Povezanost sveučilišnog obrazovanja odgojitelja sa zadovoljstvom radom u dječjem vrtiću

Matić, Anamarija

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:173849

Rights / Prava: In copyright / Zaštićeno autorskim pravom.

Download date / Datum preuzimanja: **2024-03-28**

Repository / Repozitorij:

Repository of Faculty of humanities and social sciences

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

ANAMARIJA MATIĆ

POVEZANOST SVEUČILIŠNOG OBRAZOVANJA ODGOJITELJA SA ZADOVOLJSTVOM RADOM U DJEČJEM VRTIĆU

DIPLOMSKI RAD

Split, 2020.

Odsjek: Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Studij: Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Predmet: Profesionalni razvoj odgojitelja i cjeloživotno učenje

POVEZANOST SVEUČILIŠNOG OBRAZOVANJA ODGOJITELJA SA ZADOVOLJSTVOM RADOM U DJEČJEM VRTIĆU

Studentica:

Anamarija Matić

Mentorica:

doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Split, prosinac 2020.

SADRŽAJ

1. UVOD 1
2. RAZVOJ RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA I ULOGA ODGOJITELJA 2
2. ODGOJITELJSKA PROFESIJA 5
2.1. Ciklusi odgojiteljske profesije 6
2.2. Kompetencije odgojitelja 8
3. POVIJESNI PREGLED INSTITUCIJSKOG OBRAZOVANJA ODGOJITELJA 11
3.1. Tečaj za zabavišne učiteljice 11
3.2. Razdoblje od Drugog svjetskog rata do 80-ih godina 20. stoljeća 12
3.3. Razdoblje od 80-ih godina 20. stoljeća 13
3.4. Obrazovanje odgojitelja predškolske djece u visokim učiteljskim učilištima (1997./1998.-2004./2005.) 14
4. SUVREMENO OBRAZOVANJE ODGOJITELJA 16
4.1. Razvoj diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj 17
5. PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE I CJELOŽIVOTNO UČENJE 20
5.1. Seminari i radionice 22
5.2. Razvojni centri 22
5.3. Profesionalne zajednice učenja 23
5.4. Dokumentiranje 24
6. ISTRAŽIVANJE POVEZANOSTI SVEUČILIŠNOG OBRAZOVANJA ODGOJITELJA SA ZADOVOLJSTVOM RADOM U DJEČJEM VRTIĆU 27
6.1. Problem i cilj istraživanja 27
6.2. Zadaci istraživanja 27
6.3. Varijable istraživanja 28
6.4. Hipoteze istraživanja 28
6.5. Metodologija istraživanja 28
6.5.1. Instrument istraživanja 28
6.5.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka 28
6.6. Analiza i interpretacija podataka 30
6.6.1. Deskriptivna analiza 30
6.7. Testiranje hipoteza 34
7. ZAKLJUČAK 40

Sažetak..... 42
Summary 43
Literatura:..... 44
Popis tablica 48
Prilozi 49

1. UVOD

Incijalno obrazovanje odgojitelja kao i status odgojitelja u društvu se mijenjao kroz povijest. Ustanove odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi kakve poznajemo danas, nekoć su bile organizirane bitno drukčije. Najčešće se radilo o ustanovama socijalne skrbi i zaštite djece, a u njima su radili odgojitelji za čije je obrazovanje bio potreban tečaj. Nova shvaćanja i pogledi na dijete i djetinjstvo, utjecali su i na razvoj odgojiteljske profesije. Zbog kompleksnosti odgojiteljskog posla, uočena je potreba za višim stupnjem obrazovanja i stjecanjem dodatnih kompetencija profesionalnim usavršavanjem i cjeloživotnim učenjem.

U prvom dijelu ovog rada prikazat će se razvoj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te uloge odgojitelja. Kao i svako područje, tako i ovo svoja polazišta pronalazi u zakonskim okvirima i pravilnicima. Drugi dio rada prikazuje odgojiteljsku profesiju, njene cikluse razvoja i potrebne kompetencije odgojitelja. Svojim kvalifikacijama, stručnošću i spremnošću odgovaraju na nepredvidive izazove odgojiteljskog posla i odgovaraju na zahtjeve društva podižući svoju profesiju na višu razinu. U trećem dijelu ovog rada razmatrat će se inicijalno obrazovanje odgojitelja. Prikaz procesa razvoja od tečaja do sveučilišnog diplomskog studija najviše govori o potrebi i težnji za razvojem odgojiteljske profesije i njenim usklađivanjem sa potrebama ranog odgoja i obrazovanja. Četvrti dio ovog rada prikazuje profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje koje prati svakog odgojitelja tijekom njegovog radnog staža. Stalna potreba za usavršavanjem, profesionalnim rastom i stjecanjem dodatnih kompetencija odlika je suvremenog odgojitelja.

U zadnjem dijelu ovog rada prikazat će se istraživanje koje je provedeno s ciljem utvrđivanja povezanosti razine sveučilišnog obrazovanja odgojitelja sa zadovoljstvom radom u dječjem vrtiću. Istraživanje je provedeno u razdoblju od 24.9.2020. do 3.11.2020.godine te je u njemu sudjelovalo 86 odgojitelja s područja Splita, Solina, Kaštela i Omiša.

2. RAZVOJ RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA I ULOGA ODGOJITELJA

Shvaćanje i pogledi na dijete i djetinjstvo doživjeli su velike promjene u suvremenom dobu. Danas se na djetinjstvo gleda kao na razdoblje od iznimne važnosti za daljnji razvoj svakog pojedinca, dok se na dijete više ne gleda kao na pasivan objekt kojeg nešto treba naučiti, već kao na aktivnog pojedinca, subjekta koji sudjeluje u svom razvoju i učenju. Konvencija o pravima djeteta (1989) definira dijete kao osobu mlađu od 18 godina osim u slučaju kada se zakonom, koji se primjenjuje, granice punoljetnosti ne pomiču (UN, 1989, čl. 1., str. 5). Istim se dokumentom definiraju i osnovna prava svakog djeteta, a među njima su i razvojna prava koja uključuju pravo na obrazovanje, izražavanje misli i osjećaja, igru te slobodno vrijeme. Također, navodi se obveza država potpisnica na pružanje pravovaljane potpore roditeljima u odgoju djece.

U dvadesetom stoljeću zbog sve veće industrijalizacije i zapošljavanja žena, razvija se pružanje potpore roditeljima u vidu organiziranog „čuvanja“ djece, pa se intenzivno razvijao i rani i predškolski odgoj i obrazovanje te s vremenom postaje dio sustava odgoja i obrazovanja. Kao i svaki sustav, i ovaj sustav ima svoje zakonske okvire i temeljne dokumente koji predstavljaju polazišta cijelog sustava. Primjerice, Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2013) predškolski odgoj i obrazovanje uređuje kao dio sustava odgoja i obrazovanja. Obuhvaća programe odgoja i obrazovanja, socijalne skrbi, prehrane i zdravstvene zaštite djece predškolske dobi. Osim navedenog Zakona, ono najvažnije o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju možemo pronaći i u Nacionalnom kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) koji navodi najvažnije definicije te jasno ističe sljedeće: „Rani i predškolski odgoj i obrazovanje dio su sustava odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske, namijenjenoga djeci od navršenih šest mjeseci do polaska u osnovnu školu. Godina prije polaska u osnovnu školu je obvezna godina predškolskog odgoja i obrazovanja za svu djecu u Republici Hrvatskoj„ (MZOS, 2014, str. 6). Ovime je istaknuta namjena cjelokupnog sustava, a to je pružanje skrbi djeci do polaska u osnovnu školu. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje provode se u dječjim vrtićima čiju definiciju pronalazimo u Državnom pedagoškom standardu (2010) kojim se dječji vrtić definira kao predškolska ustanova u kojoj se provode organizirani oblici njege, skrbi i izvanoobiteljskog odgoja i obrazovanja. Prema istom dokumentu, dijete je aktivni sudionik organiziranog odgoja i obrazovanja u predškolskoj ustanovi koju pohađa od navršenih šest mjeseci života do polaska u školu.

Kada se dotakne teme dječjeg vrtića te same prakse odgoja i obrazovanja, treba spomenuti i odgojitelja koji je djetetu primarna podrška i oslonac u sustavu izvanobiteljskog odgoja te kompetentna osoba koja provodi program ranog odgoja i obrazovanja. Pojam odgojitelja prvenstveno treba definirati te isto možemo pronaći u Državnom pedagoškom standardu (2010) u čl. 26., st. 2. koji daje definiciju odgojitelja: „Odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On pravodobno planira, programira i vrednuje odgojno obrazovni rad u dogovorenim razdobljima. Prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti. Radi na zadovoljenju potreba svakog djeteta prema djetetovim sposobnostima. Vodi dokumentaciju o djeci i radu te zadovoljava stručne zahtjeve u organizaciji i unaprjeđenju odgojno-obrazovnog procesa. Surađuje s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u dječjem vrtiću kao i s ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece predškolske dobi u lokalnoj zajednici. Odgovoran je za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu“. Iz ove definicije jasno je koliko je uloga odgojitelja velika i koliko on, kao pojedinac, utječe na sve aspekte funkcioniranja ustanove bilo da se radi o zadovoljenju potreba svakog pojedinog djeteta do samog estetskog izgleda prostora.

Kako bi se sav navedeni posao kvalitetno obavljao, odgojitelj za to, naravno, treba biti primjereno obrazovan. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 2013. godine, čl. 24., st. 4. naglašava: „Poslove odgojitelja djece od navršenih šest mjeseci do polaska u osnovnu školu može obavljati osoba koja je završila preddiplomski sveučilišni ili stručni studij odgovarajuće vrste, odnosno studij odgovarajuće vrste kojim je stečena viša stručna sprema u skladu s ranijim propisima, kao i osoba koja je završila sveučilišni diplomski studij ili specijalistički studij odgovarajuće vrste“. Ovime je uređeno potrebno obrazovanje odgojitelja. Trud za smještanjem cjelokupnog sustava kao i same odgojiteljske profesije na mjesto na koje pripada, doveo je do sve većih težnji za daljnjim obrazovanjem te profesionalnim napredovanjem odgojitelja.

Prema Državnom pedagoškom standardu (2010) osim odgojitelja, važnu ulogu u provođenju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te omogućavanju uvjeta potrebnih za njegovo kvalitetno provođenje kao i primarno, zadovoljavanja potreba svakog djeteta, imaju i ostali djelatnici ustanove koji zajedno sa odgojiteljima te djecom čine jednu veliku zajednicu i zajednički tvore njen kurikulum. Pod ostalim djelatnicima podrazumijevaju se ravnatelj,

stručna služba (pedagog, logoped, psiholog, edukacijski rehabilitator, medicinska sestra), administrativno-tehničko osoblje te pomoćno osoblje koji su u službi obavljanja prethodno navedenih poslova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dodatno, prema već spomenutom Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2014) naglašava se uloga odgojitelja kao i ostalih djelatnika vrtića. Razvoj odgojno-obrazovne prakse te kurikuluma vrtića događa se istovremeno s razvojem novih vrijednosti, razumijevanja, ali i znanja odgojitelja i drugih djelatnika za što im je potrebno osigurati kontinuitet u njihovom profesionalnom razvoju.

Sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) ističe temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi te je on ujedno i dokument koji određuje sve bitne sastavnice organizacije ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koje se trebaju odražavati na provođenje odgojno-obrazovnog rada u svim vrtićima u Republici Hrvatskoj (MZOS, 2014).

2. ODGOJITELJSKA PROFESIJA

U prethodnom poglavlju odgovoreno je na pitanje tko je to odgojitelj. Zahtjevnost odgojiteljskog posla kao i potrebnog obrazovanja, a onda i profesionalnog razvoja tijekom cijelog radnog vijeka, govori o kompleksnosti te profesije. U ovom poglavlju bit će nešto više riječi o samoj odgojiteljskoj profesiji.

Prije svega, potrebno je definirati profesiju. Mendeš (2018) u svojoj knjizi Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece; od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog obrazovanja, navodi kako se pod pojmom profesija podrazumijeva „zanimanje odnosno posao koji netko obavlja“ (Mendeš, 2018, str. 17). Postoji više definicija profesije, a jedna od njih je i ona autorice Lučić (2007) koja navodi kako profesija predstavlja trajno bavljenje određenim zanimanjem, autoritet, stremnju ka savršenosti kao i profesionalnim udruživanjem (Pedagoška enciklopedija, 1989, prema Lučić, 2007). Profesija se pojavljuje u 16. stoljeću u razdoblju protestantizma jer je rad tad postao cijenjen i izrađena je prva deontologija zanimanja. U svakodnevnim razgovorima često se pojam profesija zamijenjuje pojmom zanimanje što bi podrazumijevalo svakodnevno bavljenje određenim poslom u svrhu postizanja potrebnih sredstava za život (Lučić, 2007).

Bolje shvaćanje kompleksnosti odgojiteljske profesije omogućuje uvid u njene strukturalne elemente koje čine “stupanj razvijenosti osnovnih teorija i tehnika koji su cjelina i predstavljaju osnovu za profesionalno djelovanje (vještine, pedagoške kompetencije, znanja), stupanj monopola (za posao odgojitelja potrebno je završiti određeno odgojiteljsko učilište), stupanj prepoznatljivosti profesije od strane javnosti (odgojitelj predstavlja svoju profesiju) te stupanj organiziranosti profesije (ustrojstvo odgojiteljskih učilišta, udruge odgojitelja, ustanove u kojima odgojitelji rade)“ (Cindrić, 1995, prema Mendeš, 2018, str. 17). Sve navedeno odražava se na odgojiteljevu svakodnevnu praksu kroz koju razvija svoj profesionalni identitet kojeg čine ciljevi koje je postavio, stil rada, odgovornost, stupanj zadovoljstva radom te planiranje daljnjeg razvoja kvalitete. Svijest o demokratskoj kulturi, koja je jedna od odlika profesionalnog identiteta odgojitelja, omogućava mu postizanje suradnje s djecom, roditeljima i drugim odgojiteljima (Fatović, 2016).

Veliki dio profesionalnog identiteta odgojitelja jest i njegovo viđenje i način na koji percipira svoju ulogu u društvu. Upravo se zbog toga odgojiteljsko zvanje još uvijek u potpunosti ne može nazvati profesijom najvećim dijelom zbog toga što odgojitelji još uvijek nisu definirali bazu znanja koja bi nestručnjacima onemogućila bilo kakvo uplitanje u odgojiteljsku struku.

Nadalje, Fatović (2016) navodi kako se često u društvu odgojitelje naziva učiteljima te ih se s njima i izjednačava samo zbog činjenice da i oni, kao i učitelji, rade u odgoju i obrazovanju. Ističe Lisabonsku strategiju[1] i važnost odnosa obrazovnih politika prema odgojiteljskoj struci. Unatoč isticanju važnosti ranog odgoja i obrazovanja, u praksi se često ono marginalizira što samim time utječe i na odgojiteljsku profesiju.

Društveno poimanje odgoja i obrazovanja određuje važnost odgojiteljske profesije. Socijalni status odgojitelja utječe na njegovu motiviranost za promjene, demarginalizaciju profesije što može postići stalnim profesionalnim usavršavanjem te cjeloživotnim učenjem. Samim time, zadaća društva je osigurati potrebne uvjete za pravilno vrednovanje odgojiteljske profesije jer se samo time može podići motiviranost te potrebna osposobljenost odgojitelja (Lučić, 2007). Osim odgovornosti društva za odgojiteljsku profesiju i njenu zaštitu odgovoran je i svaki pojedini odgojitelj. Aktivan i odgovoran pristup kao i kapacitet za učenje svakog odgojitelja predstavlju temelje za izgradnju samog profesionalizma. Informiranost svakog pojedinog odgojitelja, njegov osobni razvoj te razvoj njegovih profesionalnih znanja i vještina, omogućuju mu priliku za zaštitu obrazovnih ciljeva kao i njegove profesije. Osim toga, suradnja odgojitelja te partnerstvo sa sveučilištem pružaju dodatnu zaštitu odgojiteljskoj profesiji (Domović, 2011, prema Fatović, 2016). Kako bi se dodatno unaprijedila odgojiteljska profesija, odgojiteljima je, kroz diplomski studij, omogućena veća spremnost za provođenje različitih istraživanja i projekata. Takve aktivnosti bi svakako pridonijele većoj profesionalizaciji odgojiteljske profesije. Također, ističe se važnost definiranja baze znanja i standarda kao i osnivanje komore koja bi preuzela ulogu zaštite odgojiteljske profesije te time, radila na njenoj profesionalizaciji (Fatović, 2016).

2.1. Ciklusi odgojiteljske profesije

Profesionalni ciklusi odgojteljske profesije usko su povezani. Razvoj svakog pojedinog odgojitelja kreće sa prvim upoznavanjem sa teorijskim polazištima struke koji su neophodni za kvalitetu prakse. Tijekom sveučilišnog studija, budući odgojitelji uvode se i pripremaju za samostalni rad, no tu njegovo učenje ne završava. Velika se važnost pridaje cjeloživotnom učenju te profesionalnom usavršavanju.

Kao prvi ciklus Mendeš (2018) navodi *inicijalno obrazovanje* koje započinje selekcijom i razredbenim postupkom. Na osnovu uspjeha u srednjoškolskom obrazovanju te uspjeha

[1] Lisabonska strategija – obuhvaća niz područja, uključujući znanstvena istraživanja, obrazovanje, stručno usavršavanje, pristup internetu i poslovanje putem interneta. Preuzeto s https://uprava.gov.hr/sto-predstavlja-lisabonski-proces/13855 10.studenog 2020.

postignutog na državnoj maturi, kandidati prolaze dodatnu provjeru znanja i vještina koja obuhvaća provjeru jezičnih, likovnih, motoričkih i glazbenih kompetencija kao i psihologijsko testiranje. Osim navedenog, može se provesti i struktuirani intervju te test opće informiranosti. Završetkom inicijalnog obrazovanja, student (odgojitelj) je spreman za rad u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja neovisno o tome radi li se o državnom ili privatnom sektoru.

Sljedeći ciklus u razvoju odgojiteljske profesije je *pripravništvo ili uvođenje u struku* čiji je smisao osamostaljenje pripravnika te njegovo osposobljavanje za ulogu praktičara. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2013) definira pripravnika kao osobu koja se po prvi puta zapošljava u dječjem vrtiću. Zatim, navodi kako pripravnički staž traje godinu dana te nakon što je odradio pripravnički staž, odgojitelj pripravnik polaže stručni ispit pred komisijom. Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću (1997) čl. 5 navodi sljedeće: „Pripravnik u predškolskom odgoj i naobrazbi je odgojitelj i stručni suradnik bez radnog iskustva u struci. Pripravnik iz stavka 1. ovoga članka smatra se i odgojitelj i stručni suradnik koji je, prije nego što se zaposlio u vrtiću, na poslovima i zadaćama odgojitelja i stručnog suradnika, stekao najmanje 12 mjeseci radnog iskustva u svojoj struci izvan vrtića. Pripravnik volonter u predškolskom odgoju i naobrazbi je odgojitelj i stručni suradnik koji, na temelju sklopljenog ugovora ili sporazuma s vrtićem, ostvaruje program pripravničkog staža“. Razdoblje pripravništva omogućuje novom odgojitelju da poveže svoja teorijska znanja u praktična, da se ohrabri za daljnji samostalni rad u skupini te stekne temelje za daljnje napredovanje.

Kako je i navedeno, završetkom studija, odrađenim pripravničkim stažom te položenim stručnim ispitom ne završava učenje odgojitelja predškolske djece. Slijedi treći ciklus koji je ujedno i posljednji, a predstavlja *trajno profesionalno učenje*. Važnost ovog ciklusa je neosporiva kada govorimo o odgojiteljskoj profesiji. Navedeni ciklus traje vremenski najdulje, a njegov je smisao trajno razvijanje i usavršavanje kompetencija odgojitelja u čemu posebno mjesto zauzima refleksija koja se smatra pokretačem stručnog rasta odgojitelja (Valečić Zuljan, 2008, prema Mendeš, 2018). Trajno profesionalno usavršavanje te cjeloživotno učenje je i zakonska obveza svakog pojedinca. Za organizaciju istih zaduženi su ravnatelji, pedagozi, Agencija za odgoj i obrazovanje te nadležno ministarstvo, a njihov primarni cilj je unaprjeđivanje prakse kao i same djelatnosti dječjeg vrtića (Slunjski, 2006, prema Lučić, 2007).

Navedeni ciklusi, osobito inicijalno obrazovanje te trajno profesionalno učenje, putevi su ka kvalitativnim promjenama u realizaciji predškolskog odgoja. Odgojitelj koji je kvalitetno obrazovan predstavlja nositelja promjena u predškolskoj djelatnosti.

2.2. Kompetencije odgojitelja

Kroz navedene cikluse odgojiteljske profesije, od inicijalnog obrazovanja pa sve do cjeloživotnog učenja svaki odgojitelj profesionalac stječe određene kompetencije potrebne za kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu. U literaturama se često upotrebljavaju različite definicije kompetencija. Tako se primjerice, prema Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013) kompetencija definira kao potrebna znanja i vještine kao i pripadajuća samostalnost i odgovornost. Kada je riječ o kompetencijama odgojitelja, one obuhvaćaju širok spektar znanja, sposobnosti i vrijednosti koje su potrebne za djelovanje u predškolskoj praksi (Mendeš, 2018). Pojam kompetencije predstavlja most koji povezuje „glavu“ i „ruke“ odnosno teoriju i praksu. Povezan je sa sposobnošću rješavanja zahtjevnih situacija u sve složenijem radnom okruženju (Kerka, 1998; Babić, 2007, prema Ćatić, 2012).

S obzirom na širinu područja odgojiteljskih kompetencija, trebalo bi ih se promatrati holistički tj. cjelovito kako bi se obuhvatilo sva područja profesionalnog djelovanja odgojitelja predškolske djece. Pedagoška kompetencija odgojitelja – praktičara je kompleksan mozaik sastavljen od različitih vještina, znanja i sposobnosti uključenih u praksu svakog stručnjaka. Samo cjelovit model pedagoških kompetencija odgojitelja može voditi prema mijenjaju iz tradicionalne odgojno-obrazovne prakse ka suvremenoj (Slunjski, 2006). Autor Mendeš (2018) navodi kategorije kompetencija koje su donesene u Europskom okviru ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje iz 2006. godine. Prema tom dokumentu postoji osam kategorija kompetencija a to su: „komunikacija na materinjskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička pismenost i osnovna znanja iz znanosti i tehnologije, digitalna kompetencija, naučiti kako učiti, međuljudska i građanska kompetencija, smisao za inicijativu i poduzetništvo te kulturna osviještenost i izražavanje u području kulture“ (Europski okvir ključnih kompetencija, 2006, prema Mendeš, 2018, str. 21). Sve navedeno ima svoje mjesto u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) gdje se ističe kako odgojitelji trebaju steći navedene kompetencije kako bi ostvarili kvalitetno djelovanje u predškolskom odgoju i obrazovanju (MZOS, 2014).

Kompetencijski okvir za odgojitelje svoje temelje pronalazi u socijalno-konstruktivističkoj teoriji dječjeg razvoja. S obzirom na različitost područja rada, jasno, postoji više kategorija

kompetencija. No, odgojiteljev kompetencijski okvir mora biti univerzalan i fleksibilan kako bi obuhvatio posebnosti svakog pojedinca, različite stilove te kontekste odgojno-obrazovne ustanove u kojoj pojedinac radi (Fatović, 2016).

Osposobljenost odgojitelja stečena je prvenstveno pedagoškom izobrazbom, a onda i stalnim usavršavanjem. Pedagoška se kompetentnost smatra suprotnosti pedagoškom voluntarizmu i neprofesionalnizmu, pa se samim time upotrebljava kao sinonim za pedagoški profesionalizam. Pri definiranju pedagoških kompetencija često se koriste procjene akademske zajednice prema kojoj su i definirani ishodi učenja i potrebne vještine. Također, pedagoške kompetencije mogu se definirati i prema procjenama praktičara o tome koje vještine, znanja i sposobnosti su potrebne kako bi se profesionalna zadaća uspješno obavila (Slunjski, 2006).

Suvremeno institucionalno obrazovanje odgojitelja odnosno mogućnost nastavka studija na diplomskoj razini, omogućilo je stjecanje dodatnih kompetencija odgojitelju. Tako, autorica Vujičić (2012) navodi da odgojitelj: „Na temelju stečenih općih generičkih i specifičnih kompetencija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja osposobljen je osobito za: interdisciplinarno razumijevanje suvremenog „institucijskog djetinjstva“, djelovanje u složenim i slojevitim procesima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pomičući granice standardnog poimanja odgajateljskog zanimanja, odgovaranje na kvalitativno višim razinama na sve složenije zahtjeve rada u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osnaživanje kreativne i aktivne istraživačke komponente u odgojno-obrazovnom radu, integracijsko promišljanje u kontekstu svoje struke te kontinuirano profesionalno usavršavanje i cjeloživotno učenje“ (Vujičić, 2012, str. 3).

Suvremeno doba nosi svoje izazove poput nepredvidivosti, multidimenzionalnosti, neodređenosti te raznovrsnosti i zahtjeva kontinuirano mijenjanje te prilagodbu kako bi odgojitelj-praktičar mogao pripremati nove generacije za sve veće nesigurnosti koje vrijeme nosi. Slijedom navedenog, profesionalnu kompetentnost odgojitelja čini njegova spremnost na suočavanje i prihvaćanje rizika, preuzimanje odgovornosti, snalaženja u nepredvidivim situacijama kao i prilagodljivost promjenama. Navedena razina kompetentnosti odgojitelja može se jedino razvijat u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja se razvija prema organizaciji koja uči. Takva se ustanova nalazi u trajnom stanju učenja čime stvara promjene u odgojno-obrazovnom radu prateći suvremene trendove i prilagođavajući se potrebama suvremenog društva (Senge, 2003, prema Slunjski, 2006). Ističe se važnost prilagodbe obrazovanja koje je

usmjereno ka razvoju takvih kompetencija kako bi odojiteljska profesija bila u skladu sa suvremenim društvom. Takvim se pristupom ostvaruje bolji odnos ekonomskih zahtjeva i obrazovanja (Kerka, 1998, Babić, 2007, prema Ćatić, 2012).

3. POVIJESNI PREGLED INSTITUCIJSKOG OBRAZOVANJA ODGOJITELJA

Prema Mendešu (2018) prva uloga ranog i predškolskog odoja i obrazovanja bila je pružanje usluga socijalne skrbi, a prva takva predškolska ustanova na našim područjima bio je Dom milosrđa koji se nalazio u Dubrovniku te je osnovan 1432. godine. Ustanova je prvenstveno služila za zbrinjavanje napuštene te izvanbračne djece. S vremenom se slične ustanove osnivaju i u ostalim gradovima (Zadar, Rovinj, Šibenik itd.). Napredovanjem pedagogije i psihologije te uočavanjem velikog odgojno-obrazovnog potencijala, ustanove socijalne skrbi (čuvališta, pjestovališta i zabavišta) postupno postaju djelom sustava odgoja i obrazovanja. Prostori današnje Republike Hrvatske ugledali su se na svjetske primjere. Tako su na razvoj predškolskog odgoja u Europi posebno utjecale ideje Friedricha Frobela dok je u našoj zemlji osobito istaknuta uloga Stjepana Basaričeka koji na Prvoj općoj učiteljskoj skupštini u Zagrebu 1871. godine zagovarao potrebu uključivanja djece u predškolske dobi u dječja zabavišta. Prve predškolske ustanove s izraženijim odgojnim karakteristikama na hrvatskom prostoru, počele su se osnivati krajem šezdesetih godina 19. stoljeća. Godine 1869. osnovano je prvo dječje zabaviše u Hrvatskoj što govori kako ni Hrvatska nije zaostajala za europskim trendovima s obzirom na to da je prvi dječji vrtić osnovan 1863. godine u Beču, nakon čega slijede i ostale europske zemlje. U Zagrebu je 1869. godine otvoren prvi dječji vrtić Antonije Cvijić Lukšić u kojem su djeca imala priliku zabavljati se s ciljem zadovoljenja njihove potrebe za aktivnošću i igrama te pravilnog razvoja u dobi od treće do sedme godine (Agramer Zeitung, 1869, prema Batinić, 2013). Ono što je osobito karakteristično za ovo razdoblje je to da u navedenim ustanovama ne radi stručno-pedagoški kvalificirano osoblje već samo „naprednije“ žene (Mendeš, 2010).

3.1. Tečaj za zabavišne učiteljice

Prema Mendešu (2018) napredovanjem društva, uočavanjem sve veće važnosti djetinjstva kao dijela života te raznih mogućnosti djece u određenoj dobi uočila se i važnost potreba osnivanja prvih učilišta za odgojitelje djece predškolske dobi gdje bi se mogle steći potrebne stručno-pedagoške kvalifikacije. Na osnovu *Zakona ob ustroju pučkih školah i preparandijah za pučko učiteljstvo u kraljevinah Hrvatskoj i Slavoniji*, 19. prosinca 1878. godine Odjel za bogoštovlje i nastavu kraljevske zemaljske vlade donio je *Naredbu ob ustrojstvu posebnog tečaja za naobražavanje učiteljica zabavištnih* (Mendeš, 2018). Sam naziv zabavište donesen je u nedostatku pravilne hrvatske riječi, iako ne odgovara u potpunosti samom pojmu. O

zabavištima, Stjepan Basariček govori kao o najmlađem mezimcu tadašnje pedagogije te predlaže ustrojavanje prigodnog zabavišta u Zagrebu kako bi se mogao povezati sa sustavom obrazovanja zabavišnih učiteljica te kako bi i one same mogle pohađati obrazovanje u Njemačkoj (Basariček, 1870, prema Batinić, 2013).

Koncepcija obrazovanja u tečaju za zabavišne učiteljice temeljila se na učenju Friedricha Frobela te je za cilj imala pružiti učenicama toliko znanja koliko im je potrebno kako bi mogle obavljati posao zabavišne učiteljice. Na kraju tečaja, predviđeno je da zabavišne učiteljice polažu završni ispit koji se sastojao od usmenog te praktičnog djela, koji se polagao pred ispitnim povjerenstvom (Mendeš, 2018). Antonija Cvijić, autorica Rukovođa za zabavište, pojašnjava budućim zabavišnim učiteljicama ideje Friedricha Frobela te im daje jasne upute o korištenju „njegovih“ igračaka te „zabavica“. Igra se ističe kao najveći dio odgojnog rada (Cvijić, 1895, prema Batinić, 2013).

3.2. Razdoblje od Drugog svjetskog rata do 80-ih godina 20. stoljeća

U razdoblju Drugog svjetskog rata područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja naišlo je na mnoge prepreke. U ovom razdoblju odgojitelji se nazivaju učiteljicama dječjih skloništa. Ističe se Škola za nastavnice malih škola u Rudama koja je osnovana kao oblik zdravstvene i socijalne zaštite za djecu od druge do šeste godine života. Učenice i nastavnici ove škole aktivno su sudjelovali u zbrinjavanju djece deportirane u logore. No, godine 1943./1944. Škola je preseljena u Zagreb gdje je i nastavila s radom (Mendeš, 2018).

Nakon završetka Drugog svjetskog rata, potreba za različitim ustanovama za zbrinjavanje djece bila je još veća prvenstveno zbog posljedica rata i velikog broja ratne siročadi. Nedostatak potrebnog stručnog kadra za rad u ustanovama, potaknuo je otvaranje Socijalno-pedagoške škole 1945. godine u Zagrebu koja je već sljedeće godine preimenovana u Školu za odgajatelje. Nastavni planovi i programi ove Škole često su se mijenjali. Osobito se ističe Nastavni plan i program iz 1964./1965. godine kada se u programu, osim predmeta općeobrazovnog karaktera te pedagoškog karaktera, našla i praktična nastava (Mendeš, 2010).

Sedamdesetih godina prošlog stoljeća događa se dugo iščekivana i potrebna reforma ranog i predškolskog odgoja. Rezultat te reforme je prvi program odgojno-obrazovnog rada u dječjim vrtićima iz 1971. godine kada se po prvi puta ističe odgojno-obrazovna funkcija ustanova ranog i predškolskog odgoja a ne samo socijalna zaštita (Miljak, 1995). Prema Mendešu (2018) u ovom se razdoblju na predškolski odgoj još uvijek gleda slično kao na školu. Pretjerana skolarizacija, pogledi na odgojitelja kao na prijenosnika znanja, a na dijete kao na

pasivnog primatelja znanja doveli su do toga da se i odgojitelji u ovom razdoblju nazivaju nastavnicima. Razlog se može pripisati i tome što su se odgojitelji počeli obrazovati na pedagoškim fakultetima gdje su se obrazovali isključivo budući školski nastavnici. Naziv se mijenja 1977. godine u odgajatelja predškolske djece te se zadržao i danas. Djelatnost predškolskog odgoja u trenutku reforme obrazovanja odgojitelja predškolske djece bila uređena Programom odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću iz 1971. godine, dok je 1977. godine donesen dokument Programske osnove za njegu i odgoj u dječjim jaslicama koji je predstavljao početak promjena u radu s djecom najranije dobi.

Druga polovina sedamdesetih godina donijela je promjene u uviđanju nedostataka tadašnjeg uređenja ranog i predškolskog odgoja (osobito se ističe skolarizacija). Dijelom su promjene nastupile pod utjecajem svjetskih zbivanja na istom području, a donijele su veću fleksibilnost u organizaciji ranog i predškolskog odgoja, otvorena vrata vrtića za roditelje, „zanimanja“ postaju zajedničke i tada nove, vođene aktivnosti (Miljak 1995). Položaj odgojitelja u ovom razdoblju također je doživio promjene kroz nove programske osnove za obrazovanje odgojitelja predškolske djece koje su stupile na snagu 1978. godine prema kojima je profil odgojitelja predškolske djece prilagođen kako i ostvarivao ciljeve socijalističkog društva kroz odgoj i obrazovanje. Prema tome, navodi se kako studij predškolskog odgoja traje dvije godine te se njime kandidata osposobljava za rad s djecom od prve godine života do polaska u osnovnu školu odnosno sedme godine života što je ujedno i prvi put da se odgojitelje osposobljava za rad s djecom od prve godine života. Cjelokupan rad odgojitelj nakon završenog studija obavlja u radnim organizacijama za njegu, odgoj, obrazovanje i zaštitu predškolske djece poput dječjih jaslica, dječjeg vrtića te drugih društveno organiziranih oblika (Mendeš, 2018).

3.3. Razdoblje od 80-ih godina 20. stoljeća

Nakon što su odgojitelji zaista stekli naziv odgojitelja umjesto zabavišnih učiteljica ili nastavnika predškolskog odgoja, nastupila je još jedna promjena u obrazovanju. Novi oblik obrazovanja odgojitelja predškolske djece organiziran je u trajanju od šest godina, pri čemu je na razini srednje škole trajalo četiri godine, dok je obrazovanje na razini visokoškolske ustanove trajalo dvije godine. Ovakav koncept svoje je temelje pronašao u Zakonu o usmjerenju obrazovanja iz 1982. godine. Obrazovni profil predstavlja osnovu za izradu usmjerenog obrazovanja koji je određen stručnim nazivom te se za svaki profil određivao okvirni obrazovni program (Zakon o usmjerenom obrazovanju, 1982, prema Mendeš, 2018).

Prema ovoj koncepciji postojala su dva obrazovna profila u odgojno-obrazovnoj struci, a to su odgojitelj predškolske djece te nastavnik razredne nastave. Prve četiri godine obrazovanja ostvaruju se u srednjim školama (tzv. centrima usmjerenog obrazovanja). Nakon završetka drugog razreda, učenici su nastavljali svoje obrazovanje u obrazovnom profilu odgojitelj predškolske djece odnosno nastavnik razredne nastave, a nakon završene četvrte godine učenici su nastavljali obrazovanje koje su započeli bez polaganja stručnog ispita (Nastavni plan, 1988, prema Mendeš, 2018).

Demokratske promjene koje su nastupile u hrvatskom društvu devedesetih godina prošlog stoljeća donijele su novine. Napušta se socijalizam kao ideologija, u hrvatsko društvo dolazi demokracija te se nalazi u novim izazovima i izvanrednim situacijama – ratnom stanju. Promjenu u uređivanju predškolske djelatnosti donio je dokument Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja iz 1991. godine koji polazišta pronalazi u pluralizmu i slobodi u primjeni pedagoških ideja i koncepcija, demokratizaciji društva te različitostima u vrstama i oblicima provođenja programa. Navodi kako se osoba koja provodi odgojno-obrazovni rad u dječjem vrtiću naziva odgajateljem koji treba postići visokoškolsku razinu obrazovanja kao i kontinuirano stručno usavršavanje te napredovanje (Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece, 1991).

3.4. Obrazovanje odgojitelja predškolske djece u visokim učiteljskim učilištima (1997./1998.-2004./2005.)

Nakon što je Republika Hrvatska tijekom devedesetih godina 20. stoljeća prebrodila teška vremena rata i agresije, posljedice su vidljive u svakom aspektu društva pa tako i u sustavu obrazovanja. Što se tiče konkretno područja odgoja i obrazovanja, osnivaju se učiteljski fakulteti te visoke učiteljske škole u Rijeci, Zagrebu, Osijeku, Čakovcu, Splitu, Petrinji te Puli te se studijski programi organiziraju u skladu sa sveučilišnom autonomijom.

Prijedlog razvojno-humanističke koncepcije predškolskog odgoja (1991) navodi da su zadaće odgojitelja organiziranje i provođenje različitih djelatnosti i sadržaja kako bi se potaknulo razumijevanje fizičkog i društvenog okruženja djece, njihovo samopouzdanje, samoizražavanje i socijalizirano ponašanje. Zatim, odgojitelj vodi i organizira djelatnosti djece radi unaprijeđivanja njhova društvenog, osjećajnog, tjelesnog i umnog razvoja te se po prvi put spominje i uloga odgajatelja kao promatrača njihova procesa razvoja i postignuća. Stručna literatura iz ovog razdoblja većinom počiva na razumijevanju djeteta i njegovih potreba. U ovom razdoblju donesen je još jedan važan dokument, odnosno Zakon o

predškolskom odgoju i naobrazbi (1997) prema kojem, s djecom od prve godine života do polaska u osnovnu školu, rade odgojitelji koji imaju stručnu spremu, položen stručni ispit te zdravstvenu sposobnost za obavljanje poslova njege, odgoja i naobrazbe djece. Ono što je specifično za ovo razdoblje kada govorimo o obrazovanju odgojitelja je trajanje studija. Naime, odgojitelji su se obrazovali na dvogodišnjim studijima na već navedenim novoosnovanim Visokim učiteljskim školama (Split, Pula, Petrinja, Čakovec) te na Učiteljskoj akademiji u Zagrebu. Takav oblik obrazovanja odgojitelja naišao je na kritike kada govorimo o praktičnoj kompetenciji odgojitelja. Znanje stečeno na fakultetu je, zbog nedostatka prakse, teško upotrijebiti u svakodnevnom radu (Šagud i Jurčević-Lozančić, 1999, prema Mendeš, 2018). Studij organiziran na takav način onemogućavao je postizanje promjena kojima se težilo jer metodička rascjepkanost predmeta nije odgovarala tada novom, humanistički-razvojnom pristupu i zahtjevao je promjene u obrazovanju odgojitelja (Nenadić-Bilan, 2000, prema Mendeš, 2018).

No, veliki korak naprijed učinjen je 1998. godine na sveučilištima u Osijeku te Rijeci gdje je započela izvedba studija predškolskog odgoja u trajanju od tri godine (Šagud, 2006, prema Mendeš, 2018). Nenadić-Bilan (1997, prema Mendeš, 2018) navodi važnost suvremenog školovanja odgojitelja koji treba osposobiti studente da postanu kompetentni odgojitelji koji mogu prepoznati djetetove potrebe i interese. Zbog promjena koje su se događale u predškolskom odgoju, veći dio sveučilišnih centara pristupio je promjenama u trajanju obrazovanja odgojitelja.

4. SUVREMENO OBRAZOVANJE ODGOJITELJA

U suvremenom društvu, obrazovanje postaje iznimno važno političko pitanje. Osim reformi obrazovanja, donose se i važne odluke koje se tiču pitanja obrazovne politike neke zemlje pa se isto tako očekuju dinamična istraživanja pripadajuće obrazovne zajednice. Predloženim istraživanjima se unaprijed ocijenjuje primjerenost određene odluke ili prosuđuje uspješnost odnosno neuspješnost iste (Knowledge for Action: Strategies for an Evidence Based Education Policy, 2007, prema Kovač, 2007).

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje postaju važna stavka u oblikovanju javnog i političkog života. Mnoge europske zemlje jačaju svoja zalaganja za profesionalizaciju odgojitelja djece rane i predškolske dobi u okviru kreiranja obrazovne politike te samim time potiču daljnji razvoj odgojiteljske profesije (Key Competences for Lifelong Learning – A European Reference Framework, The European Parliament and the Council of The European Union, 2006, prema Vujčić, 2012). Odgojitelj više nije samo isporučitelj znanja, a dijete pasivni primaoc istog. On postaje organizator uvjeta koji su potrebni djeci kako bi samostalno učili i upravljali vlastitim procesom učenja. Iz toga proizlazi važnost uloge odgojitelja u pripremi budućih građana čime posredno utječe na organizaciju obrazovnih politika (Education and Training the Success of the Lisbon Strategy Hinges on Urgent Reforms, 2010, prema Vujčić, 2012).

Sami početak 21. stoljeća donio je za hrvatsku akademsku zajednicu važan događaj. U svibnju 2001. godine Republika Hrvatska potpisala je Bolonjsku deklaraciju koja je označavala reformu visokog obrazovanja. Bolonjska deklaracija je zajednička deklaracija svih europskih ministara koja je potpisana 1999. godine. Reforma je donijela uvođenje studiranja na dvije razine - predidiplomski i diplomski studij, uvođenje Diplome suplement (dodatka diplomi) koji je omogućavao veću međunarodnu zapošljivost svih građana europskih zemalja, uvođenje ECTS bodova, veću mobilnost studenata te promicanje europske suradnje u svrhu bolje kvalitete nastavnih programa (Mendeš, 2018).

Zakon o znanosti i visokoškolskom obrazovanju (2003) studije je podijelio na stručne i sveučilišne te je studij predškolskog odgoja uvršten pod stručne studije. Visoka učilišta zadržala su pravo autonomije te su sami izrađivali studijske elaborate u skladu sa suvremenim shvaćanjima profesije o kojoj se radi. Osim navedenog, prema tada novoj Bolonjskoj deklaraciji studij je produžen sa dvije na tri akademske godine, a student je stjecao naziv stručni prvostupnik predškolskog odgoja kako bi bio usklađen sa zahtjevima organizacije i

izvedbe studija za odgojitelja predškolske djece. No, kada se obrazovanje odgojitelja usporedilo sa srodnim zanimanjima, uočila se određena razina nesklada. Odgojitelji su ostali zakinuti za kvalitetnu pripremu i izradu znanstvenih radova kao i mogućnosti za napredovanje u viša zvanja. Zbog svega navedenog, ukazalo se na potrebu za reformom sveučilišnog obrazovanja odgojitelja (Šagud, 2006, prema Mendeš, 2018).

Prema Zakonu o znanosti i visokoškolskom obrazovanju (2003) svako visoko učilište ima obavezu definirati nastavne planove i programe kao i akademske ili stručne nazive koji se stječu završetkom studija, uvjete potrebne za upis, bodovnu vrijednost svakog kolegija (ECTS), načine završetka studija i ostalo. Primjerice, Visoka učiteljska škola u Splitu je s provedbom programa Odgojitelja predškolske djece odnosno stručnim studijem predškolskog odgoja započela 2005. godine, a akademske godine 2005./2006. ustanova je integrirana u Filozofski fakultet u Splitu. Predidplomskim stručnim studijem student je stjecao 180 ECTS bodova te naziv stručni prvostupnik predškolskog odgoja (Stručni studijski program odgojitelj predškolske djece, 2005, prema Mendeš, 2018).

4.1. Razvoj diplomskog sveučilišnog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj

Pokretanje diplomskih studija predstavlja pokazatelj rada na razvoju i profesionalizaciji odgojiteljske profesije. Time se otvara put ka razvoju ozbiljne znanstvene djelatnosti te pokretanju različitih istraživanja koja mogu pomoći u demarginalizaciji i profesionalizaciji odgojiteljske profesije (Fatović, 2016). Novi pogledi na djetinjstvo i dijete kao jedinstveno, cjelovito i neponovljivo biće kao i nove spoznaje o njegovom razvoju zajedno su satkane u jedan naziv – nova paradigma. Upravo je nova paradigma imala utjecaj i na obrazovanje odgojitelja koje će mu omogućiti da postane kritički intelektualac. Sveučilišno obrazovanje odgojitelja na diplomskoj razini predstavlja početak procesa definiranja kriterija te promoviranja kvalitete odgojitelja i njihovog obrazovanja, a samim time i društvenog statusa (Vujičić, 2015).

Nakon promjena u obrazovanju odgojitelja koje su uslijedile nakon bolonjske reforme, akademske godine 2009./2010. na Učiteljskom fakultetu u Rijeci te Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku započinje se izvoditi program diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje što je predstavljalo veliki iskorak za cjelokupan sustav. Prvi magistri ranog i predškoskog obrazovanja svoj studij završili su akademske godine 2011./2012. (Boneta i Vujičić, 2012, prema Mendeš, 2018).

Nastavni plan i program diplomskog studija nije jednak na svim sveučilištima. Primjerice, Učiteljski fakultet u Rijeci prema Studijskom programu – diplomski sveučilišni studij rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2017) određuje trajanje studija na dvije akademske godine (četiri semestra) te student, po završetku, stječe 120 ECTS bodova. Izvođenje studija je na izvanredno, a po završetku student stječe naziv *magistar/magistrica ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.* Kako bi student mogao nastaviti studiranje na navedenom studiju mora imati potrebnu prethodnu razinu obrazovanja, odnosno završen preddiplomski sveučilišni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ili preddiplomski stručni studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uz uvjet polaganja razlikovnih predmeta. Završetkom ovog studija student je osposobljen za obavljanje svih poslova s područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanj na višoj razini kao i obavljanje visoko stručnih poslova u znanosti i visokom obrazovanju[2] (Učiteljski fakultet sveučilišta u Rijeci, 2017).

Osim Učiteljskog fakulteta u Rijeci, Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti u Osijeku je među prvima započeo s izvođenjem diplomskog sveučilišnog studija rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Studij je organiziran u trajanju od dvije akademske godine, a student stječe 120 ECTS bodova te zvanje *magistar/magistrica ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.* Kao i na Učiteljskom fakultetu u Rijeci, postoje određeni uvjeti za upis. Razlika od prethodnog fakulteta je u tome što je na Osječkom uvjet za upis studenata osim završenog preddiplomskog sveučilišnog ili stručnog (uz polaganje razlikovnih predmeta) studija, potreban i prosjek ocjena iznad 3,5 ili preporuka dvaju profesora. Još jedna bitna razlika od diplomskog studija koji se izvodi u Rijeci je u tome što se diplomski studij u Osijeku izvodi na dva modula, *razvojni smjer* te smjer *ekologija i nacionalna baština*. Razvojni smjer omogućuje studentima bolje razumijevanje cjelovitosti djetetova razvoja, dok smjer ekologija i nacionalna baština omogućava proširenje znanja o istome te primjenu znanja u radu s djecom. Po završetku studija, studentima se otvaraju nove mogućnosti za rad poput rada u programima pripreme za školu u kraćim odgojno-obrazovnim programima, rad s roditeljima ili rad na istraživačkim projektima (Učiteljski fakultet u Osijeku, 2009).

Jedan od najmlađih diplomskih sveučilišnih studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je onaj na Filozofskom fakultetu u Splitu. Studij je, kao i prethodni navedeni organiziran u trajanju od dvije akademske godine. Izvodi se kao izvanredni studij, a student stječe 120 ECTS bodova te zvanje *magistar/magistrica ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*.

[2] https://www.ufri.uniri.hr/hr/studiji/diplomski-studij-ranog-i-predskolskog-odgoja-i-obrazovanja.html posjećeno 11.studenog 2020.

Osim standardnih uvjeta za upis, za upis na ovaj studijski program potrebno je položiti i prijemni ispit ovisno o tome koji od ponuđena četiri modula student upisuje. Razlikuje se *likovni modul, glazbeni modul, dramsko i lutkarsko izražavanje i stvaranje* te *pokretno izražavanje i stvaranje* koji se ostvaruju na drugoj godini studija dok je prva godina temeljni modul. Studentima se pri završetku studija otvara mogućnost zapošljenja u predškolskim ustanovama, specijaliziranim predškolskim programima pri udrugama ili ovisno o odabranom modulu, u različitim ustanovama u kulturi (Filozofski fakultet Split, 2017).

Obrazovanjem odgojitelja te otvaranjem mogućnosti za stjecanje visoke stručne spreme, podignuta je profesija odgojitelja na višu razinu kako za samo društvo tako i za odgojitelje. Može se reći da predstavlja dodatan vjetar u leđa za daljnje napredovanje i usavršavanje u skladu s napredovanjem same struke.

5. PROFESIONALNO USAVRŠAVANJE I CJELOŽIVOTNO UČENJE

Nakon institucijskog obrazovanja, odgojiteljevo obrazovanje ne staje na tome. Tijekom svog radnog vijeka stalno se profesionalno usavršava i obrazuje. Nova saznanja omogućuju mu da unaprijedi svoju praksu, da bolje shvati odgojno-obrazovni proces te mu daje priliku za suradnju s drugim odgojiteljima i stručnim suradnicima. Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru iz 2013. godine u članku 2. navodi: „Cjeloživotno učenje su svi oblici učenja tijekom života čija je svrha stjecanje i unapređivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe."

Osnovnim uvjetom za suočavanje sa svijetom smatra se cjeloživotno učenje te se uz njega usko vežu ekonomski faktori poput bolje zapošljivosti ili financija, ali i ono važnije za odgojitelja, aktivnija uloga u društvu, veća društvena uključenost te razvijanje individualnih potencijala pojedinca (Fisher, 2000, prema Jukić i Ringel, 2013). Cjeloživotno obrazovanje se ne smije promatrati zajedno s obrazovanjem djece, mladih i odraslih niti se može izjednačiti isključivo s obrazovanjem odraslih (Tunjić, 2009, prema Jukić i Ringel, 2013). Također, ključne stavke cjeloživotnog obrazovanja jesu promjene u razumijevanju obrazovanja te napuštanje tradicionalnog viđenja obrazovanja da je ono namijenjeno samo djeci i mladeži, a ne i odraslima (Coombs, 1968, prema Pastuović, 2008).

Autor Dave (1976, prema Pastuović, 2008) navodi kako cjeloživotno učenje treba razumjeti kao cjeloviti i fleksibilan proces što se tiče vremenskog, prostornog faktora kao i načina učenja i sadržaja. Također, navodi i oblike cjeloživotnog učenja, a to su formalno, neformalno i informalno obrazovanje. *Fromalno obrazovanje* je najviše ogranizirani oblik učenja odnosno - školovanje. Ogranizirano je od strane obrazovne institucije (škole, fakulteta) te se nakon njegovog završetka dobije certifikat ili diploma. Obično traje od sedme godine života do 20. ili 25. godine života. *Neformalno obrazovanje* predstavlja svaki tip organiziranog obrazovanja koji ne vodi certifikatu ili diplomi već potvrdi o završetku neformalnog obrazovanja bez stjecanja više stručne spreme. Ono je također i sustavna organizirana obrazovna aktivnost koja se može i ne mora provoditi u školama te uključuje osobe svih životnih dobi (od djece do odraslih). Uključuje konferencije, savjetovanja, seminare, tečaje, simpozije (Međunarodna klasifikacija obrazovanja, 2000, prema Pastuović, 2008). *Informalno obrazovanje* definira se kao namjerno učenje bez izvanjske potpore te je oblik namjernog učenja koje je manje organizirano od neformalnog, a hrvatski izraz za isto je samoobrazovanje. Pokreće ga i

organizira sama osoba te se odvija tijekom dnevnog života i rada (Watkins i Marsick, 1992, prema Pastuović, 2008). Sve do 1970-ih godina vrijednim se smatralo samo formalno institiucionalno obrazovanje unatoč tome što su već tada istraživanja pokazala kako čovjek najviše uči kroz neformalno obrazovanje. Moderno društvo u fokusu više nema formalno obrazovanje jer se sve više uviđa vrijednost učenja izvan institucija što je značajna stavka u profesionalnom razvoju pojedinca (Fatović, 2016).

Prvu razinu znanja i kompetencija odgojitelji stječu na fakultetu specijaliziranom za njihovo inicijalno obrazovanje što samim time jasno govori koji dio obrazovanja odgojitelja pripada formalnom obrazovanju. No, često se može naići na nesrazmjer teorijskog i praktičnog znanja što utječe na način učenja odgojitelja i dalje se reflektira na njegov rad kao i na sami profesionalni razvoj. Znanje koje odgojitelj stekne na fakultetu predstavlja mu „ulaznicu“ u odgojno-obrazovn ustanovu no, često u tom trenutku nailazi na problem iz čega se može zaključiti kako odgojitelj, tijekom studija, nema mnogo prilika za praktičan rad. Osim toga, ističe se važnost usklađivanja formalnog obrazovanja odgojitelja s daljnjim profesionalnim obrazovanjem i napredovanjem odgojitelja prateći društvene, ekonomske i socijalne prilike koje ujedno utječu i na kompetencije odgojitelja (Šagud, 2011). Odgojitelju su otvorena i vrata za napredovanje u odgojitelja mentora, odgojitelja suradnika, stručnog suradnika mentora te stručnog suradnika savjetnika. Napredovanje odgojitelja uređeno je Pravilnikom o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima (2002) koji navodi sljedeće elemente za vrednovanje kvalitete i stručnosti odgojiteljeva rada: uspješnost u neposrednom radu s djecom, uspješnost u stručno-pedagoškom radu te stručno usavršavanje. Ocjenu za rad odgojitelja (zadovoljava, uspješan, izvrstan) daje ravnatelj na temelju praćenja rada odgojitelja te uz suglasnost odgojiteljskog vijeća.Od kolike je važnosti svaki oblik cjeloživotno obrazovanja govori i samo razvijanje profesionalnih kompetencija kao i njihovo podizanje, koje ovisi o teorijskom znanju kojeg odgojitelj stječe tijekom studija, zatim stručnom znanju koje se poistovjećuje sa praktičnim ili profesionalnim znanjem te biografijom učenja odgojitelja koju čine socijalna i osobna kompetencija. Teorijska, stručna i profesionalna znanja odgojitelja trebaju činiti nedjeljivu cjelinu koja se izgrađuje tijekom formalnog obrazovanja te nadograđuje kroz cjeloživotno učenje i profesionalno usavršavanje, a realizira se kroz odgojiteljevo samostalno istraživanje ili suradničko istraživanje prakse s ostalim odgojiteljima (Šagud, 2011).

5.1. Seminari i radionice

Jedan od najčešćih oblika učenja te profesionalnog usavršavanja su seminari i radionice. Odgojitelji koji su spremni na cjeloživotno učenje i kontinuiran profesionalni razvoj, redovito sudjeluju na predavanjima, radionicama i drugim stručnim usavršavanjima koje organizira odgojno-obrazovna ustanova u kojoj radi, Agencija za odgoj i obrazovanje te Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Odgojitelju je pružena mogućnost odabira seminara i radionica koji mu mogu pomoći u unaprjeđivanju prakse ili seminara koji se nužno ne odnose na odgojno-obrazovni proces poput radionica o komunikacijskim vještinama, kreativnog pisanja, vještina upravljanja. Navedene informacije upotrebljava u svojoj svakodnevnoj praksi te se priključuje različitim grupama profesionalaca radi zajedničke refleksije (Trankersley, Brajković i Handžar, 2012).

Seminari i radionice oblici su profesionalnog usavršavanja koje odgojitelj najčešće pohađa. Najčešće se organiziraju kao predavanja, a njihov cilj je prikazati nove i inovativne pristupe odgojno-obrazovnoj praksi. Većinom su jednodnevnog trajanja te je cilj da odgojitelji koji su ga pohađali, budu osposobljeni za rad na novi način. No u stvarnosti, odgojno-obrazovna praksa se rijetko mijenja uslijed pohađanja profesionalnog usavršavanja ovakvog tipa. Često sudjeluju samo malobrojni praktičari ustanove te teško mogu pomoći u osvještavanju trenutne prakse radi različitosti kulture kao i problema pojedine odgojno-obrazovne skupine. Seminari i radionice se najčešće provode u organizaciji raznih udruga i organizacija kao i Agencije za odgoj i obrazovanje (Slunjski, 2016).

5.2. Razvojni centri

Razvojni centri omogućuju odgojiteljima da svoje znanje upotrijebe i prenesu u svoju odgojno-obrazovnu ustanovu. Pravilnik o vježbaonicama i pokusnim programima u dječjim vrtićima te o dječjim vrtićima kao stručno razvojnim centrima iz 2004. godine u članku 17. daje definiciju stručno razvojnog centra: „Dječji vrtić određuje se kao stručno razvojni centar radi praćenja, proučavanja i unaprjeđivanja stručnog rada u području predškolskog odgoja kao i stručnog usavršavanja stručnih djelatnika u dječjim vrtićima. Dječji vrtić određuje se stručno-razvojnim centrom na vrijeme od četiri godine ako ostvaruje visoku razinu kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u cjelini i u pojedinim programima te predstavlja primjeren model unapređivanja odgojno-obrazovnog rada.“

Osim definicije iz navedenog podzakonskog akta u već navedenom važnom dokumentu, Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) spominju se

razvojni centri kao mjesta za razmjenu iskustava i znanja praktičara. Predstavljaju potporu profesionalnom razvoju odgojitelja te stručnih suradnika dječjeg vrtića, a kvaliteta razvojnog centra podliježe vrednovanju, kako unutarnjem tako i vanjskom usklađenim sa temeljnim idejama Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (MZOS, 2014).

Stručno-razvojni centri su dječji vrtići koji provode usavršavanje namijenjeno odgojiteljima iz ostalih vrtića. Za provođenje usavršavanja takvi vrtići imaju licencu te se navedeni program provodi već desetak godina. U Republici Hrvatskoj razlikujemo centre izvrsnosti za Montessori programe, sportske programe, za rano učenje stranih jezika, sigurnosno-preventivne programe, senzorno-integracijske programe, programe održivog razvoja te ih brojimo ukupno petnaest. Manja skupina odgojitelja praktičara okuplja se jednom mjesečno tijekom jedne pedagoške godine te se raspravlja i poučava o temama koje su dio odobrenog programa ministarstva (Slunjski, 2016).

Kao i sve ostalo i stručno-razvojni centri imaju svoje nedostatke. Sama definicija i uloga takvih dječjih vrtića govore da se oni temelje na dobroj ideji, ali izvedba pokazuje nedostatke u pripremi kao i realizaciji ovog modela profesionalnog usavršavanja. Programi stručno-razvojnih centara su različiti s obzirom na sadržaje koje nude te neki imaju više, a drugi manje veze sa suvremenim pogledima na predškolski odgoj i obrazovanje. Kvaliteta stručno-razvojnih centara jako se razlikuje što zapravo govori da se pribavljanje licence za stručno-razvojni centar nije temeljila na izvrsnosti i visokoj kvaliteti te odgojno-obrazovne ustanove (Slunjski, 2006).

5.3. Profesionalne zajednice učenja

Osim navedenog, kao oblik informalnog učenja postoje i profesionalne zajednice učenja koje su ujedno i oblik profesionalnog usavršavanja. Temelje se na razvoju i primjeni novih znanja, ulaganju rada u sam proces promjene te transformiranju kulture odgojno obrazovne ustanove (DuFour i sur., 2005, prema Slunjski, 2016). Takvo učenje – suradničko učenje, smatra se izrazito vrijednim oblikom profesionalnog usavršavanja za čije ograniziranje je potrebno omogućiti sigurnu, neugrožavajuću kulturu ustanove te razvijanje komunikacijskih vještina s naglaskom na aktivno slušanje. Za navedeno su odgovorni svi članovi ustanove, osobito pedagozi. Odgojitelji koji su svjesni važnosti cjeloživotnog učenja te se nastoje izgraditi u refleksivnog praktičara uočili su vrijednost ovakvih zajednica (Fatović, 2016).

Izazov razvoja i primjene novih znanja je nužan kako bi se izbjeglo češće mijenjanje retorike nego samog načina rada ustanove te praktičara koji u njoj rade. Također, mnoge se ustanove

deklariraju kao profesionalna zajednica, ali u praksi to nisu. Da bi se to postiglo, pojedinci trebaju proširivati svoja znanja, dijeliti ih s drugim praktičarima te demonstrirati naučeno. Ulaganje rada u proces promjene proizlazi iz razvoja i primjene novih znanja. Praktičari mogu formirati profesionalnu zajednicu učenja kako bi se profesionalno usavršavali, no važno je poduzimanje zajedničkih akcija koji se temelje na zajedničkoj viziji. Najproblematičniji izazov na kojem se temelji profesionalna zajednica učenja je transformacija kulture odgojno-obrazovne ustanove jer zahtjeva propitivanje i mijenjanje vrijednosti, uvjerenja, pretpostavki jedne ustanove. Iziskuje se ne samo mijenjanje struktura i politike, već i razvoj novih kompetencija praktičara (DeFour i sur. 2005, prema Slunjski, 2016).

5.4. Dokumentiranje

Dokumentiranje je također jedan od oblika profesionalnog usavršavanja jer osim dokumentiranja aktivnosti djece, odgojitelj dokumentira i svoje aktivnosti. Dokumentiranjem dječjih aktivnosti, odgojitelj ima priliku uvidjeti nove spoznaje koje su važne za daljnje planiranje akcija, osiguravanje kvalitete i podrške dječjem učenju. Tijekom rada na dokumentaciji odgojitelji rade i na sebi nadograđujući svoje stavove o učenju djece i kao takve ih implemetiraju u svoju svakodnevnu praksu. Odgojitelj dokumentira i vlastite aktivnosti i tako razvija svoje kapacitete i refleksivne vještine. Osobni portfolio odgojitelja sadrži razgovore sa stručnjacima, analize istraživanja, planove kao i osvrte na pročitanu stručnu literaturu. Dokumentira se i partnerstvo s ostalim odgojiteljima, roditeljima, stručnom službom te širom društvenom zajednicom (Fatović, 2016).

Dodatna prednost dokumentiranja je omogućavanje uvida vanjskom promatraču (drugom odgojitelju). Za ostvarivanje ove prednosti dokumentiranja, potrebno je prikupljati različite vrste dokumentacije poput foto, video i audiozapisa te transkripta razgovora odgojitelja s djecom, drugim odgojiteljima, roditeljima i slično. Deklarativne razine vrijednosti poput tolerantnosti, samostalnosti, slobode djece mogu se naći u sukobu sa manifestnim vrijednostima odnosno s onim što odgojitelj zaista radi (teorija o akciji i teorija u akciji). U ovakvim situacijama važnu ulogu ima dokumentacija jer omogućuje istraživanje i raspravu s drugim odgojiteljima i na taj način uvidjeti razliku između onoga što odgojitelj deklarira, a što zapravo radi u praksi (Slunjski, 2008). Nadalje, osim što dokumentacija svjedoči o aktivnostima djece i odgojitelja ona pruža i uvid u to na kojoj je profesionalnoj razini odgojitelj. Različitost u opažanju i tumačenja dječjih aktivnosti te načina dokumentiranja

istih, pružaju uvid u odgojiteljevu razinu razumijevanja i omogućuju raspravu s drugim odgojiteljima pa samim time predstavljaju temelj za zajednički razvoj (Slunjski, 2008).

Na profesionalni razvoj odgojitelja treba gledati kao na kontinuiran, cjeloživotan proces koji se propituje i provjerava te postepeno nadograđuje kroz zajedničko istraživanje vlastite prakse. Upravo se taj cjeloviti proces naziva refleksivna praksa, a refleksivni praktičar je pojedinac koji aktivno traži nova rješenja i nove načine za rješavanje problema. Stjecanje pedagoških kompetencija refleksivnom praksom, smatra se dijelom cjeloživotnog učenja odgojitelja jer se time odgojitelj neprestano usavršava pročišćujući i produbljujući svoje vizije (Senge, 2001, prema Vujičić, 2007). Refleksivni pristup praksi se promatra kao proces trajnog učenja što je razlika od tradicionalnih pristupa praksi. U kontinuiranom procesu učenja odgojitelja, od velike je važnosti refleksija te samorefleksija jer se samo time može postići otklanjanje razlika između teorije u akciji i teorije o akciji. Također, Senge (2001, prema Vujičić, 2007, str. 232) definira refleksivni razgovor kao: „sposobnost za razgovor koji potiče reflektiranje i propitivanje sa svrhom izgradnje zajedničkog shvaćanja i koordiniranja učinkovitog djelovanja (na temelju mentalnih modela i timskog učenja).“

Tradicionalni oblik profesionalnih usavršavanja odgojitelja temelji se na prijenosu informacija i znanja iz određenog područja. Ovakav oblik profesionalnog usavršavanja ima informacijski, ali ne i transformacijski potencijal stoga ostaje neprimjenjiv i neučinkovit. Tradicionalni oblik profesionalnog usavršavanja se često organizira izvan ustanove u kojoj odgojitelj radi što se također smatra neprimjerenim zbog toga što profesionalno usavršavanje koje odgojitelj pohađa mora biti povezano sa kulturom ustanove u kojoj radi kako bi mogao mijenjati svoj pristup, odgovarati na probleme te mijenjati svoju praksu u svom specifičnom okruženju. Za razliku od tradicionalnog pristupa usavršavanju odgojitelja, suvremeni pristup potiče osposobljavanje odgojitelja za istraživanja, zajedničko razumijevanje prakse te razvoj refleksije i samorefleksije s drugim odgojiteljima (Slunjski, 2006).

Suvremeno društvo pruža svakom pojedincu nove mogućnosti, ali isto tako i nove izazove. Takvo društvo se naziva *društvom koje uči* i *društvom znanja* u kojem mjesto i vrijeme učenja izlazi iz postojećih okvira (učionica, škola, fakulteta). Osposobljavanje, rad na sebi i cjeloživotno obrazovanje nisu rezervirani samo za ambiciozne pojedince već bi samoizgrađivanje i samonapredovanje trebali biti potreba svakog pojedinca (Šagud, 2011). Kontinuirano učenje odgojitelja smatra se imperativom. Odgojitelji bi trebali biti u korak s vremenom i s novim saznanjima koji se tiču odgojno-obrazovne prakse. Zbog toga se

profesionalno usavršavanje i cjeloživotno učenje odgojitelja ne smatra samo jednokratnim događajem, već stalnim procesom koji za cilj ima razvijanje i stalno mijenjanje odgojno-obrazovne prakse (Slunjski, 2006).

Poznato je da je motivacija nit vodilja u svakom napredovanju u profesijama pa tako i odgojiteljskoj profesiji. Koja je motivacija za profesionalnim usavršavanjem, a koja za nastavkom studiranja na diplomskoj razini ovisi od odgojitelja do odgojitelja. Neke od motivacija svakako mogu biti podizanje svijesti o odgojiteljskoj profesiji u društvu, stjecanje viših kompetencija za rad s djecom i roditeljima ili pak financijski aspekt, odnosno povećanje plaće koju bi mogao donijeti završetak diplomskog studija. Mogućnost nastavka studiranja na diplomskog razini odgojiteljima je, nedvojbeno donijela mnogo dobrobiti, no koliko je zapravo utjecalo na zadovoljstvo radom u dječjem vrtiću tek treba saznati.

6. ISTRAŽIVANJE POVEZANOSTI SVEUČILIŠNOG OBRAZOVANJA ODGOJITELJA SA ZADOVOLJSTVOM RADOM U DJEČJEM VRTIĆU

6.1. Problem i cilj istraživanja

Profesionalni razvoj odgojitelja započinje inicijalnim, formalnim obrazovanjem na odgovarajućem fakultetu, a nastavlja se kroz neformalne i informalne oblike obrazovanja putem cjeloživotnog učenja i profesionalnog usavršavanja. Kada govorimo o inicijalnom obrazovanju, suvremeni pogledi na odgojiteljsku profesiju doveli su do napredovanja obrazovanja odgojitelja. Osim sveučilišnog preddiplomskog studija i stjecanja titule sveučilišnog prvostupnika ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odgojiteljima je otvoren put ka nastavku institucijskog obrazovanja na diplomskoj razini te stjecanja titule magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nastavak obrazovanja na diplomskoj razini, osim benefita poput povećanja plaće ili društvenog statusa, omogućava odgojitelju stjecanje dodatnih kompetencija za rad s djecom, s roditeljima te suradnju s drugim odgojiteljima. No, osim svega navedenog, postavlja se pitanje donosi li nastavak obrazovanja na diplomskoj razini i stjecanje titule magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i određeno povećanje zadovoljstva radom u dječjem vrtiću. Stoga, problem ovog rada je ispitati povezanost obrazovanja odgojitelja i njihovog zadovoljstva radom u dječjem vrtiću. Cilj ovog istraživanja je utvrditi povezanost između sveučilišnog obrazovanja odgojitelja sa samoprocjenom zadovoljstva odgojitelja radom u dječjem vrtiću.

6.2. Zadaci istraživanja

Ispitati zadovoljstvo odgojitelja radom u dječjem vrtiću prema sljedećim zadacima:

1. utvrditi razlikuje li se samoprocjena zadovoljstva radom u dječjem vrtiću s obzirom na razinu obrazovanja,
2. utvrditi razlikuje li se samoprocjena zadovoljstva radom u dječjem vrtiću s obzirom na radni status,
3. utvrditi postoji li povezanost između razine obrazovanja odgojitelja i stavova odgojitelja o doprinosu diplomskog obrazovanja na učinkovitost i poštovanje odgojitelja na radnom mjestu.

6.3. Varijable istraživanja

Nezavisne varijable u ovom istraživanju su: razina obrazovanja odgojitelja i radni status.

Zavisne varijable u ovom istraživanju su: zadovoljstvo radom u dječjem vrtiću.

6.4. Hipoteze istraživanja

Hg: Nema statistički značajne razlike u samoprocjeni zadovoljstva radom u dječjem vrtiću s obzirom na razinu sveučilišnog obrazovanja.

H1: Nema statistički značajne razlike u procjeni zadovoljstva radom u dječjem vrtiću s obzirom na radni status.

H2: Nema statistički značajne povezanosti između razine obrazovanja odgojitelja i stavova odgojitelja o doprinosu diplomskog obrazovanja na učinkovitost (varijabla 7) i poštovanje odgojitelja na radnom mjestu (varijabla 8).

6.5. Metodologija istraživanja

6.5.1. Instrument istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja korišten je upitnik koji se sastoji od dva dijela. U prvom dijelu nalazi se 6 pitanja koji se odnose na opće podatke o ispitanicima (spol, dob, stupanj obrazovanja, radni status, dužina radnog staža). Drugi dio upitnika se sastoji od 12 pitanja prilagođenih iz Priručnika za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Muraja i Antolić, 2012). Pitanja su postavljena u obliku tvrdnji kojima se ispituje samoprocjena zadovoljstva radom u dječjem vrtiću, a ispitanik zaokružuje jednu od pet mogućih odgovora od najnižeg (označen brojem 1) do najvišeg stupnja slaganja (označen brojem 5).

6.5.2. Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka

Anketno istraživanje provedeno je online upitnikom, putem Google obrazaca. U provedbi ovog istraživanja sudjelovalo je 86 odgojitelja djece rane i predškolske dobi s područja Splita, Solina, Kaštela i Omiša. Istraživanje je trajalo od 24. rujna 2020. do 3. studenog 2020., a ispitanici su sudjelovali dobrovoljno i anonimno, pri čemu su za ispunjavanje ankete izdvojili otprilike 10 minuta svog vremena. Opći podaci ispitanika su prikazani u *Tablici 1*. Podaci su prikazani tablično, a dodatno su pojašnjeni u tekstu.

Tablica 1. Opći podaci ispitanika

Opći podaci	f	%
SPOL		
Žensko	86	100
Muško	0	0
DOB		
20-35 godina	70	81,4
36-45 godina	11	12,8
46-55 godina	3	3,5
više od 56 godina	2	2,3
STUPANJ OBRAZOVANJA		
VŠS/prvostupnik/prvostupnica	44	51,2
VSS/magistar/magistrica	42	48,8
RADNO ISKUSTVO		
0-5 godina	61	70,9
6-10 godina	11	12,8
11-20 godina	10	11,6
21 i više godina	4	4,7
RADNI STATUS		
Pripravnik	15	17,4
zaposlen/a na određeno vrijeme	50	58,1
stalno zaposlen/a	21	24,4
BROJ POHAĐANIH STRUČNIH USAVRŠAVANJA		
0	19	22,1
1	11	12,8
2	14	16,3
3	9	10,5
4 i više	25	38,3

Iz *Tablice 1.* vidljivo je kako su svi ispitanici ženskog spola (100%) što i odgovara činjenici da se odgojiteljskim poslom najviše bave žene (odgojiteljice). Što se tiče dobi ispitanika većinu (81,4%) čine osobe od 20-35 godina života, dok manjinu (2,3%) čine osobe starije od 56 godina. Samim time, većinu u duljini radnog iskustva čine odgojiteljice sa radnim

iskustvom od 0 – 5 godina (70,9%), a manjinu (4,7%) one sa 21 i više godina radnog iskustva. Posebno se ističe broj pohađanih stručnih usavršavanja u protekloj pedagoškoj godini. Naime, 19 ispitanika nije bilo na nijednom stručnom usavršavanju u protekloj pedagoškoj godini, dok je njih 25 (38,3%) bilo na 4 i više stručnih usavršavanja. Uzrok nepohađanja stručnih usavršavanja tijekom protekle pedagoške godine može se pripisati trenutnoj pandemiji virusa COVID-19 zbog koje je mnogo toga sprječeno pa tako i profesionalno usavršavanje i cjeloživotno učenje odgojtelja. U ovim okolnostima odgojiteljima se otvara mogućnost online usavršavanja.

6.6. Analiza i interpretacija podataka

6.6.1. Deskriptivna analiza

Tablica 2. Prosječna vrijednost odgovora na 7. i 8. pitanje.

PROSJEČNA VRIJEDNOST ODGOVORA NA 7. I 8. PITANJE		
TVRDNJE	**M**	**SD**
7. Slažete li se s tvrdnjom da su odgojitelji nakon završenog diplomskog studija sposobniji odgovoriti zahtjevima posla?	3,50	1,103
8. Slažete li se s tvrdnjom da odgojitelji nakon završenog diplomskog studija osjećaju da se njihov posao više cijeni?	2,63	1,320

U *Tablici 2*. prikazani su rezultati dobiveni iz odgovora na pitanja pod rednim brojem *7. Slažete li se s tvrdnjom da su odgojitelji nakon završenog diplomskog studija sposobniji odgovoriti svim zahtjevima posla?* te pitanja pod rednim brojem *8. Slažete li se s tvrdnjom da odgojitelji koji završe diplomski studij osjećaju da se njihov posao više cijeni?* Na postavljeno pitanje ispitanici su odabirali tvrdnju s kojom se najviše slažu, a kreću se od: *1-uopće se ne slažem, 2-djelomično se ne slažem, 3-niti se slažem, niti se ne slažem, 4-djelomično se slažem* do *5-u potpunosti se slažem*. Rezultati su dobiveni izračunom aritmetičke sredine dobivenih odgovora na navedena pitanja.

Dobivena prosječna vrijednost odgovora na 7. pitanje je M=3,5 iz čega možemo zaključiti da većina ispitanih odgojitelja nema jasan stav ili se manjim dijelom slažu s navedenom tvrdnjom. Ispitani odgojitelji smatraju da na temelju stečenog znanja i nove razine kompetencija, odgojitelji sa završenim diplomskim studijem, mogu odgovoriti svim zahtjevima posla. Moguće je da njihov odgovor pokazuje nesigurnost i nedovoljno poznavanje dobrobiti što može biti poticaj za dublja istraživanja ovog pitanja. Dobivena prosječna vrijednost na 8. pitanje je M=2,63 iz čega zaključujemo kako se većina ispitanih odgojitelja djelomično ne slaže s navedenom tvrdnjom.

Iz navedenog možemo zaključiti kako ispitani odgojitelji smatraju da nema posebne razlike u posjedovanju dodatnih sposobnosti za obavljanje odgojiteljskog posla nakon završenog diplomskog studija kao i da nema posebne razlike u osjećaju priznatosti odgojiteljskog posla s obzirom na završen diplomski studij. U teorijskom dijelu ovog rada spomenuta je autorica Fatović (2016) koja, kao jedan od faktora rada na profesionalizaciji odgojiteljske profesije, navodi pokretanje diplomskog studija te čak kretanje prema otvaranju mogućnosti nastavka studiranja na doktorskoj razini. Nadalje, autorica Lučić (2007) navodi kako društveni status odgojitelja i poimanje njegova obrazovanja i profesije direktno utječe na njegovu motiviranost za daljnje napredovanje, na osjećaj vrijednosti i priznatosti u društvu dok obavlja svoj posao. Odgojitelji često nailaze na nerazumijevanje njihove profesije u društvu te se nerijetko smatra kako je odgojiteljski posao čuvanje djece. Osim toga, odgojitelji se možda i zadovoljavaju trenutnom razinom obrazovanja te smatraju kako nastavak formalnog obrazovanja na akademskoj razini neće donijeti promjene koje se tiču njihovog društvenog statusa i priznatosti. Stoga, navedeni rezultati ovog pitanja mogu se objasniti nedovoljnim poznavanjem dobrobiti obrazovanja odgojitelja na osobnoj i društvenoj razini.

Tablica 3. Prosječni odgovori na pitanja od 9. do 18.

PROSJEČNI ODGOVORI NA PITANJA 9. DO 18.		
TVRDNJE	**M**	**SD**
9. Vrtić u kojem radim vidim kao mjesto koje potiče razvoj svakog pojedinca.	3,56	1,047
10. Jasno vidim smisao u poslu kojeg radim.	4,52	0,715
11. Vjerujem da mogu pridonijeti	4,65	0,526

ostvarenju zajedničkih ciljeva.		
12. Zadovoljan/a sam suradnjom s drugim odgojiteljima.	4,13	0,837
13. Zadovoljan/a sam suradnjom sa stručnim timom.	3,52	1,244
14. U ustanovi u kojoj radim osjećam se poštovanim/poštovanom.	4,0	0,920
15. Imam kompetencije potrebne za dobro obavljanje posla.	4,49	0,609
16. Imam kompetencije potrebne za rad s djecom.	4,70	0,487
17. Imam kompetencije potrebne za rad s roditeljima.	4,33	0,694
18. Imam kompetencije potrebne za suradnju s drugim odgojiteljima.	4,64	0,551
UKUPNI REZULTAT:	**M= 4,25**	

U *Tablici 3.* prikazani su rezultati dobiveni iz odgovora na pitanja koja se odnose na razinu zadovoljstva radom u dječjem vrtiću. Upitnik samoprocjene sadržavao je sljedeće tvrdnje: *9. Vrtić u kojem radim vidim kao mjesto koje potiče razvoj svakog pojedinca., 10. Jasno vidim smisao u poslu kojeg radim., 11. Vjerujem da mogu pridonijeti ostvarenju zajedničkih ciljeva., 12. Zadovoljan/a sam suradnjom s drugim odgojiteljima., 13. Zadovoljan/a sam suradnjom sa stručnim timom., 14. U ustanovi u kojoj radim osjećam se poštovanim/poštovanom., 15. Imam kompetencije potrebne za dobro obavljanje posla., 16. Imam kompetencije potrebne za rad s djecom., 17. Imam kompetencije potrebne za rad s roditeljima., 18. Imam kompetencije potrebne za suradnju s drugim odgojiteljima.* Navedenim pitanjima ispitivalo se zadovoljstvo odgojitelja radom u dječjem vrtiću. Ispitanici su odabirali tvrdnju s kojoj se slažu koristeći prethodno navedenu numeraciju odgovora (od 1 do 5). Rezultati su dobiveni izračunom aritmetičke sredine.

Dobivena prosječna vrijednost odgovora je M= 4,25 što znači da je većina ispitanika odgovorila na navedene tvrdnje odabirući *4-djelomično se slažem*. Iz navedenog možemo zaključiti kako su ispitani odgojitelji većinom zadovoljni radom u dječjem vrtiću. Kada

gledamo pojedinačno pitanja tada možemo uočiti slaganje u pitanjima 10. i 11. gdje su ispitani odgojitelji većinom odabirali *4–djelomično se slažem*. Ispitani odgojitelji jasno vide smisao posla kojeg rade te vjeruju da mogu pridonijeti ostvarenju zajedničkih ciljeva neovisno o stupnju obrazovanja kojeg posjeduju. Na pitanje 14. koje se tiče osjećaja poštovanja u ustanovi u kojoj rade, prosjek odgovora također je iznosio *4-djelomično se slažem*.

Navedeni rezultat možemo povezati i sa rezultatima na pitanje 12. i 13. koji se tiču zadovoljstva suradnjom s drugim odgojiteljima i sa stručnim timom. Pitanje suradnje sa stručnim timom dobilo je u prosjeku najniže odgovore. Razinu poštovanja u radu odgojitelji dobivaju od djece, kolega odgojitelja, roditelja, ali i stručnog tima s kojim, za uspješnost odgojno-obrazovne ustanove, trebaju imati kvalitetnu suradnju. Prema Državnom pedagoškom standardu (2010) članove stručnog tima čine pedagog, psiholog te stručnjak edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Pedagog nudi nove metode za odgojiteljev rad te sudjeluje i pomaže odgojitelju u ostvarivanju profesionalnog usavršavanja (Državni pedagoški standard, 2010). Isto je i sa odgovorima na pitanje 9. koje ispituje u kojoj mjeri se odgojitelji slažu sa tvrdnjom da vrtić u kojem rade vide kao mjesto koje potiče razvoj svakog pojedinca. Nedovoljni broj organiziranih stručnih usavršavanja ili pak nezadovoljstvo suradnjom sa stručnim timom mogu predstavljati neke od faktora nezadovoljstva vrtićem u kojem rade. U pitanjima 15., 16., 17. i 18. koji se tiču odgojiteljskih kompetencija, odgojitelji su se većinom odlučili za odgovor *4-djelomično se slažem*. Svoje kompetencije ocjenili su relativno visokim ocjenama osobito u 15. pitanju gdje su odgojitelji s najvišim ocjenama odgovorili da posjeduju potrebne kompetencije.

6.7. Testiranje hipoteza

Hg: Nema statistički značajne razlike između razine obrazovanja odgojitelja i zadovoljstva radom u dječjem vrtiću

Tablica 4. Vrijednosti prema zadovoljstvu radom u dječjem vrtiću i razini obrazovanja

Vrijednosti				
	RAZINA OBRAZOVANJA	N	M	Zbroj vrijednosti
Samoprocjena zadovoljstva radom u DV	VŠS/prvostupnica/prvostupnik	44	45,75	2013,00
	VSS/magistrica/magistar	42	41,14	1728,00
	Ukupno	86		

U *Tablici 4*. su prikazane vrijednosti zadovoljstva radom s obzirom na stupanj obrazovanja. Iz rezultata je vidljivo da je prosječna vrijednost VŠS (preddiplomski sveučilišni studij) veća od prosječne vrijednosti VSS (diplomski sveučilišni studij) te da je zbroj vrijednosti VŠS veći od zbroja vrijednosti VSS.

Tablica 5. Rezultati Mann-Whitney U analize

Test Statistics[a]	
	Zadovoljstvo radom u dječjem vrtiću
Mann-Whitney U	825,000
Wilcoxon W	1728,000
Z	-,858
P	,391
a. Varijabla : 3. Stupanj obrazovanja	

Korištena je Mann-Whitney U analiza koja se primjenjuje za dva nezavisna uzorka koja se mjere putem redosljednje skale. Ako je empirijska signifikantnost a*>5→H_0 tada ne postoji statistički značajna razlika u rangovima ispitanika odabranih uzoraka (Pivac, 2010).

Prema *Tablici 5.* empirijska signifikantnost a* = 0,391=39,1% > 5% što znači da se prihvaća početna hipoteza (H0) odnosno nema statistički značajne razlike u samoprocjeni zadovoljstva radom u dječjem vrtiću s obzirom na razinu sveučilišnog obrazovanja.

Iz dobivenih podataka zaključujemo da, unatoč tome što su odgojitelji sa završenim diplomskim studijem stekli dodatne kompetencije i podigli svoje obrazovanje na višu razinu, nisu doživjeli povećanje zadovoljstva radom u usporedbi sa odgojiteljima sa završenim preddiplomskim studijem. Dobiveni rezultati su pomalo iznenađujući ako se sagledaju dobrobiti koje odgojitelj može steći nastavkom studiranja. Prema Vujičić (2015) pokretanje diplomskih studija za odgojitelje je predstavilo početak jasnijih definiranja kriterija te veću profesionalizaciju profesije, a samim time je utjecalo i na društveni status odgojitelja. Također, autorica Fatović (2016) navodi još jednu dobrobit pokretanja diplomske razine studija, a to je otvaranje puta za razvoj odgojiteljske profesije prema ozbiljnoj znanstvenoj djelatnosti praćenoj različitim istraživanjima koji će dodatno doprinjeti unaprjeđenju profesije. Osim toga, prema Elaborat o studijskom programu; diplomski sveučilišni studij rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2016) studentima po završetku navedenog studija otvara i nove mogućnosti za zapošljenje poput mogućnosti zapošljenja u različitim kulturnim ustanovama, ne samo u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Filozofski fakultet Split, 2016).

Sve navedeno prikazuje samo neke od dobrobiti pokretanja, a onda i nastavka studiranja na diplomskoj razini. Zbog čega se točno zadovoljstvo nakon završenog diplomskog studija nije promijenilo, može se samo pretpostavljati. Moguće razloge nepostojanja razlike u zadovoljstvu radom s obzirom na razinu obrazovanja odgojitelja možemo pronaći u razlikama u plaći odnosno višem koeficjentu koji je predviđen za odgojitelje sa visokom stručnom spremom. Prema istraživanjima autora Matković, Ostojić, Lucić, Jaklin i Ivšić (2020) visokoobrazovani zaposlenici u predškolskom odgoju su još uvijek relativno rijetki (nešto manje od 10%). Upravo je to jedan od razloga takve visine prosječne plaće u ranom i predškolskom odgoju. Veliku ulogu u ostvarivanju predviđenog koeficjenta igra i postojanje sindikata te potpisan kolektivni ugovor (Matković i sur., 2020). S obzirom da su ispitanici većinom odgojitelji sa područja grada Splita gdje još uvijek koeficjent plaće nije podignut za magistre ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, možemo dodatno pretpostaviti da se zadovoljstvo nije promjenilo zbog toga.

H1: Nema statistički značajne razlike između zadovoljstva radom u dječjem vrtiću i statusu zaposlenja.

Tablica 6. Vrijednosti prema zadovoljstvu radom u dječjem vrtiću i statusu zaposlenja

Vrijednosti			
	STATUS ZAPOSLENJA	N	M
Samoprocjena zadovoljstva radom u DV	Pripravnik	15	53,33
	zaposlen/a na određeno vrijeme	50	42,50
	stalno zaposlen/a	21	38,86
	Ukupno	86	

U *Tablici 6.* su prikazani rangovi samoprocjene zadovoljstva radom u dječjem vrtiću s obzirom na status zaposlenja iz tablice je vidljivo da ima 15 pripravnika sa prosjekom ranka 53,33 zaposlenih na određeno 50 sa prosjekom ranga 42,50 i stalno zaposlenih 21 sa prosjekom ranga 38,6.

Tablica 7. Rezultati Kruskal-Wallis Testa

Test Statistics[a,b]	
	Zadovoljstvo radom u dv
Kruskal-Wallis H	3,151
Stupnjevi slobode	2
P	,207
a. Kruskal Wallis Test	
b. Varijabla: 5. Status zaposlenja	

Kod ove hipoteze postoje više od dva uzorka (3 kategorije statusa zaposlenja) te se zbog toga koristio Kruskal-Wallis test. Testiranje se temelji na testu analize varijance te se umjesto brojčanih podataka koriste rangovi (vrijednosti). Ako je empirijska signifikantnost a*<5% → H_0 tada se prihvaća početna hipoteza odnosno, ne postoji statistički značajna razlika (Pivac, 2010).

Tablica 7. Prikazuje empirijsku singifikantnost a* = 0,207=20,7% > 5% što govori da se prihvaća početna hipoteza (H0), odnosno nema statistički značajne razlike u samoprocjeni zadovoljstva radom u dječjem vrtiću s obzirom na status zaposlenja.

Dobiveni rezultat iznenađuje s obzirom na to da nezavisnu varijablu čini status zaposlenja. Očekivano je bilo da će odgojitelji, koji su stalno zaposleni, biti zadovoljniji radom u ustanovi, s obzirom na to da imaju određenu sigurnost i radno mjesto u određenoj grupi. Suprotno od toga, odgojitelji zaposleni na određeno vrijeme tu sigurnost nemaju te su često izloženi stalnim premještajima dok mijenjaju odsutne kolegice. Nemogućnost povezivanja sa skupinom, roditeljima, kolegom kao i naravno, nesigurnost posla, očekivano će izazvati više nezadovoljstva. Autori Matković, Ostojić, Lucić, Jaklin i Ivšić (2020) u svom istraživanju kao jedan od temeljnih dimenzija kvalitete rada navode sigurnost zaposlenja. Istraživanje je pokazalo da 20% zaposlenih odgojitelja radi na određeno vrijeme te se većinom radi o osobama mlađim od 35 godina. Njih 46% je zaposleno s ugovorom u kojima je kraj njihovog rada unaprijed definiran te je istraživanje pokazalo da navedeni odgojitelji osjećaju veću sigurnost od odgojitelja koji su na radnom mjestu kao zamjena do povratka odsutnog matičnog odgojitelja skupine (njih je 10%). Nadalje, problem se javlja u ljetnim mjesecima kada odgojiteljima sa ugovorima na određeno vrijeme prekidaju ugovore te ih odjavljuju do rujna ili listopada. Time im se onemogućava kontinuitet u gradnji njihove karijere, osjećaju veću nesigurnost, a samim time i nezadovoljstvo je veće (Matković i sur., 2020).

Kada je riječ o pripravnicima koji su trenutno u najnezavidnijem položaju s obzirom na to da su trenutno većinom volonteri u odgojno-obrazovnoj ustanovi, rezultat je očekivan.

H2: Nema statistički značajne povezanosti između razine obrazovanja odgojitelja i stavova odgojitelja o doprinosu diplomskog obrazovanja na učinkovitost (varijabla 7) i poštovanje odgojitelja na radnom mjestu (varijabla 8).

Tablica 8. Spearmanov koeficijent korelacije

Korelacije					
			RAZINA OBRAZOVANJA	var_7	var_8
Spearman's rho	RAZINA OBRAZOVANJA	Koeficjent korelacije	1,000	,216*	-,151
		p	.	,046	,164
		N	86	86	86
	var_7	Koeficjent korelacije	,216*	1,000	,182
		p	,046	.	,094
		N	86	86	86
	var_8	Koeficjent korelacije	-,151	,182	1,000
		p	,164	,094	.
		N	86	86	86
*. Korelacija je signifikantna na 0.05 razini					

Spearmanov koeficijent korelacije ranga najčešće se koristi za mjerenje koleracije između redosljednih obilježja ili obilježja ranga te pripada neparametrijskoj statistici. Kada je $r>0.80$ tada se radi o jako pozitivnoj korelaciji, kada je $0.50<r\leq0.80$ radi se o srednje pozitivnoj korelaciji, a ako je $0<r\leq0.50$ tada se radi o slaboj pozitivnoj korelaciji (Rozga, 2006).

Tablica 8. prikazuje Spearmanov koeficjent korelacije. Iz tablice je vidljivo kako koeficjent korelacije između var_7 i razine obrazovanja iznosi 0,216 što znači da se radi o slaboj i pozitivnoj korelaciji. Empirijska stopa signifikantnosti iznosi 0,046 = 4,6% što znači je statistički značajna jer se radi o manje od 5%. Koeficjent korelacije između var_8 i razine obrazovanja iznosi -0,151 što znači da se radi o slaboj i negativnoj korelaciji, dok empririjska stopa signifikatnosti iznosi 0,164 = 16,4% što je veće od 5% te nije statistička značajna. Naposljetku, korelacija između var_7 i var_8 iznosi 0,182 što znači da je slaba i pozitivna, a empirijska stopa signifikantnosti iznosi 0,094 = 9,4% te je veća od 5% i nije statistički značajna. Slijedom navedenog, početna hipoteza H_0 se djelomično odbacuje odnosno postoji statistički značajna povezanost između razine obrazovanja odgojitelja i stavova odgojitelja o doprinosu diplomskog obrazovanja na učinkovitost (var_7), ali ne postoji statistički značajna

razlika između razine obrazovanja odgojitelja i poštovanja odgojitelja na radnom mjestu (var_8).

Iz navedenih podataka proizlazi kako postoji povezanost između razine obrazovanja i procjene doprinosa obrazovanja na diplomskoj razini na učinkovitost rada. Ovaj podatak ne iznenađuje s obzirom na to da se pretpostavlja da su odgojitelji tijekom studiranja na diplomskoj razini stekli određene nove kompetencije i vještine kojima bi svakako mogli doprinjeti radu u ustanovi. Nadalje, nema povezanosti između razine obrazovanja i procjene poštovanja odgojitelja na radnom mjestu što se dijelom slaže sa istraživanjem autora Matković i sur. (2020) koje je pokazalo kako samo 16% ispitanih odgojitelja smatra kako se njihov posao cijeni u društvu te kako se osjećaju poštovanim što se smatra alarmantnim zbog težnje da odgojiteljski posao bude što atraktivniji i što priznatiji u društvu (Matković i sur., 2020). Može se samo pretpostavljati zbog čega se poštovanje nakon završenog diplomskog studija nije promijenilo. Kako je već navedeno, moguće da manjak poštovanja proizlazi iz odnosa unutar ustanove, visine naknade za rad ili pak, nepromijenjenog društvenog statusa.

7. ZAKLJUČAK

Djetetov prvi susret sa društvom i osjećaj pripadnosti zajednici omogućava dječji vrtić. Na sam spomen dječjeg vrtića pomislimo na odgojitelja. Odgojitelj je osoba koja pruža primarnu podršku djetetu koje se po prvi puta odvaja od svoje obitelji, dolazi u novu sredinu gdje vrijede društvena pravila i susreće se s novim licima koji će postati sastavni dio njegovog života. U novoj sredini odgojitelj postaje „sigurna luka“.

Osim navedene emotivne strane odgojiteljskog posla, odgojitelj je i prva osoba u obrazovanju djeteta, njegov prvi učitelj. Složenost njegovog posla s vremenom postaje sve veća pa samim time i potreba za stjecanjem kompleksnijih i važnijih kompetencija kako bi na kvalitetan način mogao obavljati svoju profesiju. Obrazovanje odgojitelja nekoć se svodilo na tečajeve ili je, čak, bilo rezervirano za naprednije žene. S promjenama koje je donijelo društvo i nova saznanja od djetetu i djetinjstvu, uočila se i važnost pristupanja promjenama obrazovanja odgojitelja. U ovom radu prikazan je kratki povijesni pregled obrazovanja odgojitelja koji je završio diplomskom razinom studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Mnogi odgojitelji su, vođeni željom za novim znanjima, unaprjeđenjem svoje prakse i što kvalitetnijeg rada, nastavili svoje studije. Osim toga, diplomski studij je igrao i veliku ulogu u zaštiti odgojiteljske profesije kao i podizanje iste na višu razinu. Treba posebno istaknuti pogled društva na odgojiteljsku profesiju. Često se može čuti kako i odrasli odgojitelje nazivaju onako kako ih nazivaju djeca, „tete“ ili ponekad čak „čuvalice“. Koliko se znanja, rada i truda krije iza akademskog obrazovanja odgojitelja, profesionalnih usavršavanja, cjeloživotno učenja, često najbolje znaju samo odgojitelji. Dodatna dobrobit diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je i utjecaj na promjenu slike odgojiteljske profesije u društvu. Slijedom svega navedenog, pretpostavka je da će podizanje odgojiteljskog obrazovanja na višu razinu utjecati na zadovoljstvo odgojitelja u njihovom svakodnevnom radu. Osjećat će se spremnije za nove izazove, steći će nove kompetencije, ostvariti bolji odnos sa stručnim timom i ravnateljom, i moguće, jasnije vidjeti cilj svog rada kao i podići svjesnost o svojoj profesiji u društvu.

U ovom radu provedeno je istraživanje kojim se istraživala povezanost stupnja sveučilišnog obrazovanja odgojitelja sa zadovoljstvom radom u dječjem vrtiću. Putem upitnika ispitani su odgojitelji na dvije razine obrazovanja, oni sa završenim preddiplomskim studijem te oni sa završenim diplomskim studijem. Iz istraživanja je zaključeno kako ne postoji značajna razlika u zadovoljstvu između odgojitelja sa navedenim razinama obrazovanja te se glavna hipoteza

prihvaća. Iz navedenog se može zaključiti kako odgojiteljevo zadovoljstvo vjerojatno proizlazi iz njihove primarne motivacije za upisom ovog studija, ljubav prema ovoj profesiji i pozivu. Magistrima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji su sudjelovali u ovom istraživanju završetak studija možda nije donio povećanje zadovoljstva radom u dječjem vrtiću, ali vjerujemo kako im je svakako donio nove kompetencije, znanja i vještine te ih osnažio za daljnju borbu za svoje mjesto u društvu te ohrabrio za daljnje napredovanje i profesionalno usavršavanje.

Sažetak

Sa promjenama u pogledu na dijete i njegove razvojne mogućnosti, dogodila se i promjena u sustavu obrazovanja odgojitelja. Povijesnim pregledom prikazano je obrazovanje odgojitelja kroz faze razvoja što dovodi do diplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Odgojiteljska profesija zahtjeva permanentno profesionalno usavršavanje i cjeloživotno učenje kroz različite oblike takvog učenja i napredovanja. Kao i svaki sustav, sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima svoje temelje u zakonskim okvirima, pravilnicima koji su ovom radu prikazani. Glavni cilj diplomskog rada bio je utvrditi povezanost između sveučilišnog obrazovanja odgojitelja i zadovoljstva radom u dječjem vrtiću. Za potrebe provođenja ovog istraživanja korišten je upitnik koji se sastoji od 6 pitanja kojima se ispituju opći podaci ispitanika (spol, dob, stupanj obrazovanja, status zaposlenja, radno iskustvo te broj pohađanih stručnih usavršavanja u prethodnoj pedagoškoj godini) te 12 pitanja koji se odnose na samoprocjenu zadovoljstva radom u dječjem vrtiću. Iz rezultata istraživanje moguće je zaključiti da ne postoji značajna razlika u zadovoljstvu radom u dječjem vrtiću s obzirom na razinu obrazovanja.

Ključne riječi: diplomski studij, institucionalno obrazovanje, kompetencije, odgojiteljska profesija, profesionalno usavršavanje.

Summary

Along with the changes in the perspective of a child and its development possibilities, a change in the education system of a preschool teacher appeared. Education of a preschool teacher is presented by a historical overview through phases of development which led to master's degree in early and preschool education. The preschool teacher's profession requests continuous professional development and lifelong training through different forms of such learning and advancement. As every system, the early and preschool education system has its foundation in legal frames and regulations which are presented in this thesis. The main goal of this thesis was to determine the connection between the education of preschool teachers and their satisfaction with work in preschool institutions. In order to process this research, a questionnaire with six questions aimed at general information regarding the examinees was used (sex, age, education degree, employment status, working experience and number of attended professional trainings in the last pedagogical year) and twelve questions regarding self-evaluation of satisfaction with work in preschool institutions. From the research's results it is possible to conclude that there is no significant difference between the satisfaction with work in preschool institutions given the education degree.

Key words: master's degree, institutional education, competence, preschool teacher's profession, professional development

Literatura:

1. Batinić, Š. (2013). Prve rieči o zabavištima. *Dijete, vrtić, obitelj,* 19 (71), 7-9. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/145399 (pristupljeno: 13.11.2020.)

2. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja,* 9 (1/2), 175-187. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/113448 (pristupljeno 12.11.2020.)

3. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Osijek (2009). *Diplomski sveučilišni studijski program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.* Dostupno na: https://www.foozos.hr/studiji/studijski-programi-i-ishodi-ucenja (posjećeno 2.10.2020.)

4. Filozofski fakultet Split (2016). Elaborat o studijskom programu; diplomski sveučilišni studij rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Preuzeto s https://inet1.ffst.hr/odsjeci/predskolski/diplomski_studij (posjećeno 2.10.2020.)

5. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vijesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu,* 65 (4), 623-638. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/178260 (pristupljeno 5.10.2020.)

6. Jukić, R., Rignel, J. (2013). Učenje – put ka budućnosti. *Andragoški glasnik,* 17 (1), 25-35. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/104941 (pristupljeno 12.11.2020.)

7. Kovač, V. (2007). Pristupi analizi obrazovne politike. *Pedagogijska istaživanja,* 4 (2), 255-265. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/118320 (pristupljeno 2.10.2020.)

8. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti,* 9 (1), (13), 151-165. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/20837 (pristupljeno 12.11.2020.)

9. Matković, T., Ostojić, J., Lucić, M., Jaklin K., Ivšić, I. (2020). Raditi u dječjim vrtićima: rezultati istraživanja uvjeta rada u ranom i predškolskom odgoju. Preuzeto s: https://somk.hr/system/document/file/51/raditi_u_djecjim_vrticima_SVE.pdf (posjećeno 3.12.2020.)

10. Mendeš, B. (2010). Povijesni razvoj sustava obrazovanja odgojitelja djece predškolske dobi u Hrvatskoj. *Školski vijesnik: časopis za pedagoška i školska pitanja,* 59 (2), 203-221.

11. Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece: od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga

12. Miljak, A. (1995). Mjesto i uloga roditelja u (suvremenoj) humanističkoj koncepciji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Društvena istraživanja: časopis za opća društvena pitanja,* 2 (4-5), (18-19), 601-612. Preuzeto s https://hrcak.srce.hr/32367 (pristupljeno 11.11.2020.)

13. Muraja J. i Antolić, S. (ur.) (2012*). Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Preuzeto 20.6.2020. na: http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf

14. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta

15. Narodne novine (2010). Državni pedagoški standard. Narodne novine br.: NN 63/08 i 90/2010. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html (pristupljeno 1.10.2020.)

16. Narodne novine (2013). Zakon o hrvatskom kvalifikacijskom okviru. Narodne novine br.: NN 22/13, 41/16. Dostupno na: https://www.zakon.hr/download.htm?id=1289 (posjećeno 2.10.2020.)

17. Narodne novine (2004). Pravilnik o vježbaonicama i pokusnim programima u dječjim vrtićima te o dječjim vrtićima kao stručno-razvojnim centrima. Narodne novine br.: NN 46/2004, 10/97. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2004_04_46_1090.html (pristupljeno 2.10.2020.)

18. Narodne novine (2019). Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. Narodne novine br.: NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19. Dostupno na: https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju (pristupljeno 27.9.2020.)

19. Narodne novine (1997). Pravilnik o načinu i uvjetima polaganja državnog stručnog ispita odgojitelja i stručnih suradnika u dječjem vrtiću. Narodne novine br.: NN 133/1997, 10/97. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_12_133_1925.html (pristupljeno 27.9.2020.)

20. Narodne novine (1997). Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima. Narodne novine br.: NN 133/97, 10/97. Dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_12_133_1926.html (posjećeno 2.10.2020.)

21. Pastuović, N. (2008). Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju. *Odgojne znanosti*, 10 (2) (16), 253-267. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/29568 (posjećeno 12.11.2020.)

22. Pivac, S. (2010). *Statističke metode – e-nastavni materijal*. Split: Ekonomski fakultet

23. Prijedlog koncepcije razvoja predškolskog odgoja (1991). *Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture*, br. 7/8

24. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991). *Zagreb: Glasnik Ministarstva prosvjete i kulture*, br. 7/8

25. Rozga, A. (2006). *Statistika za ekonomiste.* Split: Slobodna Dalmacija

26. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikuluma u zajednici koja uči*. Zagreb: Mali profesor

27. Slunjski, E., Šagud, M., Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205377 (posjećeno 2.11.2020.)

28. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić, zajednica koja uči.* Zagreb: Spektar Media

29. Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena – od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element

30. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2). Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172482 (posjećeno 2.10.2020.)

31. Trankersley, D., Brajković, S., Handžar, S. (2012). *Koraci prema kvalitetnoj praksi: priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja.* Zagreb: Pučko otvoreno učilište „Korak po korak“

32. UNICEF (1989). *Konvencija o pravima djeteta*. Dostupno na: https://www.unicef.org/croatia/konvencija-o-pravima-djeteta (posjećeno 7.11.2020.)

33. Učiteljski fakultet u Rijeci (2017). *Studijski program – diplomski sveučilišni studij rani i predškolski odgoj i obrazovanje.* Dostupno na: https://www.ufri.uniri.hr/hr/studiji/diplomski-studij-ranog-i-predskolskog-odgoja-i-obrazovanja.html (posjećeno 2.10.2020.)

34. Vujičić, L. (2007). Mijenjanje odgojno-obrazovne prakse – prema kvalitetnim promjenama. *Informatologija*, 40 (3). Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=33853 (posjećeno 10.11.2020.)

35. Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S., Boneta, Ž. (2012). Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja. U: Pehlić, I., Vejo, E., Hasanagić, A. (ur.), *Uvremeni tokovi u ranom odgoju: znanstvena monografija*. Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici

36. Vujičić, L. (2012). Sveučilišni diplomski studij: nova perspektiva stručnjaka u ranom i predškolskom odgoj i obrazovanju. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 18 (70). Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=182831 (posjećeno 2.10.2020.)

Popis tablica

Tablica 1. Opći podaci ispitanika.....29

Tablica 2. Prosječna vrijednost odgovora na 7. i 8. pitanje.....30

Tablica 3. Prosječna vrijednost odgovora na pitanja 9. do 18.....31

Tablica 4. Vrijednosti prema zadovoljstvu radom u dječjem vrtiću i razini obrazovanja 34

Tablica 5. Rezultati Mann Whitney U analize.....34

Tablica 6. Vrijednosti prema zadovoljstvu radom u dječjem vrtiću i statusu zaposlenja 36

Tablica 7. Rezultati Kruskal Wallis testa.....36

Tablica 8. Spearmanov koeficjent korelacije.....38

Prilozi

Poštovane kolege/kolegice odgojitelji,

pred Vama se nalazi upitnik kojim se želi ispitati povezanost sveučilišnog obrazovanja odgojitelja sa zadovoljstvom radom u dječjem vrtiću. Istraživanje se provodi u okviru diplomskog rada na Filozofskom fakultetu u Splitu. Molim Vas da svojim sudjelovanjem doprinesete ovom istraživanju. Za popunjavanje ovog upitnika bit će Vam potrebno 10 minuta. Vaši odgovori su potpuno anonimni i bit će korišteni isključivo za potrebe izrade diplomskog rada.

Unaprijed se zahvaljujem na uloženom trudu i vremenu!

Anamarija Matić

Upitnik općih podataka

1. Spol:

a) ženski
b) muški

2. Dob:

a) 20-35 godina
b) 36-45 godina
c) 46-55 godina
d) više od 56 godina

3. Stupanj obrazovanja:

a) SSS/srednja stručna sprema
b) VŠS/prvostupnica/prvostupnik
c) VSS/magistrica/magistar

4. Radno iskustvo:

a) 0-5 godina
b) 6-10 godina
c) 11-20 godina
d) 21 i više godina

5. Status zaposlenja:

a) pripravnik
b) zaposlen/a na određeno vrijeme
c) stalno zaposlen/a

6. Na koliko ste stručnih usavršavanja bili tijekom protekle pedagoške godine? (molimo upišite broj):

_____

Upitnik stavova odgojitelja

7. Slažete li se s tvrdnjom da su odgojitelji nakon završenog diplomskog studija sposobniji odgovoriti svim zahtjevima posla?

a) uopće se ne slažem
b) djelomično se ne slažem
c) niti s slažem niti se ne slažem
d) djelomično se slažem
e) u potpunosti se slažem

8. Slažete li se s tvrdnjom da odgojitelji nakon završenog diplomskog studija osjećaju da se njihov posao više cijeni?

a) uopće se ne slažem
b) djelomično se ne slažem
c) niti s slažem niti se ne slažem
d) djelomično se slažem
e) u potpunosti se slažem

Molimo Vas da na sljedeća pitanja odgovorite u kolikoj se mjeri slažete s navedenim tvrdnjama pri čemu brojevi imaju sljedeća značenja:

1 UOPĆE SE NE SLAŽEM	2 DJELOMIČNO SE NE SLAŽEM	3 NITI SE SLAŽEM NITI SE NE SLAŽEM	4 DJELOMIČNO SE SLAŽEM	5 U POTPUNOSTI SE SLAŽEM

9. Vrtić u kojem radim vidim kao mjesto koje potiče razvoj svakog djelatnika.

1	2	3	4	5

10. Jasno vidim smisao u poslu u kojem radim.

1	2	3	4	5

11. Vjerujem da mogu pridonijeti ostvarenju zajedničkih ciljeva.

1	2	3	4	5

12. Zadovoljan/a sam suradnjom s drugim odgojiteljima.

1	2	3	4	5

13. Zadovoljan/a sam suradnjom sa stručnim timom i ravnateljom.

1	2	3	4	5

14. U ustanovi u kojoj radim osjećam se poštovanim/poštovanom.

1	2	3	4	5

15. Imam kompetencije potrebne za dobro obavljanj svog posla.

1	2	3	4	5

16. Imam kompetencije potrebne za rad s djecom.

1	2	3	4	5

17. Imam kompetencije za rad s roditeljima.

1	2	3	4	5

18. Imam kompetencije za surdnju s drugim odgojiteljima.

1	2	3	4	5

SVEUČILIŠTE U SPLITU

FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Anamarija Matić, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, izjavljujem da je ovaj završni/diplomski rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog/diplomskog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također, izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog/diplomskog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 15.12.2020.

Potpis: AMatić

IZJAVA O POHRANI
ZAVRŠNOG/DIPLOMSKOG/SPECIJALISTIČKOG/DOKTORSKOG RADA (PODCRTAJTE ODGOVARAJUĆE) U DIGITALNI REPROZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

Student/ica: Anamarija Matić

Naslov rada: Povezanost sveučilišnog obrazovanja odgojitelja sa zadovoljstvom radom u dječjem vrtiću

Vrsta rada: Diplomski rad

Mentor/ica rada: doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić

Komentor/ica rada: izv. prof. dr. sc. Tonča Jukić, dr. sc. Toni Maglica

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/autorica predanog završnog/diplomskog/specijalističkog rada (zaokružite odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom reprozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom reprozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 46/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/04, 60/15, 131/17) bude (zaokružite odgovarajuće):

a) rad u otvorenom pristupu

b) rad dostupan studentima i djelatnicima FFST

c) široj javnosti, ali nakon proteka 6 / 12 / 24 mjeseci (zaokružite odgovarajući broj mjeseci).

U slučaju potrebe (dodatnog) ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Split, 15.12.2020.

Potpis studenta/studentice: AMatić