno obrazovanje odgojitelja.

Prema razini formalnog obrazovanja, najmanji broj ispitanika 27,9 (f= 24) ima završen diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, dok je jednaki postotak ispitanika završio stručni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i obrazovanja 36 (f= 31) i preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja 36 (f= 31).

Tablica 1. Raspodjela frekvencija i postotaka s obzirom na razinu profesionalnog obrazovanja

Razina obrazovanja:	f	%
Stručni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	31	36
Preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	31	36
Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	24	27,9
Ukupno	86	100

Radni staž odgojitelja podijeljen je u pet kategorija (do 5 godina, od 6 do 10, od 11 do 15, od 16 do 20 te 21 i više). Podjednaka je zastupljenost ispitanika u svim kategorijama, a najviše ispitanika ima do pet godina radnog staža ($f= 32, 37,2\%$), a najmanje ispitanica ima radni staž od 6 do 10 godina ($f= 11, 12,8\%$).

Tablica 2: Raspodjela frekvencija i postotaka s obzirom na radni staž ispitanika

Radni staž	f	%
do 5 godina	32	37,2
od 6 do10 godina	11	12,8
od 11 do 15 godina	13	15,1
od 16 do 20 godina	12	14
21 i više	18	20,9
Ukupno	86	100

Ispitanice su u upitniku navele mjesto u kojem se nalazi odgojna ustanova u kojoj rade. Radi lakšeg analiziranja, podaci su grupirani u tri kategorije: ST je grad Split, OG su ostali gradovi, a OP su općine na području Splitsko-dalmatinske županije. Od ukupnog broj ispitanika, najveći broj ispitanika radi u gradu Splitu (f= 40; 46%), zatim je najveći postotak ispitanika u gradu Solinu (23), Trogiru (6), Kaštela (7), što čini ukupan broj (f= 36; 42%), a ostalih 10 ispitanika (f= 10; 11,6%) je iz općina Podstrana i Dugopolje.

Tablica 3. Raspodjela frekvencija i postotaka s obzirom na mjesto rada (demografsko obilježje)

Mjesto rada:	f	%
ST (Split)	40	46
OG (Solin, Trogir, Kaštela)	36	42
OP (Podstrana i Dugopolje)	10	11,6
Ukupno:	86	100

U Tablici 4. prikazani su rezultati sudjelovanja odgojiteljica na stručnim usavršavanjima tijekom pedagoške godine 2022./2023. Od 86 odgojiteljica, njih 7 (f=7, 8,1%) nije sudjelovalo u nikakvom obliku stručnog usavršavanja, 26 (30,2%) je bilo na 1 ili 2 usavršavanja, 25 (29,1%) bilo je na 3 do 4 usavršavanja, a 28 ispitanika (32, 6%) bilo je na više od 5 usavršavanja.

Tablica 4. Raspodjela frekvencija i postotaka s obzirom na sudjelovanje na stručnim usavršavanjima

Sudjelovanje na stručnim usavršavanjima:	f	%
Nisam sudjelovao/la u takvim aktivnostima	7	8,1

1 do 2	26	30,2
3 do 4	25	29,1
5 i više	28	32,6
Ukupno:	86	100

5.3. Mjerni instrument

Za potrebe ovog istraživanja kreirana je online anketa. Prvi dio ankete sadržavao je tri nezavisne varijable koje se odnose na socio-demografska obilježja: razina profesionalnog obrazovanja, radni staž u dječjem vrtiću, mjesto rada i jednu zavisnu varijablu koja se odnosila na broj sudjelovanja na stručnim usavršavanjima.

Drugi dio ankete sačinjavala je skala o oblicima usavršavanja odgojitelja u ustanovi sa 15 čestica. Ispitanici su na Likertovoj skali procjene od 5 stupnjeva trebali označiti u kojoj mjeri slažu ili ne slažu sa navedenom tvrdnjom pri čemu (1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem). Prosječna aritmetička sredina skale je $M= 3,12$; $SD= 0,60$.

U trećem dijelu ankete, ispitanici su trebali iznijeti svoj stav na sljedeće pitanje: Objasnite što Vam je najvažnije pri odabiru sadržaja i oblika profesionalnog usavršavanja?

5.4. Obrada podataka

U ovom istraživanju korištena je kombinirana metodologija. Podaci prikupljeni anketnim upitnikom, obrađeni su kvantitativnom metodologijom u programu Statistica. Provedeni su postupci deskriptivne statistike koja uključuje: aritmetičku sredinu, standardnu devijaciju, frekvencije i postotke te inferencijska statistika kojom su se preko ANOVA za

nezavisne uzorke spram zavisnoj, ispitale hipoteze. Kvalitativna metodologija korištena je za pitanje otvorenog tipa, a odgovori su obrađeni analizom teksta i kodiranjem.

6. Rezultati istraživanja i interpretacija

Kvantitativna metodologija:

Rezultati će biti tablično prikazani, a najprije će se prikazati deskriptivni rezultati (skale procjene zavisnih varijabli te aritmetička sredina i standardna devijacija), zatim će se iznijeti rezultati o postojanju statistički značajnih razlika između varijabli.

Oblici koji se pružaju odgojiteljima u odgojnim ustanovama

Tablica 5. Deskriptivni pokazatelji rezultata na skali odabira klasičnih oblika odgojiteljima u odgojnim ustanovama

TVRDNJA	1	2	3	4	5	M	SD
Cjeloživotno obrazovanje u mojem dječjem vrtiću najčešće se provodi predavanjima gosta predavača.	19,8	19,8	26,7	18,6	15,1	2,89	1,33
Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja smatram seminare.	3,5	18,6	48,8	23,3	5,8	3,09	0,88
Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja smatram radionice koje organizira stručno-pedagoška praksa.	2,3	2,3	27,9	40,7	26,7	3,87	0,91
Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja u odgojnoj ustanovi smatram	1,2	3,5	31,4	34,9	29,1	3,87	0,91

projekte koje organiziram sa svojim kolegicama.							
Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja smatram sudjelovanje na konferencijama, kongresima i skupovima.	0,0	4,7	29,1	46,5	19,8	3,81	0,80

Prema navedenim podacima, najveći broj ispitanika na sljedećim tvrdnjama “Cjeloživotno obrazovanje u mojem dječjem vrtiću provodi se predavanjima gosta predavača“ (26,7%, M= 2,89) i “Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja smatram seminare“ (48,8%, M= 3,09) zaokružilo je srednju vrijednost slaganja, a u prvoj navedenoj tvrdnji dolazi i do većeg raspršenja u odgovorima pa je standardna devijacija veća (SD= 1,33).

U prosjeku visok stupanj slaganja odgojiteljice iskazuju u tvrdnjama: “Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja u odgojnoj ustanovi smatram radionice koje organizira stručno-pedagoška služba“ (40,7% M= 3,87), “Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja u odgojnoj ustanovi smatram projekte koje organiziram sa svojim kolegicama“ (34,9%, M= 3,87) i “Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja smatram sudjelovanje na konferencijama, kongresima i skupovima“ (46,5%, M= 3,81).

Tablica 6. Deskriptivni pokazatelji rezultata na skali odabira oblika odgojitelja

TVRDNJA	1	2	3	4	5	M	SD
Sudjelujem u programu e-Twinning platforme.	68,6	12,8	8,1	8,1	2,3	1,62	1,08
U našoj ustanovi često provodimo akcijska istraživanja.	30,2	27,9	29,1	9,3	3,5	2,27	1,10

Naša ustanova često surađuje s drugim ustanovama ili udrugama u području odgoja i obrazovanja.	17,4	14	19,8	29,1	19,8	3,19	1,37
Naša ustanova često surađuje s drugim predškolskim ustanovama.	14	19,8	25,6	25,6	15,1	3,08	1,27
Unutar ustanove, mi odgojitelji, provodimo mjesečne refleksije koje se odnose na metode i uspješnost odgojno-obrazovnog rada.	20,9	11,6	22,1	25,6	19,8	3,08	1,27
Čitam redovito stručnu literaturu kako bih razvijala svoje profesionalne kompetencije.	2,3	10,5	16,3	33,7	37,2	3,11	1,41
Često se prijavljujem na stručne konferencije.	5,8	15,1	31,4	25,6	22,1	3,93	1,08
Često surađujem s ustanovama koje imaju licencu stručno-razvojnog centra.	16,3	16,3	39,5	19,8	9,1	3,43	1,16
Ponekad držim prezentacije svog rada unutar ustanove, na zajedničkim sastancima.	33,7	16,3	23,3	16,3	10,5	2,87	1,15
Imamo mogućnost predlaganja tema stručnih usavršavanja.	17,4	16,3	15,1	32,6	18,6	2,53	1,37

Prema navedenim podacima, može se vidjeti kako su ispitanici najniže slaganje dali za tvrdnje “Sudjelujem u programima e-Twinning platforme“, “U našoj ustanovi često provodimo akcijska istraživanja“, “Ponekad držim prezentacije svog rada unutar ustanove, na zajedničkim sastancima“ (SD= 1,08; SD= 1,10; SD= 1,15). Od ukupnog broja ispitanika (f= 86), skalu vrijednosti „uopće se ne slažem“ za česticu sudjelovanja u programima e-Twinning platforme dalo je 68,6 % (Me= 59), za česticu provođenja akcijskih istraživanja 30,2% (Me= 26), a za česticu prezentiranje vlastitog rada na sastancima 33,7% (Me= 29) ispitanika.

Veća standardna devijacija označava i veću raspršenost u odgovorima koja je vidljiva u sljedećim tvrdnjama: “Imamo mogućnost predlaganja tema stručnog usavršavanja“ (SD= 1,37), “Unutar ustanove, mi odgojitelji, provodimo mjesečne refleksije koje se odnose na metode i uspješnost odgojno-obrazovnog rada“ (SD= 1,27), “Naša ustanova surađuje s drugim predškolskim ustanovama“ (SD= 1,27) te “Naša ustanova često surađuje s drugim ustanovama u području odgoja i obrazovanja“ (SD= 1,37). Za česticu provođenja mjesečnih refleksija unutar ustanove zabilježeni su zanimljivi rezultati koji pokazuju da većina odgojitelja u provodi mjesečne refleksije, dok je i velik broj odgojitelja na ukupan uzorak ispitanika koji ne provodi mjesečne refleksije 20,9 % (Me= 18).

Najviše ispitanika zaokružilo je srednju prosječnu vrijednost na tvrdnji “Često se prijavljujem na stručne konferencije“ (31,4%, Me= 27) i “Često surađujem s ustanovama koje imaju licencu stručno-razvojnog centra“ (39,5%, Me= 34). Najviši stupanj slaganja zabilježen je u tvrdnji “Čitam redovito stručnu literaturu kako bi razvijala svoje profesionalne kompetencije“ (37,2 %, Me= 32).

Kako bi se istražilo postoji li statistički značajna razlika u odabiru oblika cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja i sudjelovanja na stručnim usavršavanjima provedena je ANOVA za nezavisne uzorke na svim zavisnim varijablama prema nezavisnim varijablama (razina formalnog obrazovanja, mjesto rada i radno iskustvo odgojiteljica).

S obzirom na mjesto rada, utvrđena je statistički značajna razlika na dvije zavisne varijable “U našoj ustanovi često provodimo akcijska istraživanja“ (F= 3, 68, $p < 0,05$) i “Naša ustanova često surađuje s drugim ustanovama ili udrugama u području odgoja i obrazovanja (fakultet, agencija, udruge..)” (F= 4,49, $p < 0,05$). Naknadnim Bonferroni post hoc testom utvrdila se statistički značajna razlika u provođenju akcijskih istraživanja s obzirom na mjesto rada ispitanika, pri čemu je utvrđeno da se ispitanici kojima je radno mjesto u Splitu (M= 1,97; SD= 0,89) izjašnjavaju kako se u njihovoj ustanovi češće provodi akcijska istraživanja u odnosu na preostale skupine ispitanika (OG – ostali gradovi i OP – općine)

Tablica 7. ANOVA na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu mjesto rada

Zavisna varijabla	Mjesto rada:	N	M	SD	F	p	Parcijalni η
U našoj ustanovi često provodimo akcijska istraživanja.	ST	40	1,97	0,89	3,68	<0,05	0,025
	OG	36	2,63	1,24			
	OP	10	2,20	1,03			

Bonferonni post hoc testom utvrđena je statistički značajna razlika u suradnji s drugim ustanovama ili udrugama u području odgoja i obrazovanja s obzirom na radno mjesto ispitanika, pri čemu je utvrđeno da ispitanici kojima je odgojna ustanova smještena u Splitu (M= 3,65; SD= 1,29) češće surađuju s drugim ustanovama ili udrugama u području odgoja i obrazovanja u odnosu na ostale skupine skupine ispitanika.

Tablica 8. ANOVA na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu mjesto rada

Zavisna varijabla	Mjesto rada:	N	M	SD	F	p	Parcijalni η
Naša ustanova često surađuje s drugim ustanovama ili udrugama u području odgoja i obrazovanja (fakultet, agencija, udruge..)	ST	40	3,65	1,29	4,29	<0,05	0,014
	OG	36	2,75	1,25			
	OP	10	3,00	1,69			

Utvrđena je statistički značajna razlika u odabiru oblika cjeloživotnog obrazovanja odgojitelja s obzirom na radni staž odgojitelja. Statistička razlika utvrđena je u dvije varijable “Često surađujem s ustanovom koje imaju licencu stručno-razvojnog centra“ (F= 3,35, p<0.05) i “Ponekad držim prezentacije svog rada unutar ustanove, na zajedničkim sastancima“ (F= 3,95, p< 0.05).

Bonferroni post hoc test nije pokazao statistički značajnu razliku pa je korišten LSD post hoc test kojim je utvrđena statistički značajna razlika s obzirom na radni staž ispitanika pri čemu postoje značajne razlike između odgojitelja koji imaju do pet godina radnog staža i odgojitelja koji imaju 11 do 15, 16 do 20 i 21 i više godina radnog staža. Odgojiteljice koji imaju radni staž do 5 godina ($M= 2,37$; $SD= 1,09$) imaju niži stupanj slaganja s tvrdnjom o suradnji s ustanovama koje imaju licencu stručno-razvojnog centra u odnosu na kolegice koje imaju 11 do 15 godina ($M= 3,38$; $SD= 0,86$), od 16 do 20 godina ($M= 3,41$; $SD= 1,16$) i 21 i više godina radnog staža ($M= 3,11$; $SD= 1,07$). U ostalim kategorijama nije pronađena statistički značajna razlika s obzirom na ovu tvrdnju.

Tablica 9. ANOVA na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu radni staž

Zavisna varijabla	Radni staž:	N	M	SD	F	p	Parcijalni η
Često surađujem s ustanovama koje imaju licencu stručno-razvojnog centra.	do 5 godina	32	2,37	1,09	3,35	<0,05	0,013
	od 6 do 10 godina	11	2,72	1,27			
	od 11 do 15 godina	13	3,38	0,86			
	od 16 do 20 godina	12	3,41	1,16			
	21 i više godina	18	3,11	1,07			

Proveden je Bonferonni post hoc test kojim je utvrđena statistička razlika između odgojitelja koji imaju 21 i više godina radnog iskustva i odgajatelja koji imaju do 5 i od 6 do 10 godina radnog iskustva. Odgojitelji koji imaju 21 i više godina radnog iskustva ($M= 3,35$; $SD= 1,09$) unutar svoje ustanove češće drže prezentacije svog rada u odnosu na kolegice koje imaju do 5 godina ($M= 2,37$; $SD= 1,51$) i od 6 do 10 godina ($M= 1,81$; $SD= 0,87$). U ostalim kategorijama nije utvrđena statistički značajna razlika.

Tablica 10. ANOVA na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu radni staž

Zavisna varijabla	Radni staž:	N	M	SD	F	p	Parcijalni η
Ponekad držim prezentacije svoga rada unutar ustanove, zajedničkim sastancima.	do 5 godina	32	2,37	1,51	3,55	<0,05	0,005
	od 6 do 10 godina	11	1,81	0,87			
	od 11 do 15 godina	13	2,30	1,18			
	od 16 do 20 godina	12	2,33	1,30			
	21 i više godina	18	3,55	1,09			

Utvrđena je statistički značajna razlika u odabiru oblika profesionalnog usavršavanja s obzirom na razinu profesionalnog obrazovanja. Statistička razlika utvrđena je na dvije zavisne varijable “Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja u odgojnoj ustanovi smatram projekte koje organiziram sa svojim kolegicama“ ($F= 3,22$, $p<0.05$) i “U našoj ustanovi često provodimo akcijska istraživanja“ ($F= 3,93$, $p<0.05$).

Za zavisnu varijablu “Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja u odgojnoj ustanovi smatram projekte koje organiziram sa svojim kolegicama“ Bonferonni post hoc test nije pokazao značajnu razliku pa je statistički značajna razlika utvrđena LSD post hoc testom. Test je pokazao da odgojitelji koji su završili stručni studij ranog i predškolskog odgoja ($M= 3,64$; $SD= 1,05$) imaju veći stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom u odnosu na preostale skupine (preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja).

Tablica 11. ANOVA na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu razina profesionalnog obrazovanja

Zavisna varijabla	Razina profesionalnog obrazovanja:	N	M	SD	F	p	Parcijalni η
Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja u odgojnoj ustanovi smatram projekte koje organiziram sa svojim kolegicama.	Stručni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	31	4,19	0,74	3,22	<0,05	0,04
	Preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	24	3,75	0,84			
	Diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	31	3,64	1,05			

Provedenim Bonferroni post hoc testom na zavisnoj varijabli “U našoj ustanovi često provodimo akcijska istraživanja“, rezultati pokazuju da odgojitelji sa završenim stručnim studijem ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ($M= 2,64$; $SD= 1,05$) više provode akcijska istraživanja u ustanovi u odnosu na ostale skupine ispitanika.

Tablica 12. ANOVA za zavisnoj varijabli e s obzirom na nezavisnu varijablu razina profesionalnog obrazovanja

Zavisna varijabla	Razina profesionalnog obrazovanja:	N	M	SD	F	p	Parcijalni η
U našoj ustanovi često provodimo akcijska istraživanja	Stručni studij i predškolskog i odgoja i obrazovanja	31	2,64	1,05	3,93	<0,05	0,023
	Preddiplomski studij ranog i predškolskog i odgoja i obrazovanja	24	2,25	1,18			
	Diplomski studij ranog i predškolskog i odgoja i obrazovanja	31	1,83	0,91			

Nije utvrđena statistički značajna razlika između zavisne varijable sudjelovanja na stručnim usavršavanjima i nezavisnih varijabli radni staž i razina profesionalnog obrazovanja.

Kvalitativna metodologija: analiza teksta

Treći dio upitnika sadržavao je pitanje otvorenog tipa na kojeg su ispitanici trebali dati svoje mišljenje i osvrt.

Pitanje glasi: Objasnite što Vam je najvažnije pri odabiru sadržaja i oblika vlastitog profesionalnog usavršavanja?

Odgovori su kodirani prema sljedećim kategorijama:

TEMA (19)

PREDAVAČ (5)

VRIJEME I MJESTO ODRŽAVANJA TE CIJENA (9)

OSOBNI INTERESI I INTERESI GRUPE (21)

RAZVOJ I UNAPREĐIVANJE KOMPETENCIJA (17)

PRIMJENJIVOST U PRAKSI I PRIMJERI DOBRE PRAKSE (41)

AKTIVNO SUDJELOVANJE TIJEKOM USAVRŠAVANJA, RAZMJENA ISKUSTAVA (9)

OBLIK USAVRŠAVANJA (7)

Prema dobivenim rezultatima, može se vidjeti kako je najviše odgojiteljica dalo odgovor da prilikom odabira sadržaja i oblika profesionalnog usavršavanja važnim smatraju temu usavršavanja koja bi trebala unapređivati i razvijati kompetencije odgajatelja te nuditi primjere dobre prakse kako bi dobre primjere odgajatelji mogli primijeniti u vlastitoj praksi. Prilikom odabira tema, odgajateljice se vode osobnim preferencijama i interesima odgojne skupine. Kada je riječ o temi ispitanice smatraju da bi tema trebala biti više povezana sa praksom, odgovarati njihovim problemima s kojima se suočavaju u praksi te da ih potiče na promišljanje o vlastitoj praksi. „Odabirem teme koje mi u tom trenutku predstavljaju izazovu radu kako bi osnažila sebe kao odgajatelja, ali i poboljšala svoju praksu.“; „Najvažnije mi je birati sadržaje koji odgovaraju na izazove s kojima se trenutno susrećem u radu, a veliku važnost pridajem i razvijanju kompetencija koje su mi nužne na osobnoj i profesionalnoj razini.“; „Sadržaj koji je primjenjiv u praksi i dolazi iz prakse i struke.. nastoji istraživanjima i promišljanjima poboljšati i unaprijediti istu.. koja daje konkretne odgovore, alate, kompetencije odgojitelju za rad. Nije mi privlačno kad su teme nametnute i kada dolaze od suradnika koji nemaju uvid i pristupa praksi:“; „Tema i sadržaj koji me zanima i za koji sam motivirana naučiti više“; „Motivira me

aktualna situacija u kojoj se nalazim i načini na koji mogu riješiti problem. Na taj način odabirem temu i oblik.“ Na temelju ovih citata odgovora odgojiteljica, može se zaključiti da im je tema jako bitna, ako ne i presudna, prilikom odabira sadržaja i oblika profesionalnog usavršavanja. Veći broj odgojiteljica smatra kako bi im trebalo ponuditi mogućnost predlaganja tema i da budu u skladu sa njihovom praksom kako bi mogle odgovoriti na probleme i izazove s kojima se susreću te na taj način poboljšati vlastitu praksu. Na tom tragu autorica (Vujčić, 2021) tvrdi kako se smatra da je odgojno-obrazovna praksa većinom primjena naučene teorije, ali da se sve više pridaje pažnja da je stjecanje praktičnog znanja drugačije od teorijskog, pogotovo kada je riječ o akcijskim istraživanjima koje potiču praktičare na stjecanje praktičnih kompetencija i proučavanje svoje prakse.

Jedna ispitanica je odgovorila da joj teško pronaći sadržaj na kongresima koje organizira agencija ili sama ustanova, smatra kako teoriju već poznaje da bi trebalo ponuditi odgojiteljima nešto što će im biti korisno u radu, što će pratiti razvoj djeteta. Također, smatraju kako bi predavači trebali biti kvalitetno pripremljeni te da informacije koje im nude dolaze iz prakse.

Vujčić (2021) smatra kako se odgajateljsko umijeće vidi kroz bilježenje i praćenje dječjih interesa u aktivnostima pa iz zbog toga razlog za daljnje usavršavanje, odgojitelji pronalaze u vlastitoj odgojnoj skupini: „Slušam potrebe djeteta te u skladu s tim odabirem sadržaje i usavršavanje“, „Skupina u kojoj radim kako bi bolje percipirala i zadovoljila interese djece.“ „Najvažniji pri odabiru profesionalnog usavršavanja su trenutni interesi djece, odnosno projekt koji provodimo kroz pedagošku godinu.“ Ovi odgovori odgojitelja govore kako odabiru sadržaje kojima će moći odgovoriti na potrebe djece u skupini, a samim time i jačati svoj identitet odgojitelja koji kontinuirano provodi refleksiju: „Provesti samorefleksiju u kojem području se trebam dodatno educirati.“; Jačanje vlastitih kompetencija koje kasnije mogu pridonijeti u radu s djecom.“ Ovi odgovori ukazuju na svjesnost odgajatelja za kontinuiranim usavršavanjem jer uvijek ima područja u kojima trebaju napredovati, što ukazuju citati ovih odgojiteljica: „Područja koja mi izazivaju nesigurnost i u kojima trebam napredovati.“; „Odabрати i usavršiti sadržaj u kojem sam najslabija karika.“ Odgojitelji su svjesni potrebe za profesionalnim usavršavanjem te da ih to daljnje usavršavanje čini sposobnijim i jačim.

Jedna odgojiteljica je napisala da joj je najvažnije pri profesionalnom usavršavanju da znanje i iskustvo koje dobije putem profesionalnog usavršavanja može prenijeti djeci u skupini, a zatim i svojim kolegicama. Odgojitelji su iznijeli stav o uključenosti tijekom usavršavanja te smatraju da odabiru one oblike koji omogućuju aktivno sudjelovanje i suradnju među sudionicima. Ovim citatima to potvrđuju: „Najviše volim razmjenu iskustava s onima koji su

se našli u istoj situaciji.“; „Kompetentno okruženje i otvoren pristup.“; „Učenje na aktivan način, surađivanjem i raspravom.“. Navodi Vujčić (2021) kako je potrebno da odgojitelji kritički i argumentirano raspravljaju na sastancima unutar ustanove ili na skupovima radi prepoznavanja vlastitih pogrešaka kojih nekad i nisu svjesni.

Nekoliko odgojiteljica važnim prilikom odabira sadržaja i oblika smatra sam oblik usavršavanja: „Preferiram oblik radionica jer tako najbolje usvajam nove sadržaje.“; „Prikladan odabir, najvažnije je da se profesionalno usavršavamo bilo da se radi o seminarima, radionicama, konferencijama i sl.“; „Ne razmišljam previše o odabiru.. rado se odazivam na stručne skupove, seminare, često izlažem i prezentiram vlastitu prakse bez obzira na temu i oblike suradnje.“

Osim oblika, bitni su im i mjesto, vrijeme i cijena samog usavršavanja, a ovi citati to potvrđuju: „često biram online predavanja zbog rada u popodnevnim satima i nemogućnosti fizičkog prisustva“; „... da ne oduzima previše slobodnog vremena“.

7. Zaključak

Ključ za poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa je u kvalitetnom formalnom obrazovanju odgajatelja na fakultetima te kontinuiranom cjeloživotnom profesionalnom usavršavanju odgajatelja. Pintar (2020) navodi kako je cilj cjeloživotnog profesionalnog usavršavanja odgojitelja autonomni djelatnik koji kreira odgojno-obrazovnu praksu i bazira ih na profesionalnim kompetencijama. Autonomnost se stječe neovisnošću od autoriteta, a pri tom poštuju stavove raznih autora, prihvaćaju poimanje znanstvenih promišljanja i istraživanja te implementiraju aktualnu pedagošku paradigmu u praksu. Profesionalno usavršavanje trebalo bi pružati učinke na uvjerenja, iskustva i navike odgajatelja koji se odražavaju na njihov rad u odgojnoj ustanovi.

Profesionalne vrijednosti, prema Briggs (2007) ogleda se kroz tri dimenzije (Što ispovijedam), stručne mjesto (profesija kojoj pripadam) i profesionalna uloga (moja uloga unutar institucija). Postoji razlika između "biti profesionalac" i "profesionalnog ponašanja" pa tako Brock (2006) navodi da prvo uključuje pitanja statusa, nagrade, javnog priznanja, a drugo predanost, standarde ponašanja i etiku služenja. Blanuša (2014) naglašava da odgajatelji moraju biti zadovoljni s onim što su postigli posljednjih godina, ali za nastavak razvoja profesije nužno je raditi na osvješćivanju važnosti profesionalne etike, izgradnji jasnih temelja u kojima će odgajatelji, neovisno o situaciji, znati donijeti etički prihvatljivu odluku i biti sigurni da je ta odluka ispravna.

Profesionalni identitet refleksija je samih odgajatelja i uključuje način rada, učinkovitost, vlastite ciljeve te stupanj zadovoljstva. Za izgradnju profesionalnog identiteta važno je trajno profesionalno usavršavanje kako bi odgajatelji što bolje odgovarali na zahtjeve odgojno-obrazovne ustanove. Područje ranog i predškolskog odgoja zahtijeva obrazovanu i visokokvalificiranu radnu snagu koja će njegovati vlastiti profesionalizam. Profesionalni razvoj iskazuje se samopozdanjem, vještinom samorefleksije i osviještenosti o vlastitim profesionalnim kvalitetama. Individualnim stručnim usavršavanjem odgojitelja i drugih djelatnika omogućava se kontinuitet i temeljitost svih procesa koji se odvijaju u odgojnim ustanovama.

Rezultati istraživanja pokazali su da odgojitelji prilikom odabira oblika cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja prate interese odgojne skupine i osobne interese, traže područja u kojima su manje kompetentni i u kojima žele napredovati i biti sigurniji te da im je jako bitna

tema samog usavršavanja. Velik broj odgojiteljica je istaklo kako bi htjele da na raznim oblicima profesionalnog usavršavanja budu konkretni primjeri iz prakse kako bi mogli odgovoriti na potrebe i probleme s kojima se suočavaju u praksi te da im ne nude isključivo materiju, već i primjere dobre prakse koje bi mogli primijeniti u vlastitoj praksi. Odgojiteljice promišljaju o vlastitoj praksi, shvaćaju važnost kontinuiranog cjeloživotnog obrazovanja koje im jača i unaprjeđuje kompetencije za rad s djecom, kolegicama, roditeljima i ostalim suradnicima, prate i oslušuju potrebe svakog djeteta i prema tome odabiru sadržaj i oblik usavršavanja. Potrebno je uključiti odgojitelje kao aktivne sudionike tijekom programa usavršavanja jer će tako i najbolje usvojiti znanje i vještine koje se od njih očekuju.

Rezultati istraživanja su pokazali kako je potrebno mlade odgojitelje koje imaju do 5 godina radnog staža više uključiti u prezentiranje vlastite prakse ukoliko se provode mjesečne refleksije u ustanovi te ih potaknuti na veću angažiranost za provođenje akcijskih istraživanja. Odgojitelji sa većim radnim iskustvom bi trebali biti primjer mladim odgojiteljicama koje će gledajući njihovu praksu, nastojati jačati i svoju praksu i vlastiti identitet.

Može se zaključiti da su odgojiteljice svjesne uloge koje imaju u životu svakog djeteta, a upravo iz te svjesnosti treba proizaći i težnja za kontinuiranim cjeloživotnim obrazovanjem i profesionalnim usavršavanjem. Gradeći svoje znanje i jačanjem kompetencija postaju značajni članovi društva koji odgajaju najosjetljiviju populaciju, a to su djeca, koja će sutra isto biti korisni članovi društva. Na temelju ovog diplomskoga rada može se zaključiti da je cjeloživotno profesionalno obrazovanje odgojitelja nužnost 21. stoljeća.

8. Literatura

- 1) Blanuša Trošelj, D. (2014). Na putu prema profesionalnoj etici odgajatelja. *Dijete, vrtić i obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20 (75), 6-8.
- 2) Briggs, A.R.J. (2007). Exploring professional identities: middle leadership in further education collages. *School Leadership and Management*, 27 (5).
- 3) Brock, A. (2006). *Dimensions of early years professionalism: Attitudes versus competences*. Paper from the Association for the Professional Development of Early Years Educators (TACTYC).
- 4) Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: Vizek-Vidović (ur.) *Učitelji i njihovi mentori* (str. 11-37). Zagreb: IDIZ
- 5) Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vijesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 15 (4), 623-638.
- 6) Jurčević Lozančić, A. (2018). Socijalne kompetencije odgojitelja – primjenjujemo li suvremene spoznaje?. *Croatian Journal of Education*, 20, 47-58.
- 7) Koludrović, M., Vučić, M. (2018). *Učimo cjeloživotno učiti i poučavati*. Zagreb: Agencija za strukovno obrazovanje i obrazovanje odraslih.
- 8) Kuka, E. (2012). Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola, LVIII* (27), 197-202.
- 9) Lepičnik Vodopivec, J. (2012). Neka gledišta stalnog stručnog usavršavanja odgojitelja predškolske djece u Sloveniji. *Metodički obzori*, 7(2012)3 (16), 37-45.
- 10) Matijević, M. (2000). *Učiti po dogovoru*. Zagreb: Birotehnika.
- 11) Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece : od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija : znanstvena monografija*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
- 12) Pastuović, N. (2006). Kako do društva do koje uči. *Odgojne znanosti*, 8 (2 (12)), 421-441.
- 13) Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u obrazovanju. *Odgojne znanosti*. 10 (2 (16)), 253-267.
- 14) Pavlić, K. (2015). Kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj vrtićkog kurikulumu. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 12-13.
- 15) Pintar, Ž. (2020). Suvremeni odgojitelj kao pedagoški praktičar. *Metodički obzori*, 15 (1 (28)), 93-109.

- 16) Puljiz, I., Živčić, M. (ur.). (2012). Međunarodne organizacije o obrazovanju odraslih. Prva knjiga. *Revija za socijalnu politiku*, 17, 197-203. (1).
- 17) Purgar, M. i Bek, N. (2014). Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje. *Pravni vjesnik*, 30 (2), 345-353.
- 18) Slunjski, E. (2016). Izvan okvira 2: Promjena, od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja. Zagreb: Element.
- 19) Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflesivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
- 20) Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), 259-267.
- 21) Šutalo, V. (2006). Obrazovanje odraslih u kontekstu cjeloživotnog učenja. *Geodetski list*, 60 (83) (1), 51-57.
- 22) Tot, D. i Klapan, A. (2008). Ciljevi stalnoga stručnog usavršavanja: mišljenja učitelja. *Pedagoška istraživanja*, 5 (1), 60-69.
- 23) Vekić, M. (2015). Obrazovanje u novome ruhu: cjeloživotno učenje i obrazovanje odraslih. *Hrvatski jezik*, 2 (3), 5-14.
- 24) Visković, I. (2013). Akcijska istraživanja u funkciji razvoja institucionalnog predškolskog odgoja i obrazovanja. *Educa*, 6 (6): 67-76.
- 25) Vizek-Vidović, V. (2005). Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
- 26) Vujčić, L. (2021). Implementacija teorije u praksu ili nema dobre teorije bez dobre prakse. U: Vujčić, L. (ur.) Sveučilište u Rijeci: Učiteljski fakultet.
- 27) Vujčić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2 (1), 91-106.
- 28) Vujčić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), 231-238.
- 29) Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. Narodne novine, br. 10/97, 107/07, 94/13, 98/13. Preuzeto 1.9.2023. s <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>

MREŽNE STRANICE:

- 1) Europska komisija (2018). Prilog Prijedlogu preporuke Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje, <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/hr/pdf> (Preuzeto: 10.9.2023.)
- 2) O cjeloživotnom obrazovanju i učenju <https://www.bak.hr/hr/cjelozivotno-obrazovanje/o-cjelozivotnom-obrazovanju-i-ucenju> (Pristupljeno 28.8.2023.)
- 3) O cjeloživotnom obrazovanju i učenju <http://www.unist.hr/centar-za-cjelozivotno-obrazovanje/centar-za-cjelozivotno-obrazovanje> (Pristupljeno 28.8.2023.)

9. Prilozi

Slika 1. Obrazovanje odraslih

Tablica 1. Raspodjela frekvencija i postotaka s obzirom na razinu profesionalnog obrazovanja

Tablica 2: Raspodjela frekvencija i postotaka s obzirom na radni staž ispitanika

Tablica 3. Raspodjela frekvencija i postotaka s obzirom na mjesto rada (demografsko obilježje)

Tablica 4. Sudjelovanje na stručnim usavršavanjima

Tablica 5. Deskriptivni pokazatelji rezultata na skali odabira klasičnih oblika odgojiteljima u odgojnim ustanovama

Tablica 6. Deskriptivni pokazatelji rezultata na skali odabira oblika odgojitelja

Tablica 7. ANOVA na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu mjesto rada

Tablica 8. ANOVA na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu mjesto rada

Tablica 9. ANOVA na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu radni staž

Tablica 10. ANOVA na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu radni staž

Tablica 11. ANOVA na zavisnoj varijabli s obzirom na nezavisnu varijablu razina profesionalnog obrazovanja

Tablica 12. ANOVA za zavisnoj varijabli e s obzirom na nezavisnu varijablu razina profesionalnog obrazovanja

10. Upitnik

Poštovani/e,

ovo istraživanje provodi se u svrhu pisanja diplomskog rada studentice Ivane Puljiz s Odjela za izobrazbu učitelja i odgojitelja Sveučilišta u Zadru.

Cilj istraživanja je saznati koji se oblici cjeloživotnog profesionalnog obrazovanja pružaju odgojiteljima na području Splitsko-dalmatinske županije.

Bili bismo zahvalni ako biste izdvojili nekoliko minuta za ispunjavanje upitnika. Sudjelovanje u istraživanju je anonimno, a podaci dobiveni u ovom istraživanju koristit će se isključivo u istraživačke svrhe. Stoga Vas molimo da iskreno odgovarate na pitanja.

U slučaju da imate dodatnih pitanja ili Vas zanimaju rezultati istraživanja na grupnoj razini možete se javiti na ivana.puljiz123@gmail.com.

Hvala Vam na izdvojenom vremenu!

Uvodni dio upitnika:

Označite tvrdnju ispred odgovarajućeg odgovora.

1. Razina Vašeg profesionalnog obrazovanja:

- a) srednja škola
- b) pedagoška akademija
- c) stručni studij predškolskog odgoja (2 godine – prije Bolonje)
- d) preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- e) diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- f) nešto drugo: _____

2. Koliko godina radnog staža imate u dječjem vrtiću:

- a) do 5 godina
- b) 6 do 10 godina
- c) 11 do 15 godina
- d) 16 do 20 godina
- e) 21 i više

3. Upišite naziv grada ili općine u kojoj radite:

4. Na koliko ste stručnih usavršavanja sudjelovali u ovoj pedagoškoj godini 22./23.?

a) nisam sudjelovala u takvim aktivnostima

b) 1 do 2

c) 3 do 4

d) 5 i više

Molimo Vas da u sljedećim skalama procjene označite u kojoj se mjeri slažete ili ne slažete s navedenom tvrdnjom (1 – uopće se ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem, niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem).

Zaokružite broj koji predstavlja razinu Vašeg slaganja s tvrdnjom.

1. Cjeloživotno obrazovanje u mojem dječjem vrtiću najčešće se provodi predavanjima gosta predavača.

1 2 3 4 5

2. Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja u odgojnoj ustanovi smatram seminare.

1 2 3 4 5

3. Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja smatram radionice koje provodi stručno-pedagoška služba.

1 2 3 4 5

4. Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja u odgojnoj ustanovi smatram projekte koje organiziram sa svojim kolegicama.

1 2 3 4 5

5. Najučinkovitijim oblikom cjeloživotnog obrazovanja smatram sudjelovanje na konferencijama, kongresima i skupovima.

1 2 3 4 5

6. Sudjelujem u projektima e-Twinning platforme.

1 2 3 4 5

7. U našoj ustanovi često provodimo akcijska istraživanja.

1 2 3 4 5

8. Naša ustanova često surađuje s drugim ustanovama ili udrugama u području odgoja i obrazovanja (fakultet, agencija, udruge..)

1 2 3 4 5

9. Naša ustanova često surađuje s drugim predškolskim ustanovama.

1 2 3 4 5

10. Unutar ustanove, mi odgojitelji, provodimo mjesečne refleksije koje se odnose na metode i uspješnost odgojno-obrazovnog rada.

1 2 3 4 5

11. Čitam redovito stručnu literaturu kako bih razvijala svoje profesionalne kompetencije.

1 2 3 4 5

12. Često se prijavljujem na stručne konferencije.

1 2 3 4 5

13. Često surađujem s ustanovama koje imaju licencu stručno-razvojnog centra.

1 2 3 4 5

14. Ponekad držim prezentacije svog rada unutar ustanove, na zajedničkim sastancima.

1 2 3 4 5

15. Imamo mogućnost predlaganja tema stručnih usavršavanja.

1 2 3 4 5

Molimo Vas da u odgovoru na sljedeće pitanja objasnite svoj stav.

Objasnite što Vam je najvažnije pri odabiru sadržaja i oblika vlastitog profesionalnog usavršavanja?

Kratka biografija:

Osobni podaci:

Ime i prezime: Ivana Puljiz

Datum rođenja: 16.2.2000.

Obrazovanje i osposobljavanje:

2014.-2018. *Nadbiskupijska klasična gimnazija don Frane Bulića Split*

2018.-2021. *Filozofski fakultet Split*, preddiplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

2021.-2023. *Sveučilište u Zadru*, diplomski studij *Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*

Radno iskustvo:

2016. - 2022. rad u trgovini Tommy u sezoni

2019. – 2020. hostesa u Kazalište mladih Split

2020. – 2021. rad u trgovini Top Shop

Volontiranje:

Veljača 2023 – Srpanj 2023

Asistent i ispomoć u skupini – ugovor o volontiranju

Dječji vrtić Jordanovac, Zadar

Volontirala sam u dječjem vrtiću gdje sam bila asistent dječaku sa teškoćama u razvoju i ispomoć odgajateljju u vođenju grupe.

Rujan 2023 – Srpanj 2023

Volontiranje u udruzi – ugovor o volontiranju

Udruga mladih Ahimsa

Volontirala sam individualno s dječakom koji ima teškoću iz spektra autizma te sam sudjelovala u događanjima u udruzi.

Interesi:

Pjevanje u zboru

Volontiranje

Vrtlarstvo