

Refleksivna praksa kao alat praćenja i vrednovanja kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u procesu samovrednovanja

Softić, Lidija

Master's thesis / Diplomski rad

2024

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:447826>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-23**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Teacher Education - FTERI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Lidija Softić

Refleksivna praksa kao alat praćenja i vrednovanja kvalitete rada ustanove
ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u procesu samovrednovanja

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Refleksivna praksa kao alat praćenja i vrednovanja kvalitete rada ustanove
ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u procesu samovrednovanja

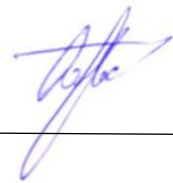
DIPLOMSKI RAD

Predmet: Vrednovanje i samovrednovanje
Mentor: doc. dr. sc. Sandra Antulić Majcen
Student: Lidija Softić
Matični broj: 0303078163

U Rijeci, siječanj 2024.

Izjava o akademskoj čestitosti

„Izjavljujem i svojim potpisom potvrđujem da sam diplomski rad izradila samostalno, uz preporuke i savjetovanje s mentorom. U izradi rada pridržavala sam se Uputa za izradu diplomskog rada i poštivala odredbe Etičkog kodeksa za studente Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.“



Lidija Softić

SAŽETAK

Refleksivna praksa obuhvaća proces razmišljanja, analiziranja i vrednovanja vlastitog profesionalnog rada te naglašava kontinuirano promišljanje i prilagodbu odgojitelja kako bi se poboljšala kvaliteta vlastitog rada i cjelokupne ustanove. Samovrednovanje je sastavni dio procesa refleksivne prakse, a riječ je o sustavnom procesu u kojem se procjenjuju vlastiti rad i postignuća. Koncept samovrednovanja uključuje identifikaciju jakih strana i područja poboljšanja te postavljanje ciljeva za unapređenje kvalitete rada.

Rad se bavi analizom refleksivne prakse kao alata praćenja i vrednovanja kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u procesu samovrednovanja. Cilj rada je analizirati važnost i mogućnosti primjene refleksivne prakse u procesu samovrednovanja kvaliteta rada ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Ustanovljeno je kako proces samovrednovanja predstavlja ishodište refleksivne prakse. S obzirom da odgojitelji prema mnogim autorima imaju ključnu ulogu u osiguranju kvalitetnog odgojno-obrazovnog procesa, suvremeni zahtjevi pred odgojitelja stavljaju i provođenje procesa samovrednovanja i refleksivne prakse. Samovrednovanje se može provesti na različite načine, npr. postavljanjem pitanja, korištenjem standardiziranih upitnika, promišljanjem o vlastitoj praksi, refleksijom na ponašanja, događaje i situacije te vrednovanjem istih, i dr. Ovo ukazuje na usku povezanost samovrednovanja i refleksije. Refleksivna praksa pak može se provoditi na individualnoj i organizacijskoj razini. Najveća korist od rezultata i spoznaja refleksivne prakse nastupit će onda kada se rezultati i spoznaje dijele i diskutiraju s drugima, s ciljem identificiranja mogućnosti za poboljšanja.

Zaključeno je kako uključivanje u procese samovrednovanja i refleksivne prakse donosi osobne i profesionalne koristi za pojedinca, radnu grupu, cjelokupnu ustanovu, ali i krajnje korisnike, odnosno djecu. To je važno s obzirom da je djeci potrebno pružiti najbolje moguće odgojno-obrazovno iskustvo, a kontinuirano samovrednovanje i refleksivna praksa odličan su način za poboljšanje kvaliteta rada odgojitelja, stručnih suradnika i cjelokupne ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Različite mogućnosti primjene refleksivne prakse pred ustanove i pojedince stavljaju i mogućnost odabira najprikladnijih modela i metoda refleksivne prakse. Međutim, potrebno je raditi na povećanju svijesti o važnosti refleksivne prakse i samovrednovanja te motivirati pojedince na njenu primjenu. Buduća istraživanja bi se mogla fokusirati na učestalost i zastupljenost primjene refleksivne prakse u radu odgojitelja, dok bi nalazi takvih istraživanja mogli biti od koristi za povećanje svijesti o važnosti njene primjene.

Ključne riječi: refleksivna praksa, samovrednovanje, odgojno-obrazovni proces, rani odgoj, predškolski odgoj

SUMMARY

Reflective practice includes the process of thinking, analyzing and evaluating one's own professional work and emphasizes the continuous reflection and adjustment of educators in order to improve the quality of their own work and that of the entire institution. Self-evaluation is an integral part of the process of reflective practice, and it is a systematic process in which one's own work and achievements are evaluated. The concept of self-evaluation includes the identification of strengths and areas of improvement and the setting of goals for improving the quality of work.

The paper focuses on the analysis of reflective practice as a tool for monitoring and evaluating the quality of work in early childhood education institutions during the self-evaluation process. The aim of the paper is to analyze the importance and possibilities of applying reflective practice in the self-evaluation process of the quality of work in early childhood education institutions.

It was established that the process of self-evaluation represents the origin of reflective practice. Given that, according to many authors, educators have a key role in ensuring a quality educational process, modern demands on educators also put the implementation of self-evaluation processes and reflective practice. Self-evaluation can be carried out in different ways, such as posing questions, using standardized questionnaires, reflecting on one's own practice, reflecting on behaviors, events and situations and evaluating them, etc. This indicates a close connection between self-evaluation and reflection. Reflective practice, on the other hand, can be implemented at the individual and organizational level. The greatest benefit from the results and insights of reflective practice will occur when the results and insights are shared and discussed with others, with the aim of identifying opportunities for improvement.

It has been concluded that engaging in self-evaluation processes and reflective practices brings personal and professional benefits to individuals, work groups, the entire institution, and ultimately, to end users, i.e., children. This is crucial considering the need to provide children with the best possible educational experience, and continuous self-evaluation and reflective practice are excellent ways to enhance the quality of work for educators, professional collaborators, and the overall institution for early childhood education. Various possibilities for the application of reflective practice place institutions and individuals in a position to choose the most suitable models and methods of reflective practice. However, there is a need to raise awareness about the importance of reflective practice and self-evaluation and to motivate individuals to implement it. Future research could focus on the frequency and

prevalence of the application of reflective practice in the work of educators, while the findings of such research could be useful for increasing awareness of the importance of its application.

Keywords: reflective practice, self-evaluations, educational process, early education, preschool education

SADRŽAJ:

1. UVOD.....	XI
1.1. Problem i predmet istraživanja.....	XI
1.2. Ciljevi rada	XI
1.3. Metode izrade	XI
1.4. Struktura rada	2
2. TEMELJNE ODREDNICE REFLEKSIVNE PRAKSE.....	3
2.1. Pojam i definicije	3
2.2. Modeli i faze refleksivne prakse	7
2.3. Važnost refleksivne prakse za profesionalni razvoj	11
3. VAŽNOST REFLEKSIVNE PRAKSE ZA UNAPRJEĐENJE KVALITETE RADA U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	16
3.1. Specifičnosti rada ustanova za rani i predškolski odgoj	16
3.2. Važnost refleksivne prakse u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.....	24
3.3. Načini uključivanja refleksivne prakse u rad ustanova ranog i predškolskog odgoja 29	
3.4. Prednosti i izazovi refleksivne prakse	32
4. SAMOVREDNOVANJE KAO ISHODIŠTE REFLEKSIVNE PRAKSE.....	37
4.1. Proces samovrednovanja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje..	37
4.2. Važnost samovrednovanja za refleksivnu praksu	41
4.3. Analiza i dijeljenje spoznaja samovrednovanja u odgojno-obrazovnom procesu	43
5. REFLEKSIVNA PRAKSA ODGOJITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU USTANOVA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ	46
5.1. Suvremena uloga odgojitelja	46
5.2. Korištenje refleksivne prakse kao alata praćenja i vrednovanja kvalitete rada.....	50
5.3. Motivacija za provođenje samovrednovanja i refleksivne prakse	52
5.4. Načini samovrednovanja rada odgojitelja	55

5.5. Korištenje rezultata refleksivne prakse odgajatelja.....	60
6. ZAKLJUČAK.....	63
LITERATURA	65
POPIS TABLICA I SLIKA	70

1. UVOD

Tema refleksivne prakse i samovrednovanja od važnosti je za svakog sadašnjeg i budućeg odgojitelja, kao i za odgojno-obrazovnu instituciju. Koristeći ovu praksu na adekvatan način, moguće je pratiti i vrednovati kvalitetu rada s ciljem njena unapređenja.

1.1. Problem i predmet istraživanja

Refleksivna praksa i samovrednovanje donose brojne i važne prednosti za pojedince, timove i ustanove, no njihovo uvođenje često je izazovno i problematično. Poseban problem predstavlja ukoliko postoji nedostatak motivacije za provođenjem takvih procesa te ukoliko ne postoji podupiruća organizacijska kultura. Predmet ovog istraživanja u širem smislu su refleksivna praksa i proces samovrednovanja kao ishodište refleksivne prakse. U užem smislu, predmet rada je refleksivna praksa kao alat praćenja i vrednovanja kvalitete rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u procesu samovrednovanja.

1.2. Ciljevi rada

Ciljevi rada uključuju opisivanje i analiziranje teorijskih spoznaja o refleksivnoj praksi u procesu samovrednovanja te načine primjene takve prakse u radu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Jedan od specifičnih ciljeva rada je analiza korištenja i dijeljenja spoznaja refleksivne prakse i samovrednovanja u radu odgojitelja. Cilj je i ukazati na važnost ove prakse te nužnost njezine implementacije, njene prednosti i nedostatke te izazove u planiranju i provođenju.

1.3. Metode izrade

U izradi rada ponajviše su korištene deskriptivna, povijesna, komparacijska, kompilacijska i induktivna metoda. Deskriptivnom metodom opisane su različite pojave i procesi, dok su povijesnom metodom navedeni i opisani određeni povijesni podaci vezani uz refleksivnu praksu i modele iste. Komparacijskom metodom uspoređeni su različiti alati i načini uključivanja refleksivne prakse u rad, dok su kompilacijskom metodom različite jedinice literature kombinirane u cjelinu. Induktivnom metodom od pojedinačnih sudova donesen je opći zaključak.

1.4. Struktura rada

Struktura rada podijeljena je na šest poglavlja. Nakon uvodnog poglavlja, u drugom poglavlju opisuju se i analiziraju teorijske odrednice refleksivne prakse. Treće poglavlje analizira važnost refleksivne prakse za unaprjeđenje kvalitete rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Četvrto poglavlje naglasak stavlja na samovrednovanje kao ishodišnu točku procesa refleksivne prakse. U petom poglavlju analizira se i opisuje refleksivna praksa odgojitelja, dok se u posljednjem poglavlju iznosi zaključak. Nakon zaključka još slijede popisi korištene literature te tablica i slika koje se nalaze u radu.

2. TEMELJNE ODREDNICE REFLEKSIVNE PRAKSE

U ovom poglavlju analizirane su temeljne odrednice refleksivne prakse, što predstavlja temelj za dublje razmatranje refleksivne prakse kao alata praćenja i vrednovanja kvalitete rada. Započinje se s razmatranjem nastanka pojma refleksivne prakse te njegovih različitih viđenja.

2.1. Pojam i definicije

Za razumijevanje koncepta refleksivne prakse nužno je razumijevanje konstrukta refleksije. Refleksija je aktivan proces promatranja vlastitog iskustva (Pongračić i Marinac, 2020). Refleksija se može provoditi usred aktivnosti ili kao samostalna aktivnost. Ključ refleksije je naučiti kako promatrati vlastite postupke i iskustva iz različitih perspektiva, odnosno istraživati to iskustvo umjesto samo živjeti ga. Razvijanjem sposobnosti istraživanja i znatiželje prema vlastitom iskustvu i postupcima, otvara se mogućnost svrhovitog učenja – učenja koje proizlazi ne iz knjiga ili stručnjaka, već iz čovjekova rada i života. To je svrha refleksivne prakse: generirati učenje iz iskustva (Amulya, 2011).

Refleksija se može vrlo široko definirati kao namjerno, svjesno, metakognitivno razmišljanje i/ili djelovanje kojim se stručni radnici bave kako bi unaprijedili svoju profesionalnu praksu. Različite teorije, modeli i razine razmišljanja najčešće su se usredotočile na razlikovanje glavnih elemenata ovog konstrukta (Sellars, 2017):

- uvjeti, situacije ili okolnosti koje potiču uključivanje u refleksivni proces,
- sam proces, različite vrste razmišljanja, različiti koncepti ili mišljenja o tome kako se proces provodi,
- sadržaj refleksije, što točno treba analizirati, ispitati, raspraviti ili izazvati u refleksivnom procesu i s kojim perspektivama ili ideologijama,
- proizvod refleksije, poboljšano razumijevanje profesionalne prakse, djelovanje poduzeto kao rezultat refleksivnog razmišljanja.

Na pojam refleksije nadovezuje se pojam „refleksivna praksa“. Refleksivna praksa podrazumijeva stvaranje navike, strukture ili rutine oko ispitivanja vlastitog iskustva. Praksa refleksije može varirati u smislu koliko često se provodi, koliko duboko se ide u refleksiju i zašto se refleksija provodi (Amulya, 2011).

Pojam refleksivne prakse 1983. godine popularizirao je Donald Schön, u svojoj utjecajnoj knjizi „Reflektirajući praktičar“. Schön je uveo koncepte „refleksije u akciji“ (razmišljanje u trenutku) i „refleksije nakon akcije“ (razmišljanje nakon događaja). Schön je usmjerio svoju pažnju na pet profesionalnih područja – inženjering, arhitekturu, psihoterapiju, urbanističko planiranje i obrazovanje, a naglasak je stavljao na snažne poveznice između koncepta profesionalnosti i procesa refleksivne prakse (Marbina, Church i Tayler, 2010). Schön je refleksivnu praksu definirao kao sposobnost da se razmišlja o vlastitim djelima kako bi se sudjelovalo u procesu kontinuiranog učenja (Third, 2022).

Schönov rad inspiriran je radom John Deweya iz 1910. godine pod nazivom „How we think“ (Kako razmišljamo). Ovaj autor smatrao je da je prepoznavanje problema izvor razmišljanja, a da se reflektivnim razmišljanjem uspostavlja odnos, tj. veza između radnji i posljedica. Takav način razmišljanja temelji se na preispitivanju, razmatranju argumenata, propitkivanju vlastitih uvjerenja, i dr. (Bilač, 2015). Third (2022) navodi kako je Dewey istaknuo važnost uključivanja učenika u refleksiju. Vjerovao je da nas naša iskustva oblikuju, i kada refleksivna praksa postane dio učenja, stvara se značenje i relevantnost, što potiče rast i promjenu (Third, 2022).

Dewey je predložio kako su prilike za reflektivno razmišljanje uglavnom potaknute događajima koji stvaraju osjećaj nemira ili zbunjenosti ili osjećaj divljenja i strahopoštovanja. Te situacije trebaju se rješavati kroz postojano, razumno razmišljanje koje je on identificirao kao refleksiju, pri čemu se to razmišljanje vodi postavljenim ciljevima. Deweyeva percepcija uloge refleksije je da se ista provodi kako bi se razvilo znanje i stručnost u području poučavanja (Sellars, 2017).

Jedan od najvažnijih zaključaka Deweyja je taj da, iako je refleksija o iskustvu ključna za učenje, reflektivno razmišljanje mora voditi ka daljnjem djelovanju. Novi uvidi dobiveni reflektivnim razmišljanjem trebaju razviti hipoteze koje se moraju testirati eksperimentiranjem. Reflektivno razmišljanje treba biti usmjereno na akciju (Martlew, 2023). Iz ovoga proizlazi da refleksivno razmišljanje ne ispunjava svoju svrhu ukoliko ne rezultira novim uvidima koji će se iskoristiti za daljnje djelovanje, što je u kontekstu profesionalnog razvoja kasnije dodatno razradio Schön.

Schön je predočio pristup epistemologiji prakse temeljen na detaljnoj analizi onoga što neki praktičari – arhitekti, psihoterapeuti, inženjeri, planeri i menadžeri – zapravo rade. Autor je

prikupio mnogo praktičnih iskustava, fokusirajući se na epizode u kojima iskusni praktičar pomaže mlađem da nešto nauči raditi. U svojoj analizi ovih slučajeva, polazi od pretpostavke da kompetentni praktičari obično znaju više nego što mogu reći. Oni pokazuju određenu vrstu znanja u praksi, većinom implicitnog. Ipak, polazeći od protokola stvarnih izvedbi, moguće je izgraditi i testirati modele znanja. Sami praktičari često pokazuju sposobnost refleksije o svom intuitivnom znanju usred akcije i ponekad koriste tu sposobnost kako bi se nosili s jedinstvenim, nesigurnim i konfliktnim situacijama u praksi (Schön, 1983).

Schön (1983) je smatrao kako u praksi refleksija često započinje kada rutinski odgovor na neki problem rezultira iznenađenjem ili neočekivanim ishodom. Takva reakcija pak može dovesti do procesa refleksije. U tom smislu refleksivna praksa je dijalog razmišljanja i djelovanja putem koje čovjek postaje vještiji. Vujičić (2007) navodi kako je Schön također uveo i pojam refleksivni praktičar te je poučavanje legitimizirao kao intelektualnu aktivnost u kojoj nositelji poučavanja analiziraju svoja iskustva, temeljem čega konstruiraju nove spoznaje (Vujičić, 2007). Schön (1983) je identificirao razlike između stručnjaka i refleksivnog praktičara, a koje su izložene u Tablici 1.

Tablica 1: Razlike između stručnjaka i refleksivnog praktičara

Stručnjak	Refleksivni praktičar
Pretpostavlja se da znam i moram tvrditi da to znam, bez obzira na vlastitu nesigurnost.	Pretpostavlja se da znam, ali nisam jedini u situaciji s relevantnim i važnim znanjem. Moja nesigurnost može biti izvor učenja i za mene i za njih.
Održavam odmak od klijenta i zadržavam ulogu stručnjaka.	Tražim veze s mislima i osjećajima klijenta. Dopuštam da njegovo poštovanje prema mom znanju proizlazi iz njegovog otkrića.
Tražim poštovanje i status u odgovoru klijenta na moju profesionalnu ličnost.	Tražim osjećaj slobode i stvarne povezanosti s klijentom, kao posljedicu prestanka potrebe za održavanjem profesionalnosti.

Izvor: Schön, 1983:300

Kao što se vidi iz Tablice 1, razlike između stručnjaka i refleksivnog praktičara očituje se u nekoliko temeljnih karakteristika. Prije svega, nesigurnost refleksivnog praktičara treba biti izvor njegova učenja. Kod refleksivnog praktičara naglasak je stavljen na povezivanje s

klijentom te na dopuštanje da klijent sam otkrije zašto je refleksivna praksa važna. Umjesto statusa poštovanja i odgovora na poštovanje klijenta, refleksivni praktičar teži osjećaju slobode i stvarnoj povezanosti s klijentima, što rezultira napuštanjem potrebe za održavanjem „stroge“ profesionalnosti. Ovo se može primijeniti i na koncept obrazovanja i školovanja, gdje se učitelji, odgojitelji i drugi stručni suradnici trebaju povezati s učenicima i uvažavati njihovu osobnost i međusobne razlike.

Još od uvođenja pojma „refleksivni praktičar“, cilj praktičara je stvoriti nova znanja i spoznaje putem preispitivanja svojih iskustava i znanja. Prepoznajući da se profesionalci svakodnevno suočavaju s jedinstvenim i izazovnim situacijama, Schön tvrdi da najefikasniji profesionalci koriste svoja prethodna iskustva kako bi bolje razumjeli kako i zašto se stvari događaju. Rad Donalda Schöna imao je ključnu ulogu u utjecaju na praksu širom svijeta te je potaknuo profesionalce da preuzmu odgovornost za poboljšanja u praksi (Marbina, Church i Tayler, 2010).

Od popularizacije pojmova refleksivne prakse i refleksivnog praktičara, pa do danas, mnogi autori iznijeli su svoje viđenja i definicije ovog i srodno vezanih pojmova. College of Early Childhood Educators (2017, prema Third 2022) navodi kako je refleksivna praksa promišljen proces, usmjeren na djelovanje te često iziskuje suradnički (timski rad). Važni elementi refleksivne prakse su samopromišljanje, kritičko promišljanje te suradničko ispitivanje.

Marbina, Church i Tayler (2010) ističu kako je pojam refleksivne prakse definiran od brojnih autora; npr. MacNaughton (2003) definira ju kao intelektualno angažiranu aktivnost usmjerenu na mijenjanje praksi putem transformacije znanja; Gruske, McLeod i Reynoldsa (2005) opisuju refleksivnu praksu kao kontinuirani proces, a ne kao jednokratni događaj, te koji uključuje ponovljene cikluse ispitivanja prakse, prilagodbe prakse i refleksiju o njoj prije nego što se praksa ponovno poduzme.

Refleksivna praksa se smatra kritičnim procesom za poboljšanje profesionalnih vještina. Ona nije važna samo zbog ispitivanja pristupa praksi, već i zbog osvještavanja i razumijevanja uvjerenja koja utječu na taj pristup. Drugim riječima, refleksivna praksa uključuje retrospektivni osvrt na prethodna iskustva radi pronalaženja smisla i identifikacije aktivnosti koje treba poduzeti u budućnosti (Bilač, 2015).

Bez obzira na različita viđenja pojma, moguć je izdvojiti određene tipične karakteristike refleksivne prakse (Pollard, 2002, prema Marbina, Church i Tayler, 2010):

1. Aktivno usmjerenje na ciljeve, kako bi se oni mogli adresirati, kao i potencijalne posljedice istih.
2. Predanost kontinuiranom ciklusu praćenja prakse, evaluaciji i ponovnom pregledu.
3. Fokus na informiranim prosudbama o praksi, temeljenim na dokazima.
4. Otvoren, suradnički i inkluzivan stav.
5. Sposobnost preoblikovanja vlastite prakse uzimajući u obzir refleksije temeljene na dokazima i uvide temeljene na istraživanju.
6. Dijalog s drugim kolegama, unutar organizacije i s vanjskim mrežama.
7. Sposobnost posredovanja i prilagodbe vanjski razvijenih okvira, donošenje informiranih prosudbi te branjenje ili dovođenje u pitanje postojeće prakse.

Karakteristike procesa refleksivne prakse upućuju na njegovu složenost, kao i na to da se refleksivna praksa sastoji od različitih faza, o čemu će više govora biti u narednom potpoglavlju. Vezano uz različite definicije, Third (2022) navodi kako pojam refleksivne prakse nije jednoznačno konceptualiziran. Refleksivna praksa za nekoga jednostavno znači razmišljanje o nečemu, dok je za druge riječ o praksi koja podrazumijeva vrlo specifična znanja i povezane radnje. Ovisno o pojedincu, neke karakteristike refleksivne prakse koje su prethodno navedene mogu biti više, a neke manje izražene. To znači da se refleksivna praksa može doživljavati na različite načine, o čemu svjedoče i rezultati pojedinih studija.

Marbina, Church i Tayler (2010) navode kako su autori Ghaye i Ghaye (1998) intervjuirali 50 zaposlenika u obrazovnom sektoru (učitelja, nastavnika) i svaki od njih je dao različit opis refleksivne prakse, ističući različita shvaćanja što refleksivna praksa jest i što zapravo uključuje. Bilač (2015) također zaključuje kako koncept refleksivne prakse nije jednoznačno konceptualiziran. Tomu u prilog idu u različiti modeli refleksivne prakse, koji se sastoje i od različitih faza, koje je moguće koristiti u okviru ovog koncepta.

2.2. Modeli i faze refleksivne prakse

Modeli refleksivne prakse najčešće nose ime prema teoretičarima i autorima, od kojih su neki već i spomenuti u radu. Bilač (2015:452) ističe sljedeće modele koji nose ime prema njihovim autorima:

1. Dewey (1910.)
2. Kolbov model iskustvenog učenja (1984.)
3. Schön (1987.)
4. Cowanov model refleksivnog učenja (1998.)
5. Brookfield (1995.)
6. Vizek Vidović (2011.)

Deweyev model započinje fazom prepoznavanja problema, koja predstavlja izvor razmišljanja. Refleksivnim razmišljanjem uspostavlja se veza između akcije i posljedica. Potom slijedi preispitivanje, razmatranje argumenata, odnosno, razmišljanje o mogućim rješenjima problema. Moguće rješenje potrebno je povezati s praksom (Bilač, 2015).

Kolbov model iskustvenog učenja (1984) temelji se na teorijama učenja. Model se usredotočuje na koncept razvijanja razumijevanja kroz stvarna iskustva i sadrži četiri ključne faze (Third, 2022):

1. konkretno iskustvo
2. refleksivno promatranje
3. apstraktna konceptualizacija
4. aktivno eksperimentiranje

Prema modelu, započinje se s iskustvom – ponavljanjem nečega što se već dogodilo ili pak potpuno novim iskustvom. Sljedeća faza uključuje razmišljanje o tom iskustvu i bilježenje svega što se dosad nije susrelo. Zatim se počinju razvijati nove ideje kao rezultat toga, na primjer, kada se dogodi nešto neočekivano, pokušava se shvatiti zašto se to moglo dogoditi. Završna faza uključuje primjenu novih ideja na različite situacije. Sukladno fazama, učenje je direktna posljedica iskustava i razmišljanja. Ovaj model sličan je modelu koji koriste mala djeca kada uče osnovne pojmove poput vruće i hladno. Na primjer, mogu dodirnuti nešto vruće, opeći se i postati opreznija pri dodirivanju nečega što ih potencijalno može povrijediti u budućnosti (Third, 2022). Posljednja faza ovog modela stoga je aktivno eksperimentiranje, odnosno provjera u praksi (Bilač, 2015).

Jedna od najvažnijih kritika Deweyovog modela je ta da je refleksiju koncipirao kao proces razmišljanja o djelovanju i da nije značajno povezao refleksiju s akcijom proizašlom iz

refleksivnog razmišljanja, unatoč uvođenju termina „refleksivna akcija“, a koja bi trebala zaokružiti ono što je identificirano kao „reflektivni ciklus“. Većina teoretičara akciju kao rezultat refleksije smatra i osnovnom svrhom angažiranja u refleksivni proces. Schön je stoga uveo neke nove ideje o samom refleksivnom procesu, posebno o implikacijama u Deweyevoj teoriji da je refleksija nužno proces koji se poduzima nakon događaja te da se bavi i sadržajem same refleksije (Sellars, 2017). Schön je predstavio nove poglede na refleksiju te uveo koncept refleksije u akciji te refleksije nakon akcije, što su ujedno i faze Schönovog modela (Marbina, Church i Tayler, 2010).

Cowanov model refleksivnog učenja (1998) refleksiju u akciji i refleksiju o akciji dopunjava refleksijom prije akcije, ukazujući na važnost planiranja, predviđanja mogućih problema koji se na taj način mogu prevenirati ili umanjiti. Također, uvodi i refleksiju o refleksiji (Bilač, 2015).

Brookfield (1995) identificira četiri perspektive koje se mogu koristiti za razmatranje prakse: autobiografska iskustva učenika i učitelja, perspektiva učenika, percepcije kolega i proučavanje relevantne literature. Autobiografska iskustva pružaju bogat, iako često neprepoznat i čak ismijan izvor materijala za istraživanje. Potom, tu je i perspektiva kroz oči učenika. Od učenika saznaje se kako oni percipiraju postupke i što oni smatraju afirmirajućim ili inhibirajućim. Nadalje, postoji perspektiva koju pružaju percepcije i iskustva kolega. To mogu biti mentori, prijatelji ili pojedinci koji kritički razmišljaju i s kojima je moguće voditi kritičke razgovore o praksi. U tim razgovorima, kolege reflektiraju različite verzije događaja koje su doživjeli. Konačno, praksu se može promatrati kroz prizmu literature. Čitanje unutar i izvan vlastitog područja prakse može dovesti do spoznaje što se radi unutar alternativnih teorijskih okvira (Ndebele, 2014). Bilač (2015) ove perspektive naziva: osobna perspektiva, perspektiva dionika, kritička perspektiva te perspektiva teorije i filozofije. Može se zaključiti kako će razmatranje prakse prema ovom modelu biti najuspješnije onda kada je moguće koristiti sve perspektive.

Bilač (2015) ističe da se model Vizek Vidović (2011) sastoji od nekoliko faza. U prvoj fazi opisuju se iskustva o kojima se želi refleksivno razmišljati, s naglaskom na propitivanje vlastitih ponašanja, osjećaja i situacija. Važno je naglasiti kako se ova faza provodi bez vrednovanja iskustva. Nakon opisivanja, odnosno propitivanja, slijedi kritičko promišljanje i

analiza, što uključuje i razmjenu iskustva i implikacija posljedica. U trećoj fazi provodi se vrednovanje iskustva temeljem teorije ili dobre prakse. U posljednjoj fazi, fazi sinteze, sažimanjem dolazi se novih znanja, ideja i pogleda na vlastiti razvoj putem samorefleksije.

Može se zaključiti kako se opisani modeli međusobno razlikuju i po sadržaju i po fazama, a neki čak i prema ciljevima koji se nastoje ostvariti. Autorica Bilač (2015) sumirala je navedenih šest modela i njihove faze na način kako je prikazano u Tablici 2.

Tablica 2: Modeli i faze reflektivne prakse

Model/Autor	Faze refleksije
Dewey (1910.)	Prepoznavanje problema Refleksivno razmišljanje s ciljem razumijevanja Razmišljanje o mogućim rješenjima Povezivanje u praksi
Kolbov model iskustvenoga učenja (1984.)	Konkretno iskustvo Promatranje i analiziranje (obrada iskustva) Sažimanje iskustva i teorijsko razumijevanje Provjera u praksi
Schön (1987.)	Refleksija u akciji Refleksija o akciji
Cowanov model reflektivnog učenja (1998.)	Refleksija prije akcije (planiranje akcije) Refleksija u akciji (izvedba) Refleksija o akciji (promatranje, analiziranje, teorijska analiza) Refleksija o refleksiji (razvijanje novih petlji)
Brookfield (1995.)	Osobna perspektiva Perspektiva dionika Kritička perspektiva Perspektiva teorije, filozofije
Vizek Vidović (2011.)	Opisivanje Kritičko promišljanje Analiza

	Evaluacija
	Sinteza

Izvor: Bilač, 2015:452

Modeli se međusobno razlikuju i po broju faza od kojih se sastoje. Kritičko i reflektivno razmišljanje ono je što je zajedničko svim modelima. Amuly (2011) navodi kako je modele reflektivne prakse moguće prilagoditi na različite načine:

- refleksija može biti prakticirana u različitim učestalostima: svakodnevno, svaki mjesec, svake godine;
- refleksija može varirati u dubini, od brze stanke kako bi se primijetilo što se dogodilo i što se nije dogodilo u nekoj situaciji, do trajnog ispitivanja i dokumentiranja ključnih trenutaka tijekom projekta;
- refleksija može služiti različitim svrhama:
 - može biti korisna na individualnoj razini kako bi pojedinac postao svjesniji onoga što usmjerava obrasce djelovanja i razmišljanja te onoga što dovodi do uspješnosti. Refleksivna praksa može biti usmjerena na svrhu poboljšanja rada tima kroz kontinuirano bilježenje učenja i provođenje promjena kako bi se postigao veći utjecaj;
 - može se koristiti od strane odjela, agencija ili organizacija kako bi se postigao veći sklad između aktivnosti, odnosa i vrijednosti;
 - može se koristiti kako bi se ojačalo zajedničko razmišljanje ili kako bi se otkrio okvir koji stoji iza složenog skupa aktivnosti.

Primjena različitih modela reflektivne prakse nije isključiva: drugim riječima, u praksi je moguće kombinirati i različite modele ne bi li sam proces bio što uspješniji i svrsishodniji. S obzirom na fleksibilnost i mogućnost prilagodbe modela reflektivne prakse, jasno je i zašto različiti pojedinci na različiti način shvaćaju reflektivnu praksu te u konačnici, zašto je na različiti način i provode.

2.3. Važnost reflektivne prakse za profesionalni razvoj

U smislu čovjekova razvoja, može se govoriti o individualnom i profesionalnom razvoju. Individualni razvoj ovisi o pojedincu te njegovim mogućnostima, željama i navikama. Ovakav oblik razvoja započinje još brigom obitelji i društvene zajednice, a nastavlja se osvješćivanjem

i samostalnim odabirom životnih ciljeva. Najbolji način na koji se može ostvariti određena razina individualnog razvoja je školovanje i učenje.

Profesionalni razvoj manifestira se kroz razvoj karijere i napredovanje u profesiji kojom se pojedinac bavi. Pojam karijera nije nužno vezan samo uz posao jer se on ne može u potpunosti odvojiti od određenih privatnih događaja u životu pojedinaca. S obzirom na mogućnosti i želje, svatko će karijeru razvijati na način na koji misli da mu on najviše odgovara.

Prstec (2023) pod pojmom karijera podrazumije definiranje svih uloga koje osoba preuzima tijekom cijelog života, npr. u obrazovanju, osposobljavanju, radnim mjestima, radnim iskustvima i sl. Karijera se može promatrati kao kontinuirani proces osobnog i profesionalnog razvoja, a koji uključuje znanja i vještine koje se stječu tokom obrazovanja, osposobljavanja i usavršavanja. Pojam karijere uključuje i osobe sa svim svojim vrijednostima, stavovima, uvjerenjima, idejama, radnim iskustvima, i sl.

S obzirom na prethodno izneseni široki pogled na shvaćanje pojma karijere, jasno je kako se i profesionalni razvoj može odvijati na različite načine. Primjerice, neke od mogućnosti su razvoj kroz formalno obrazovanje, informalno obrazovanje, mentorstvo, umrežavanje, suradnički rad, volontiranje, samoprocjenu i refleksiju, i dr.

S vremenom je prepoznato da ni jedan program obrazovanja, neovisno o svojoj kvaliteti, ne može studenta u potpunosti opskrbiti svim znanjima, vještinama i vrijednostima potrebnim za profesionalnu karijeru, pogotovo ako se ima na umu da osoba tijekom svoje karijere prolazi kroz određena razdoblja koja također imaju svoje specifičnosti (Milović, 2010). Prstec (2023) navodi da postoje različite faze u karijeri (npr. faza istraživanja i uspostavljanja karijere, faza napredovanja, faza održavanja karijere, faza kasne karijere) te da se u razvoju karijere ljudi mijenjaju; imaju različite vrijednosti, ciljeve, aspiracije i potrebe. Međutim, učenje i profesionalni razvoj trebaju trajati kontinuirano (iako postoje određene faze u karijeri koje su prikladnije za profesionalni razvoj – npr. za očekivati je da će aktivnosti profesionalnog razvoja pred kraj karijere, tj. prije umirovljenja, biti rjeđe). Refleksivna praksa, u smislu profesionalnog razvoja, također treba trajati kontinuirano.

Još od uvođenja pojma refleksivne prakse, isticalo se kako je taj koncept moguće primijeniti gotovo u svim aspektima osobnog i poslovnog razvoja. Međutim, posebna vrijednost refleksivne prakse očituje se u njenoj primjeni u području profesionalnog razvoja, mijenjanja postojeće prakse te unaprjeđenja kvalitete (Bilač, 2015).

Unatoč različitom tumačenju i razumijevanju, refleksivna praksa najčešće se objašnjava kao način kojim praktičari mogu razviti veću razinu samosvijesti o svome radu i njegovom utjecaju, što u konačnici omogućuje profesionalni rast i razvoj (Third, 2022). Fatović (2016) ističe da je kontinuirani profesionalni razvoj imperativ u profesionalnom djelovanju u današnjem promjenjivom društvenom i tehnološkom kontekstu koji je nametnulo 21. stoljeće. Nije opravdano stajalište kako je znanje stečeno inicijalnim obrazovanjem dovoljno za kvalitetan profesionalni rad tokom cijele radne karijere. Iako postoje nedvosmisleni argumenti koji ukazuju na vrijednost neformalnih oblika stručnog usavršavanja, posebno onih koji se događaju unutar profesionalnih zajednica i svakodnevnog radnog okruženja, još uvijek se nedovoljno razumije važnost refleksije, samorefleksije i akcijskog istraživanja među praktičarima. U mnogim slučajevima nisu stvoreni adekvatni uvjeti za razvoj profesionalnog povjerenja, što je ključno za takav pristup radu i neprestani profesionalni rast.

„Refleksija i samovrednovanje osobnog iskustva, promišljanja i postupaka zna biti bolan, ali nadasve koristan put koji osigurava osobni rast i profesionalni razvoj svakog pojedinca“ (Kaurlo Martinić i Marunčić, 2010:24). Kontinuirana refleksija i samovrednovanje podrazumijeva velik trud i zalaganje pojedinca, stoga mora postojati i visoka motivacija za tim oblikom profesionalnog razvoja. Dodatno, primjenjujući refleksivnu praksu, pojedinac može uočiti i svoje greške, zbog čega se i može reći kako refleksija i samovrednovanje mogu biti „bolni“.

Motivacija za profesionalni razvoj pojedinca može biti potaknuta različitim ciljevima. Neki od njih su (Rahimić, 2010):

- dodjeljivanje odgovarajućeg posla u skladu sa preferencijama i interesima,
- prilagođavanje osobnih kvalifikacija zahtjevima radnog mjesta,
- poboljšavanje stručnih kvalifikacija,
- poboljšavanje šansi samopotvrđivanja putem preuzimanja složenijih zadataka,
- razvoj ličnosti kroz obrazovanje,
- prenošenje novih, proširenih zadataka,

- povećanje osobnog prestiža,
- povećanje sigurnosti radnog mjesta, stvaranje pretpostavki za izgradnju karijere,
- povećanje postojećih primanja,
- povećanje osobne mobilnosti na tržištu rada,
- poboljšane mogućnosti izgradnje karijere,
- izbjegavanje preopterećenosti.

Navedeni su neki od uobičajenih individualnih ciljeva profesionalnog razvoja, no i organizacijama je u interesu da se njihovi zaposlenici razvijaju. Sa stajališta poduzeća, najvažniji ciljevi razvoja ljudskih resursa su (Rahimić, 2010):

- poboljšanje poslovnog rezultata,
- zadržavanje zaposlenika i manje fluktuacije,
- zadovoljavanje potreba za obrazovanjem,
- usuglašavanje interesa organizacije sa interesima pojedinaca,
- ispunjavanje individualnih želja zaposlenih,
- poboljšanje konkurentne sposobnosti poduzeća,
- prilagođavanje kvalifikacija zaposlenika izmijenjenim zahtjevima posla,
- povećanje fleksibilnosti zaposlenika,
- povećanje zadovoljstva i lojalnosti zaposlenih i
- poboljšanje imidža poduzeća.

Jedan od najopćenitijih ciljeva profesionalnog razvoja ljudskih resursa je osigurati da zaposlenici budu spremni na preuzimanje zadataka i poslova koji zahtijevaju veću razinu kvalifikacija, odnosno znanja, sposobnosti i vještina, kao i da mogu odgovoriti na sve izazove radnog mjesta u budućnosti. Organizacijski ciljevi trebaju biti povezani, odnosno usklađeni s individualnim ciljevima zaposlenika. Dakle, nije važno samo ulagati u razvoj zaposlenika, već je važno uvažavati i njihove potrebe, želje i interese, kako bi zaposlenik bio zadovoljan te produktivniji na svom radnom mjestu.

Jasno je da je i u interesu organizacija te poduzeća provođenje različitih načina profesionalnog razvoja pa tako i refleksivne prakse. Autorice Bilač i Miljković (2017) navode kako se refleksivna praksa smatra učinkovitim načinom stručnog usavršavanja. U nekim se profesijama (npr. odgojno-obrazovnim) refleksivna praksa smatra vodećom paradigmom profesionalnog

razvoja već desetljećima. Dakle, taj se oblik stručnog usavršavanja smatra učinkovitijim od tradicionalnih oblika edukacije. Refleksivni praktičar probleme i izazove vidi kao mogućnosti za razvoj boljih, kvalitetnijih rješenja. S obzirom na dinamično okruženje, mijenjanje uvjeta na radnom mjestu, mijenjanje potreba organizacija, zaposlenika i klijenata, refleksivna praksa pruža mogućnosti za kontinuirana unaprjeđenja od kojih će koristi imati svi dionici, a u konačnici, pozitivno će se odraziti i na profesionalni razvoj zaposlenika.

3. VAŽNOST REFLEKSIVNE PRAKSE ZA UNAPRJEĐENJE KVALITETE RADA U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Još od uvođenja pojma refleksivne prakse vidljiva je i njena orijentiranost na odgojno-obrazovni sustav. Različiti modeli refleksivne prakse prikladni su za uporabu u odgojno-obrazovnom procesu, kako za profesionalni razvoj, tako i za unaprjeđenje kvalitete rada zaposlenika i cjelokupne ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Zbog toga je u interesu svake ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje implementiranje i razvijanje takve prakse. Međutim, uvođenje i primjena refleksivne prakse u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje susreću se s određenim specifičnostima, koje proizlaze i iz specifičnosti njihova rada.

3.1. Specifičnosti rada ustanova za rani i predškolski odgoj

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2023; članak 1.), predškolski odgoj uključuje programe odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi koji se ostvaruju u dječjim vrtićima. Dakle, uz odgoj i obrazovanje, u tim se ustanovama provode i programi zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi, što ujedno upućuje i na složenost i specifičnost rada ustanova za rani i predškolski odgoj.

U Republici Hrvatskoj (dalje u tekstu: RH), rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kao i skrb o djeci, dio su sustava odgoja i obrazovanja RH, a koji je namijenjen djeci u dobi od navršenih šest mjeseci pa do polaska u osnovnu školu. Bitno je napomenuti kako je godina prije polaska u školu (predškola) obvezna godina predškolskog odgoja i obrazovanja, dok do tog razdoblja rani i predškolski odgoj i obrazovanje nisu obvezni (Odluka o donošenju nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015).

Općenito, kod bilo kakvog poučavanja riječ je o zahtjevnom procesu koji iziskuje puno energije, izdržljivosti i snalažljivosti. Unatoč svim fizičkim naporima, važno je ostati usmjeren na ono što se može identificirati kao „intelektualni“ aspekti profesije. To je značajno iz nekoliko razloga, s možda je najvažnija obveza odgojno-obrazovnih zaposlenika ta da donose sve informiranije odluke u kontekstu svakodnevne prakse. Osim toga, rad u odgojno-

obrazovnim ustanovama podrazumijeva i suočavanje s zahtjevnim situacijama gdje često nema pravih ili krivih odgovora, nema postupaka koje treba slijediti, nema vremena ili prilike za konzultacije s nadređenim osobljem ili kolegama (Sellars, 2017).

Na poslovima njege, odgoja i obrazovanja, socijalne i zdravstvene zaštite rade odgojno-obrazovni radnici različitog profila. Osim odgojitelja, to su stručni suradnici kao što su pedagozi, psiholozi, logopedi, edukacijski rehabilitatori, medicinska sestra, pomoćnici za djecu s teškoćama u razvoju, i dr. Poslove odgojitelja može raditi osoba koja ima odgovarajuću razinu obrazovanja, odnosno stručnu spremu (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, 2023). Iako u odgojno-obrazovnom procesu sudjeluju različiti stručni suradnici, njihov broj često je premalen u odnosu na broj djece koja pohađaju odgojno-obrazovni program, zbog čega je i opis posla odgojitelja vrlo širok.

Kompleksnost rada odgojitelja, a sukladno tome i potrebna razina kompetencija, ogleda se u standardu zanimanja Odgojitelj/Odgojiteljica djece rane i predškolske dobi (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023). Uvidom u standard vidljivo je kako se kako se u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje provode različiti programi, što je također jedna od specifičnosti rada takvih ustanova. Osim redovitog programa, u ustanovama se provede i specijalizirani programi za djecu s teškoćama u razvoju, za darovitu djecu te za djecu pripadnika etničkih i nacionalnih zajednica i manjina, ali i drugi specijalizirani programi iz umjetničke, kulturne, vjerske i sportske domene. Također, u specijalizirane predškolske programe spada i program predškole.

Osim što se u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja provodi skrb o najmlađima, tj. djeci od navršenih šest mjeseci pa do polaska u školu, što je samo po sebi specifično (npr. rad s tako mladom djecom zahtijeva posebnu pažnju, strpljenje i razumijevanje njihovih potreba), različiti programi koji se provode upućuju na složenost provođenja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u općenitom smislu. Čak i kada je riječ i o istom programu (npr. redovitom), grupa djece s kojom odgojitelj radi u velikom broju slučajeva nije homogena niti po dobi niti po razvojnim karakteristikama djece a time niti prema odgojno-obrazovnim potrebama.

Odgojitelji u jednoj odgojno-obrazovnoj skupini mogu raditi s djecom koja imaju vrlo različite razvojne i druge karakteristike. Iako se tradicionalno težilo tomu da se u jednoj grupi nalaze djeca iste ili slične dobi, danas je česta prisutnost djece različite dobi u istoj odgojno-obrazovnoj skupini. To za odgojitelje predstavlja izazov u vidu planiranja i izvođenja odgojno-obrazovnih procesa, no samo po sebi nije negativno. Cigala, Venturelli i Bassetti (2019) ističu kako prisutnost djece različite dobi (mješoviti razredni kontekst) može potaknuti razvoj djece, no samo ukoliko odgojitelji posjeduju određene aspekte pedagoškog pristupa, odnosno kada razmatraju razlike između djece kao vrijedan resurs učenja, kada rješavanje problema promatraju kao važnu strategiju učenja kako za sebe tako i za djecu, te kada koriste fleksibilnost, planiranje i neprekidnu komunikaciju kao ključne vještine za njihov pedagoški rad.

Specifičnosti rada odnose se i na nužnost suradnje s roditeljima jer roditelji imaju ključnu ulogu u razvoju djeteta, pa suradnja s njima, pružanje informacija i podrška roditeljima često čine važan dio posla u ustanovama za rani odgoj (Vekić-Kljaić, 2022). Nadalje, specifičnost rada odnosi se i na stvaranje okruženja koje može zadovoljiti djetetove potrebe, odnosno okruženja koje nije formalno „školsko“, koje potencira iskustvo zabave i igre kao način učenja i djetetova razvoja. Pri tome je u obzir važno uzeti djetetove individualne potrebe i mogućnosti, no istovremeno, treba stvoriti takvo okruženje koje je karakterizirano zajedništvom, tolerancijom te međusobnom komunikacijom svih dionika (Zjačić Ljubičić, Šuško i Očko, 2021). Stavljanjem fokusa na dječju perspektivu, moguće je uvidjeti njihove potrebe, ali i inicijative, potencijalne te tako promijeniti svakodnevnu pedagošku praksu kroz prilagodbu komunikacije i interakcije s djecom (Refleksija, odgoj i obrazovanje projektni konzorcij, 2023).

Suvremeni pristup ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja svako dijete tretira kao jedinstveno, s vlastitim potrebama i sposobnostima. Odgojitelji trebaju prilagoditi pristup svakom djetetu kako bi mu se omogućio najbolji napredak. S obzirom na broj djece s kojima odgojitelji mogu raditi (npr. prema standardu zanimanja Odgojitelj / Odgojiteljica djece rane i predškolske taj je broj između 10 i 28), to nije nimalo jednostavno, posebno jer se teži zajedništvu i jer svako dijete treba dobiti prilike za napredak i razvoj sukladno svojim mogućnostima i potrebama (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023). S obzirom da djeca od najranije dobi najbolje uče kroz igru, ustanove za rani odgoj i obrazovanje često imaju posebno osmišljene prostorije i materijale koji potiču kreativnost, istraživanje i igru.

Fatović (2016) ističe da u novije vrijeme postoji i izražena potreba za fleksibilnosti radnog vremena promatranih ustanova, iz razloga što roditelji i skrbnici rade u različita vremena. U tom smislu, ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje često se promatraju kao servisi za roditelje, a ne kao ustanove u kojima se djeca odgajaju i obrazuju, što je svakako problematično gledište. Taj aspekt djelovanja (fleksibilnost radnog vremena) svakako je potreban, no problem je kada dominira u shvaćanju i stvaranju slike o funkciji ranog odgoja i obrazovanja. Osim toga, sama činjenica kako rani i predškolski odgoj nisi obvezni dio sustava odgoja i obrazovanja (Odluka o donošenju nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje) utječe na određen način na umanjivanje ozbiljnosti prezentacije kod dijela šire javnosti, zbog čega se, između ostaloga, i stvara slika kako je primarna funkcija promatranih ustanova čuvanje djece. Primarna svrha je, posebno uzimajući u obzir suvremene spoznaje odgojno-obrazovnih znanosti, odgoj i obrazovanje djece jer isti imaju veliku važnost za trenutačni, ali i kasniji razvoj djeteta, obrazovna postignuća, akademski uspjeh, i dr. (Fatović, 2016). Međutim, valja naglasiti i kako na razvoj dječjih kompetencija u ranoj dobi najviše utječu roditelji (Vekić-Kljaić, 2016).

S obzirom na specifičnosti razvoja i učenja djece od najranije dobi, uloga odgojitelja u procesu odgoja i obrazovanja izrazito je važna. Međutim, uloga odgojitelja puno je šira i značajnija. Na to upućuje i popis skupova kompetencija koje odgojitelji trebaju imati sukladno Standardu zanimanja Odgojitelj djece rane i predškolske dobi / Odgojiteljica djece rane i predškolske dobi (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023: n.p.):

1. „Osnove psihološkog i pedagoškog razvoja djeteta
2. Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
3. Kreiranje poticaja i aktivnosti u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju
4. Poticanje i praćenje razvoja djeteta
5. Inkluzivni odgoj i obrazovanje
6. Pedagoška i ostala dokumentacija u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju
7. Komunikacijske vještine i timski rad
8. Osobni i profesionalni razvoj
9. Zaštita zdravlja i dobrobiti djece“

Prva skupina kompetencija odnosi se na poznavanje osnova psihološkog i pedagoškog razvoja djeteta. Djeca ovisno o dobi prolaze kroz različita razvojna razdoblja, no i djeca iste dobi mogu imati izražene individualne razlike (Starč. i sur., 2004). Kod ove skupine kompetencija za odgojitelje nije riječ samo o informativnom poznavanju ovog područja, već i o primjeni znanja u kreiranju odgojno-obrazovnih procesa, naravno, uz uvažavanje interesa, potreba i sposobnosti djeteta. Nadalje, potrebno je poticati te pratiti individualni razvoj djeteta, kao i poznavati i uvažavati djetetov stupanj razvoja kod realiziranja odgojno-obrazovnih procesa. Suvremene teorije dječjeg razvoja odgojitelj treba primjenjivati u integriranom kurikulumu. Određene razvojne osobitosti djece iziskuju primjenu posebnog odgojno-obrazovnog pristupa, o čemu odgojitelji također trebaju voditi računa. Promatranje i procjena aktivnosti te mogućnosti djeteta nužna su pretpostavka integriranog kurikuluma koji se temelji na različitim potrebama djeteta (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023). Znanja iz područja psihološkog i pedagoškog razvoja djeteta mogu biti od pomoći u kreiranju kvalitetnog kurikuluma (Starč. i sur., 2004).

Druga skupina kompetencija odnosi se na kurikulum ranog i predškolskog obrazovanja. Iako Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) sadrži različite vrijednosti, načela, ciljeve te polazišta za takav odgoj i obrazovanje, svaka odgojno-obrazovna ustanova jedinstva je. Zbog toga Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pruža okosnicu oblikovanja kurikuluma svake pojedinačne ustanove, odnosno sustava ranog i predškolskog odgoja kao jedne cjeline. Vrijednosti, načela, ciljevi i polazišta odgoja i obrazovanja trebaju biti detaljnije razrađene u kurikulumima pojedinačne ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. S obzirom na potrebu sustavnog promatranja i razumijevanja djece i njihovih aktivnosti, takav kurikulum razvija se „u hodu“, a njegovi aktivni (su)oblikovatelji i (su)konstruktori trebaju biti i odgojitelji i djeca (Slunjski, 2015). Prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2023), odgojitelj treba biti upoznat s relevantnom zakonskom regulativom. Može se reći da je to temelj upotrebe drugih kompetencija iz ove skupine kompetencija. Odgojitelj treba planirati aktivnosti (na dnevnoj, tjednoj, mjesečnoj i godišnjoj razini), uzimajući u obzir potrebe i interese djeteta te sudjelovati u osmišljavanju svih relevantnih uvjeta za provođenje aktivnosti u odgojno-obrazovnom procesu (npr. prostori, materijalni, vremenski i drugi uvjeti). Planiranje kurikuluma ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje počinje istraživanjem bitnih podataka o instituciji, djeci, odgojateljima, roditeljima, zajednici i općem kontekstu. Na temelju tih informacija moguće je proširivati

vlastito znanje i dublje razumijevanje o potrebama djece, što zatim omogućuje konstrukciju relevantnog kurikuluma (Vidačić Maraš, 2015). Nadalje, svaka realizacija kurikuluma treba se i kritički prosuditi na razini ustanove ali i skupine djece. Zbog toga je važno poznavanje i izvođenje analize i vrednovanja različitih elemenata odgojno-obrazovnog procesa. Prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru, realizacija boravka i različitih aktivnosti treba biti fleksibilna, a kako bi se zadovoljili interesi i potrebe djeteta. U sklopu ove skupine kompetencija odgojitelj treba utvrditi koji su to ključni aspekti potreba djece te kreirati strategiju za zadovoljavanje potreba u različitim područjima kao što su kineziološko, umjetničko, jezično-komunikacijsko, istraživačko-spoznajno, i sl. (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023).

Sljedeća skupina kompetencija nadovezuje se na prethodno. Zapravo, može se reći kako su sve skupine kompetencija međusobno povezane i ovisne. Treća skupina kompetencija od odgojitelja zahtijeva kreiranje poticaja i aktivnosti, što uključuje prostorno i socijalno okruženje, poticaje aktivnosti i same aktivnosti te pripremu i provođenje različitih organizacijskih formi za realizaciju partnerstva s roditeljima (npr. to je moguće ostvariti putem kreativnih radionica, grupnih roditeljskih sastanaka, proslava, posjeta i sl.) (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023). Kod organizacijskih formi važno je osigurati da se svi sudionici osjećaju ugodno (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Četvrta skupina kompetencija odnosi se na poticanje i praćenje razvoja svakog djeteta. Ova kompetencija u uskoj je vezi s prvom skupinom kompetencija, odnosno poznavanjem osnova psihološkog i pedagoškog razvoja djeteta. Jasno je da će odgojitelj moći kvalitetno poticati i pratiti razvoj djeteta samo kada posjeduje i prvu kompetenciju. Slunjski (2011) navodi kako mnoge aktivnosti u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje djeca poduzimaju samostalno, odnosno da ih sama iniciraju ili to čine zajedno s drugom djecom, no bez izravnog vođenja od strane odgojitelja. Međutim, odgojitelj treba i poticati djecu da sama iniciraju i organiziraju aktivnosti (naravno, sukladno potrebama, interesima i mogućnostima) te mijenjati okruženje i aktivnosti sukladno uočenim interesima i potrebama djece. U sklopu ove skupine spominje se i kompetencija razvijanja refleksivnih vještina, kao i sposobnosti praćenja i evaluacije načina na koji djeca uče te rješavaju različite probleme. Naravno, kako bi to sve bio moguće, važna je implementacija i evaluacija kurikuluma u svim razvojnim područjima (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023).

Sljedeća skupina kompetencija odnosi se na inkluzivni odgoj i obrazovanje. U smislu odgoja i obrazovanja, pod inkluzijom se „podrazumijeva uključenost sve djece i mladih na sve razine formalnog odgojno-obrazovnog sustava“ (Karamatić Brčić, 2011:40). U smislu ranog i predškolskog odgoja od odgojitelja se očekuje da primjenjuje koncepte interkulturalnosti, da izvodi posebne i alternativne odgojno-obrazovne programe te da odgojno-obrazovni proces provodi sukladno načelu inkluzivnosti (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023). Potonje znači da je potrebno prihvatiti svaki oblik različitosti djece i njihovih obitelji (Odluka o donošenju nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Većim samim time jasno je kako je svaka ustanova za rani i predškolski odgoj specifična te da je shodno tomu specifičan i njen rad u najširem smislu riječi.

Sljedeća skupina kompetencija odnosi se na pedagošku i ostalu dokumentaciju. Odgojitelj treba imati kompetencije upotrebe različitih metoda dokumentiranja odgojno-obrazovnog procesa. Treba voditi svu propisanu dokumentaciju i evidencije, kao i mapu profesionalnog razvoja. Odgojitelj izrađuje i godišnje izvješće o odgojnoj skupini te vrednuje realizaciju godišnjeg plana i programa ustanove temeljem dokumentacije. Konačno, odgojitelj sudjeluje u procesu vrednovanja i samovrednovanja ustanove (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023). Dokumentiranje se općenito smatra važnim elementom refleksije na pedagošku praksu (Refleksija, odgoj i obrazovanje projektni konzorcij, 2023), a ono ima veliki značaj i za izgradnju kurikuluma (Vidačić Maraš, 2015).

Komunikacijske vještine i timski rad skupina su kompetencija koja je važna za mnoga zanimanja i djelatnosti, posebno ona koja su u neposrednom kontaktu s korisnicima. Naravno, nedvojbeno je kako bez dobrih komunikacijskih vještina odgojitelj ne može obavljati svoj posao i zadatke na razini na kojoj se od njega očekuje. Komunicirati i surađivati treba i s drugim ustanovama (npr. školama), stručnjacima, roditeljima, lokalnom zajednicom, i dr., a s ciljem ne samo provođenja aktivnosti, već i razmjene iskustva, ideja i informacija (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023). Međusobna komunikacija i suradnja vrlo su važni za optimalan utjecaj na djetetov razvoj (Starc i sur., 2004).

Osmo skupina kompetencija podrazumijeva osobni i profesionalni razvoj. Takav razvoj nije moguć bez poštivanja profesionalnog etičkog kodeksa, stoga je jasno da taj dokument

odgojitelji trebaju uvažavati i poštivati. Nadalje, očekuje se planiranje, izrađivanje i provođenje osobnog plana kontinuiranog usavršavanja, kao i aktivno konzultiranje stručne i znanstvene literature. U sklopu ove skupine kompetencija nalazi se i participacija u profesionalnim udruženjima i organizacijama (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023). Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje mogu provoditi i vlastite planove usavršavanja odgojitelja. Usavršavanje uvijek treba težiti podizanju razine kompetencija odgojitelja i kvalitete ustanove u cjelini (Požnjak Malobabić, 2004).

Posljednja skupina kompetencija odnosi se na zaštitu zdravlja i dobrobiti djece. Iako u ustanovama rade i zdravstveni djelatnici, važna je razvijenost i ove skupine kompetencija za odgojitelje. Odgojitelji se trebaju pridržavati svih protokola i pravila vezanih za zdravstvene i higijenske uvjete rada te sigurnost, odnosno protokola vezanih za zaštitu zdravlja i njegu. Osim toga, važna kompetencija je i provođenje svih sigurnosnih, preventivnih i zaštitnih mjera sukladno godišnjem planu i programu ustanova, a s ciljem zaštite zdravlja i sigurnosti djece (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023).

Jasno je kako su kompetencije odgojitelja različite i brojne te da se međusobno nadopunjavaju, isprepliću i kombiniraju. Niti jedna skupina kompetencija ne smije se zanemariti. Naravno, neki će odgojitelji imati određene kompetencije više, a određene manje razvijene, no razvoj svih kompetencija potrebno je sustavno poticati još od najranijih faza obrazovanja odgojitelja.

Prethodno pojašnjene kompetencije ujedno upućuju i na nužnost obavljanja različitih poslova odgojitelja. Prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2023: n.p.) to su:

1. „Sudjelovanje u izradi godišnjeg plana i programa rada i kurikuluma dječjeg vrtića i predškole
2. Planiranje i pripremanje neposrednog odgojno - obrazovnog rada s djecom
3. Pripremanje i osmišljavanje poticaja, aktivnosti te okruženja za odgojno obrazovni rad
4. Realiziranje odgojno-obrazovnog procesa kroz neposredni rad te individualni i grupni pristup
5. Realiziranje posebnih odgojno-obrazovnih programa
6. Vođenje propisane pedagoške dokumentacije

7. Suradnja i profesionalna komunikacija s roditeljima, radnim kolegama i ostalim dionicima
8. Provođenje plana osobnog stručnog osposobljavanja i usavršavanja
9. Vrednovanje i samovrednovanje vlastitog rada i rada ustanove
10. Briga za sigurnost i dobrobiti djece“

Iako kompetencije i poslovi odgojitelja nisu jedino što rad ustanova za rani i predškolski odgoj čine specifičnima, s obzirom da se uloga odgojitelja smatra najvažnijim u povećanju kvalitete rada takvih ustanova, specifičnosti proizlaze iz dobi djece (specifičnosti razvoja i učenja te potreba djece najranije dobi) koje uvjetuju način rada i organizaciju procesa - što zahtjeva visoku razinu znanja i kompetencija odgojitelja i drugih stručnih djelatnika. Naravno, i drugi stručni suradnici trebaju imati određene kompetencije za obavljanje svojeg posla, a sve to skupa rad u promatranim ustanovama čini vrlo specifičnim. Takvi specifični uvjeti poslovanja naglašavaju i nužnost suradnje među svim dionicima odgojno-obrazovnih procesa, a u novije vrijeme sve se više važnosti pridodaje reflektivnoj praksi.

Primjetna je povezanost među kompetencijama, a može se reći da kvaliteta jedne kompetencije determinira kvalitetu druge kompetencije. Primjerice, reflektivne vještine od značaja su za praćenje i poticanje razvoja djeteta, a jedan od preduvjeta provođenja bilo kakve evaluacije i reflektivne prakse je i vođenje pedagoške i ostale dokumentacije, što je pak još jedna od kompetencija. Osobni i profesionalni razvoj također je kompetencija, a takav se razvoj često odvija upravo i putem reflektivne prakse. Zaključno, reflektivna praksa zastupljena je u više različitih kompetencija, što upućuje na njenu važnost u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

3.2. Važnost reflektivne prakse u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju

Reflektivna praksa ima veliki značaj za praćenje i vrednovanje kvalitete rada, a u konačnici i za samu kvalitetu rada ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Temeljem spoznaja iz reflektivne prakse cilj je unaprijediti jedno ili više područja rada, odnosno, podići kvalitetu rada u nekom području. No, prvo je potrebno vidjeti što zapravo jest kvaliteta u promatranim ustanovama.

Kvaliteta u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ustanovama prije svega je razvojna, a ne statična kategorija (Glasser, 1994, prema Slunjski i sur., 2012). Kako bi se postigla kvaliteta u nekom području rada, potreban je kontinuirani rad i suradnja svih sudionika koji su uključeni u odgojno-obrazovni proces. S obzirom da kvaliteta nije statična, ona se neprekidno povećava ili smanjuje. To znači da se jednom postignutu kvalitetu ne može zadržati trajno, zbog čega postoji važnost kontinuiranog ulaganja u povećanje kvalitete za dobrobit djece i svih dionika u procesu (Zjačić Ljubičić, Šuško i Očko, 2021).

„Odgovornost za kontinuirano unaprjeđivanje odgojno-obrazovne prakse i odgovaranje na rastuće potrebe djeteta, temeljni su elementi razvijanja kurikula vrtića usmjerenog na dijete i njegovu dobrobit“ (Fatović, 2016:623). Svaka odgojno-obrazovna ustanova zapravo ima vlastitu, posebnu, tj. autentičnu kvalitetu koja je određena različitim čimbenicima kao što su sastav djece, roditelja, odgojitelja, stručnih suradnika i ravnatelja, okruženje za odgoj i učenje, i dr. (Zjačić Ljubičić, Šuško i Očko, 2021).

Različita su mišljenja što točno determinira kvalitetu ustanova za rani i predškolski odgoj, no može se reći kako je dominantno mišljenje da najveći utjecaj na kvalitetu imaju zaposlenici (Sims i Waniganayake, 2015). I u poslovnom sektoru u novije vrijeme prevladava mišljenje kako su ljudi ključni prediktor kvalitete i uspješnosti poslovanja (Letica, Mabić i Marijanović, 2018). Raspolaganje brižnim, toplim i pažljivim odgojiteljima može se smatrati najvažnijom karakteristikom kvalitete u svakom programu predškolskog odgoja i obrazovanja, posebno za mlađu djecu. Ostali faktori koji utječu na kvalitetu uključuju: omjer osoblja i djece, kvalifikacije, vještine i obuku osoblja; planiranje programa i vođenje; te fizičko okruženje i objekte. Međutim, postoje vrlo malo pouzdanih dokaza o relativnom doprinosu svakog od ovih faktora na ishode u razvoju djece (Sims i Waniganayake, 2015).

Iz prethodnog proizlazi kako su osobine odgojitelja najvažnija determinanta u kontekstu osiguravanja kvalitete. Naravno, ne smije se zanemariti važnost obrazovanja za odgojitelje i postizanje određene razine obrazovanja. Prema hrvatskom Zakonu o ranom i predškolskom odgoju (2023) poslove odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogu raditi osobe koje su završile studij odgovarajuće vrste za rad na radnom mjestu odgojitelja. To mogu biti preddiplomski sveučilišni studij, preddiplomski stručni studij, studij kojim je stečena viša stručna sprema sukladno ranijim propisima, diplomski sveučilišni studij

te specijalistički diplomski stručni studij. Jasno je da što je osoba obrazovanija, veće su šanse da će imati veću količinu znanja i kompetencija potrebnih za kvalitetan rad. U tom smislu, naravno da je poželjna što veća razina obrazovanja. No, to ujedno samo po sebi ne znači da takva osoba posjeduje i poželjne osobine koje su važne za osiguravanje kvalitete.

Sims i Waniganayake (2015) navode kako kvaliteta može dolaziti i od menadžera, odnosno voditelja ustanove koji imaju visoke kvalifikacije. U tom smislu, kvalifikacije moraju biti relevantne za potrebne uloge: to jest, viši stupnjevi opće obrazovanosti sami po sebi ne potiču poboljšanje kvalitete u određenoj profesiji, već su relevantne kvalifikacije osoblja važan čimbenik poboljšanja kvalitete.

Imajući na umu kako najveći utjecaj na kvalitetu imaju odgojitelji, a potom i kvalificirani voditelji, može se konstatirati kako u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postoji individualna i organizacijska odgovornost za osiguranje kvalitete rada. U svakom slučaju, osigurati određenu razinu kvalitetu u promatranim ustanovama dugotrajan je, složen, i zapravo neprekidan proces.

Postoji i mišljenje kako je kvaliteta uvijek determinirana vrijednostima, opcijama i izborima koji su ovisni o potrebama i stavovima onih koji u njoj sudjeluju te onih na koje kvaliteta istovremeno utječe (Bondioli, 2013, prema Zjačić Ljubičić, Šuško i Očko, 2021). Različiti sudionici odgojno-obrazovnog procesa imaju različite funkcije i zadaće, ali i sustave vrijednosti, potrebe, prioritete, mogućnosti i dr., a koje u odnosu na ono što se može smatrati kvalitetom također mogu biti različite. Primjerice, kada se govori o predškolskim ustanovama, može se reći da je kvaliteta za roditelje različita od kvalitete za odgojitelje ili dijete te da svaki subjekt na svoj određen način, sukladno potrebama, interesima i vrijednostima, doživljava kvalitetu (Zjačić Ljubičić, Šuško i Očko, 2021). Prethodno zapravo znači kako je kvalitetna subjektivna. Iako se to može ocijeniti točnim, postoje određeni objektivni pokazatelji kvalitete. Kvalitetu nije moguće precizno izmjeriti, no zato postoje snažni indikatori kvalitete i pokazatelji kvalitetnog rada u ustanovi bilo koje vrste, uključujući i odgojno-obrazovne ustanove.

Neovisno o različitim pogledima na kvalitetu, ono što je nedvojbeno je da je kvalitetu rada potrebno poticati i neprekidno poboljšavati. U Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski

odgoj i obrazovanje (2015) navodi se kako kvalitetu odgojno-obrazovne prakse i kurikulum ustanove izgrađuju djelatnici sukladno svojim profesionalnim znanjem, razumijevanjem vlastite odgojno-obrazovne prakse, ali i osobne motiviranosti za njeno unaprjeđenje. Razvoj kvalitete odvija se paralelno s razvojem vrijednosti, spoznaja i znanja odgojitelja te drugih djelatnika ustanova. To stoji u uvodnom dijelu kurikulumu, a već iz toga može se naslutiti važnost refleksivne prakse za kvalitetu rada u promatranim ustanovama.

Bilač (2015) ističe kako refleksivna praksa može biti koristan koncept koji poboljšanja uvodi na učinkovit način. Jedan od glavnih razloga tomu je praktičnost, odnosno praktična komponenta takve prakse koja dolazi od učenja iz vlastitog iskustva. Fatović (2016) napominje kako jačanje refleksivnih kapaciteta nije samo jedan od ključnih preduvjeta za uspješan vlastiti profesionalni razvoj, već i za razvoj samo ustanove. Za to su pak odgovorni svi članovi organizacije.

Može se reći kako postoji i individualna i organizacijska odgovornost za uvođenje i korištenje refleksivne prakse. No, u tom smislu, pod organizacijskom odgovornosti također se misli na odgovornost ljudskih resursa, ponajprije rukovoditelja, ali i svih drugih koji na neki način sudjeluju u osiguravanju uvjeta za planiranje i provođenje odgojno-obrazovnih procesa. Isto tako, refleksivna praksa nije važna samo za osobni i profesionalni razvoj, već i za razvoj cjelokupne ustanove.

Marbina, Church i Tayler (2010) navode kako je refleksivna praksa karakteristika visokokvalitetnih okruženja za učenje. Takva praksa stručnjacima u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju omogućuje da razviju kritičko razumijevanje vlastite prakse te kontinuirano razvijaju potrebne vještine, znanje i pristupe kako bi postigli najbolje rezultate za djecu.

Refleksivna praksa je nešto što se razvilo u mnogim disciplinama, poput obrazovanja, kako bi profesionalci učili iz vlastitih iskustava. Postojalo je vrijeme kada bi se refleksivna praksa smatrala opcionalnom vještinom ili željenim stavom, ali u proteklih nekoliko godina, to više nije opcionalna vještina, već nešto što je nužno (Third, 2022). U prilog tomu idu i istraživanja koja su ukazala na važnost refleksivne prakse u različitim područjima i disciplinama, a posebno i u ranom odgoju i obrazovanju.

Longitudinalno istraživanje projekta Effective Provision of Pre- school Education (Sylva i sur., 2004) otkrilo je da visokokvalitetna predškolska okruženja imaju pozitivan utjecaj na razvoj djece, kako na kognitivni tako i na socio-emocionalni razvoj. Studija je također utvrdila da što je kvaliteta okoline za rani odgoj veća, to su bolji rezultati za djecu. Utvrđeno je i kako djeca ostvaruju bolji sveobuhvatan napredak u okruženjima gdje stručnjaci poznaju individualne stilove učenja djece, gdje odgojitelji imaju dobro razumijevanje odgovarajućeg pedagoškog sadržaja i gdje postoji snažna predanost kontinuiranom profesionalnom istraživanju (Sylva i sur., 2004). Ovo znanje se razvija kada stručnjaci razmatraju svoju praksu i utjecaj svojih vrijednosti, stavova i odluka na djecu. Osim toga, reflektivna praksa stručnjacima omogućuje dublje razumijevanje vlastitih stavova i sustava vrijednosti u odnosu na različite skupine djece, što pospješuje pružanje jednakih prilika za sve i jednakog tretmana (Third, 2022). Iz potonjeg proizlazi i važnost reflektivne prakse za posebne i specijalizirane programe u promatranim ustanovama.

S obzirom da reflektivna praksa može imati neposredan utjecaj na poboljšanje kvalitete rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kvalitetnom primjenom reflektivne prakse dolazi i do boljeg sveopće napretka djece, i to u različitim razvojnim područjima (Mavračić Miković i Tot, 2020). U konačnici, reflektivna praksa donosi koristi za osobe koje ju provode, ali i za druge dionike odgojno-obrazovnih procesa, a posebno i direktne korisnike usluga, tj. djecu.

Zbog važnosti reflektivne prakse za praćenje i vrednovanje kvaliteta rada svih stručnih zaposlenika i ustanove kao cjeline, važno je osposobiti praktičare. Iako postoji individualna odgovornost u vidu cjeloživotnog učenja, važni su i programi obrazovanja i usavršavanja kojima se osposobljavaju praktičari – odgojitelji, ali i drugi stručni djelatnici ustanove (uključujući i one na rukovodećim pozicijama) kako bi istraživali i aktivno promišljali o svojoj odgojno-obrazovnoj praksi (Odluka o donošenju nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Na taj bi se način ujedno i pospješio razvoj reflektivne prakse te korištenje takve prakse u profesionalne svrhe.

3.3. Načini uključivanja refleksivne prakse u rad ustanova ranog i predškolskog odgoja

Sada kada je neupitno utvrđena važnost refleksivne prakse u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, postavlja se pitanje na koje je načine takvu praksu moguće uključiti u rad ustanova. S obzirom na različite modele o kojima je u ovom radu bilo govora, za pretpostaviti je da je refleksivnu praksu u rad moguće uključiti i na različite načine.

Bilač (2015) smatra kako je s obzirom na značaj iskustva kao podloge za učenje, za uvođenje poboljšanja u praksu povezivanje teorijskih i praktičnih spoznaja od ključnog značaja. Napominje kako u tradicionalnom modelu poučavanja, praksa ima podređen status u odnosu na teoriju, odnosno, proces učenja završava teorijom. S druge strane, uključivanje refleksivne prakse neupitno zahtijeva promjene u procesu učenja i profesionalnog razvoja.

Kada se govori o refleksivnoj praksi kao alatu praćenja i vrednovanja kvalitete rada na razini pojedinca, onda je pojedinac taj koji će odabrati način uključivanja refleksivne prakse u svoj rad (osim ukoliko ustanova nije propisala način uvođenja refleksivne prakse). Međutim, postavlja se pitanje kolika će koristiti biti i od kvalitetne implementirane refleksivne prakse na razini pojedinca, ukoliko drugi dionici nisu spremni prihvatiti nove spoznaje i znanja koja nastaju kao rezultat takve prakse.

Nacionalnim propisima, dokumentima i smjernicama nisu predočeni načini uključivanja refleksivne prakse u rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Štoviše, refleksivna praksa kao pojam vrlo se rijetko spominje, npr. u Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju uopće se ne spominje. Nacionalni kurikulum postavlja temelje vrijednosti, načela, odgojno-obrazovnih ciljeva i očekivanja prema različitim područjima razvoja i ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje. Također, definira pristupe i metode rada s djecom rane i predškolske dobi, zajedno s oblicima vrednovanja te tako na određen način pruža okvir za razvoj refleksivne prakse (Odluka o donošenju nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Standard zanimanja Odgojitelj djece rane i predškolske dobi / Odgojiteljica djece rane i predškolske dobi samo ističe važnost stjecanja refleksivnih vještina. To znači kako je sama implementacija refleksivne prakse ostavljena pojedincima i/ili vodstvu ustanove.

Čak i onda kada je odgojitelj svjestan važnosti refleksivne prakse, od velikog je značaja stvoriti uvjete koji podržavaju takvu praksu, odnosno refleksivni model. Fatović (2016) smatra kako

je prvenstveno potrebno stvoriti sigurnu i neugrožavajuću kulturu ustanove koja će pružiti podršku svima uključenima u proces. Poseban naglasak stavlja i na razvijanje komunikacijskih vještina (npr. aktivno slušanje). No, podjednaka je i važnost kulture vođenja i upravljanja ustanovom.

S obzirom da refleksija znači kontinuirano učenje i uvođenje poboljšanja, refleksivnu će praksu biti najlakše uključiti u ustanovu koja je predana kontinuiranom učenju. Odgovornost za cjeloživotno učenje je i na pojedincu, no i ustanova mora razviti mjere kojima promiče razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja (Čepić, 2009). Fatović (2016) navodi kako moć rukovoditelja nije dominirati nad ljudima i stvarima, već da je „moć“ rezultat posebnih umijeća, kompetencija, sposobnosti, znanja i vještina. Zbog toga, samo pozitivno, suradničko okruženje te ravnomjerna distribucija moći dovodi do stvaranja pretpostavki za implementaciju i razvoj refleksivne prakse.

Postavlja se pitanja zašto bi uopće pojedinac, tj. odgojitelj kontinuirano koristio refleksivnu praksu kako bi pratio i vrednovao kvalitetu svog rada, a potom ga temeljem spoznaja i pokušao i unaprijediti, ukoliko nema podršku okoline. Poznato je da rad u odgojnim i obrazovnim ustanovama, bez obzira na sve veću fleksibilnost kurikuluma, ipak podrazumijeva određene standarde. Sam pojedinac promjene može uvesti samo do određene razine, a ukoliko u ustanovi ne postoji suradničko okruženje, on će s vremenom zasigurno izgubiti i motivaciju za provođenje refleksivne prakse ili će napustiti zaposlenje (Skupnjak, 2011).

Dakle, iz iznesenog proizlazi kako trebaju biti ispunjeni određeni preduvjeti za uključivanje refleksivne prakse u rad ustanova, a to su prije svega suradničko okruženje, infrastruktura organizacije koja uči te motivacija svih dionika. Fatović (2016) navodi kako se samo timskim radom i pozitivnom sinergijom svih dionika uključenih u proces može ostvariti pomak ka razvoju i poboljšanju institucije i svakog njezinog člana. Ovo također znači kako cilj nije refleksivnu praksu implementirati samo za neke zaposlenike, već za sve koje sudjeluju u radu institucije, tj. ustanove.

Marbina, Church i Tayler (2010) ističu kako je razvijanje svijesti o tome kako profesionalci dolaze do svojih pretpostavki i razmatranje kako to informira i oblikuje praksu jedan od prvih

koraka u refleksivnom procesu. Samovrednovanje smatra se ishodištem refleksivne prakse, a o tom će procesu više govora biti zasebnom poglavlju.

Amulya (2011) navodi kako se refleksivna praksa može provoditi na individualnoj i organizacijskoj razini, no jedno drugo ne isključuje. Primjerice, pojedinac koji želi poboljšati svoj rad može formirati grupu refleksivne prakse. Općenito, refleksivna praksa može se uključiti u rad bilo koje ustanova jednostavnim sudjelovanjem u sastancima i diskusijama na kojima će se razmjenjivati iskustva, promišljati o svojoj praksi te razmatrati kako je praksu moguće poboljšati. Vekić-Kljaić (2022) govori o udruživanju u zajednice učenja, odnosno skupine odgojitelja koji će potom na refleksivnim praktikumima raspravljati, kritički promišljati, stvarati zajedničku viziju te surađivati s ciljem poboljšanja pedagoške prakse, kao i osobnog profesionalnog razvoja. To je također jedan od načina uključivanja refleksivne prakse kojim se istražuje vlastita odgojno-obrazovna praksa (tj. na nju se reflektira s ciljem poboljšanja). Treba i napomenuti kako zajednice učenja nisu novi koncept. Judith Little i Susan Rosenholtz su ga razvile tijekom 1980-ih, argumentirajući da su organizacije koje potiču zajedničko učenje i profesionalni razvoj radnika uspješnije. Kasnije, Rosenholtz (1989.) je proširila ovu ideju na područje odgoja i obrazovanja, tvrdeći da su praktičari koji doživljavaju podršku u karijeri i profesionalnom razvoju te surađuju s kolegama obavezani i ostvaruju veći uspjeh u svom radu. Praktičari koji razmišljaju o vlastitom uspjehu također su skloniji implementaciji promjena u vlastitu praksu (Refleksija, odgoj i obrazovanje projektni konzorcij, 2023).

Jedan od načina uključivanja refleksivne prakse je i korištenje dnevnika ili refleksivnih zapisa u kojem će se bilježiti svakodnevna iskustva, izazovi i promišljanja o radu s djecom. Od koristi mogu biti i fotografije, videozapisi, audio snimke (Vekić-Kljaić, 2022) te različiti alati za samoprocjenu rada i vrednovanje kvalitete (Marbina, Church i Tayler, 2010). Kasnijim pregledavanjem materijala može se postići bolje razumijevanje vlastite prakse, ali i uočiti različiti obrasci ponašanje djece te u konačnici pronaći načine za poboljšanja prakse.

Za uključivanje i promoviranje refleksivne prakse od važnosti je i osiguravanje pristupa mentoru za kontinuirani profesionalni razvoj. Mentor treba biti osoba koja će potaknuti razmišljanje stručnjaka i poticati ih da sagledaju stvari iz različitih perspektiva, umjesto da ojačava i potvrđuje stare navike. Tamo gdje nije dostupno osobno mentorstvo, profesionalni

razvoj posredovan putem interneta koji pruža online konzultacije i povratne informacije usmjerene na poučavanje i učenje može biti način povezivanja stručnjaka i mentora (Marbina, Church i Tayler, 2010). Potrebno je ukazati i na mogućnost mentorstva uz upotrebu video tehnologija. Refleksija, odgoj i obrazovanje projektni konzorcij (2023) u tom smislu opisuje metodu koja se naziva *videocoaching*. Mentor snima videozapise odgojiteljevog rada te potom zajedno s njim pregledava i analizira zapise, fokusirajući se na djecu i njihove potrebe te odgovor odgojitelja na te potrebe. Potrebno je identificirati što se radi dobro, a što se pak može poboljšati.

Alati za uključivanje refleksivne prakse u svakodnevni rad, kao i konkretni modeli takve prakse, mogu biti propisani i od strane ustanova. Odrednice refleksivne prakse mogu se ugraditi i u kurikulum ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Obuka i profesionalni razvoj još jedan je od načina uključivanja refleksivne prakse (npr. organiziranjem radionica, seminara i edukacija o refleksivnoj praksi, koje pomažu zaposlenicima u razvoju refleksivnih vještina). Međutim, kako se navodi u Nacionalnom planu razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine (2023), stručno usavršavanje koje se nudi uglavnom je jednokratno, ne nudi dovoljno učenja putem iskustva i refleksija te ga karakterizira nedostatan praćenje i podrške u primjeni.

U konačnici, u cilju pružanja visokokvalitetnih, učinkovitih usluga za djecu i obitelji, mora postojati predanost kontinuiranom učenju, profesionalnom razvoju i refleksivnoj praksi. Stvaranje kulture odnosa poštovanja i razumijevanja s djecom i obiteljima može biti izazovno te zahtijeva uspostavljen sustav koji potiče i upravu i osoblje da sagledaju svakodnevnu praksu i kritički promišljaju o njoj (Marbina, Church i Tayler, 2010).

Iz dosadašnjeg dijela rada, posebno iz potpoglavlja o važnosti refleksivne prakse, mogle su se uočiti različite prednosti koje takva praksa donosi za odgojitelje i druge zaposlenike, samu ustanovu, kao i djecu i roditelje. Međutim, također je i jasno kako postoje i različiti izazovi vezani uz uključivanje i primjenu refleksivne prakse. O tim temama govori se u nastavku rada.

3.4. Prednosti i izazovi refleksivne prakse

Prednosti i izazovi refleksivne prakse na ovom mjestu razmatraju se u kontekstu odgojno-obrazovne prakse. Bilač (2015) ističe neke od prednosti u kontekstu mijenjanja odgojno-

obrazovne prakse. Primjerice, refleksivna praksa utječe na bolje razumijevanje prakse zbog toga što umanjuje mogućnost primjene reaktivnih i površinskih pristupa, odnosno implicira promjenu shvaćanja prakse uslijed reflektivnog razmišljanja. Nadalje, refleksivnom praksom stvara se svijest o važnosti promatranja prakse iz različitih perspektiva te dolazi do promišljanja o etičkim implikacijama i posljedicama prakse. Refleksivna praksa također upućuje na važnost procesa razmišljanja o ishodima i rezultatima prakse, ali i o utjecaju prakse na odgojitelje i sve dionike. Također, implementacija i prihvaćanje refleksivne prakse dovode i do preuzimanja odgovornosti i donošenja odluka za djelovanje. Takva praksa pospješuje ostvarenje ciljeva kroz promjenu prakse te rezultira stvaranjem pozitivnog okruženja za uvođenje promjena i poboljšanja.

Refleksivna praksa može se promatrati i kao metoda za poboljšanje dobrobiti odgojitelja (Cigala, Venturelli i Bassetti, 2019). U kontekstu razvijanja kvalitete poučavanja, refleksivna praksa također donosi značajne koristi. Npr., rezultira većom učinkovitošću i dubljim razumijevanjem vlastitog stila poučavanja, ima pozitivan utjecaj na zadovoljstvo poslom učitelja te poboljšava kvalitetu nastave putem analize i identifikacije snaga i slabosti vlastite nastave, kreiranja učinkovitih strategija u svrhu poboljšanja nastave i dr. (Bilač, 2015).

Primjena refleksivne prakse donosi prednosti i za djecu. Naime, učenje i razvoj djeteta pospješeno je kada djeca imaju interakciju s visoko kvalitetnim djelatnicima. Kroz primjenu refleksivne prakse odgojitelji u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju postaju efikasniji te razvijaju kulturu stručnog istraživanja (Marbina, Church i Tayler, 2010).

Third (2022) ističe deset generalnih prednosti refleksivne prakse u odgojno-obrazovnom okruženju:

1. Poboljšavanje vlastite prakse; ako netko posveti vrijeme razmišljanju o različitim dijelovima svog rada, to će neizbježno dovesti do poboljšanja.
2. Učenje iz refleksivne prakse; postoje uvjerljivi dokazi da svjesno razmišljanje pomaže u „dubokom“ učenju i olakšava povezivanje različitih aspekata rada.
3. Poboljšava vještine rješavanja problema; pažljivim i iskrenim razmatranjem problema mogu se pronaći rješenja iz različitih perspektiva.
4. Omogućuje kritičko razmišljanje; kritičko razmišljanje se odnosi na „dobro razmišljanje“, a refleksivna praksa omogućava prilagodbu načina razmišljanja kako bi

se uzele u obzir promjene u okolnostima. Osoba se, koristeći kritičko razmišljanje, zapituje jesu li njene pretpostavke ispravne.

5. Donošenje odluka; dok osoba razmišlja o svojoj praksi, shvatit će da mora donijeti odluke o tome što učiniti (ili ne učiniti) sljedeće.
6. Poboljšavanje vlastitih organizacijskih vještina; ako pojedinac pažljivo razmišlja o tome što radi, prepoznaje moguće akcije i izbore, iskušava rješenja i prilagođava ono što treba učiniti, to uključuje puno organizacije, zbog čega dolazi do poboljšanja organizacijskih vještina.
7. Upravljanje osobnim promjenama; ako se koriste tehnike refleksivne prakse koje uključuju smireno, promišljeno, iskreno, kritičko i organizirano razmišljanje i djelovanje, to bi trebalo rezultirati i smirujućim i manje emocionalnim odgovorom na promjene.
8. Priznavanje osobnih vrijednosti; u profesionalnom okruženju dolazi do situacija gdje se odgojitelji i drugi stručni radnici trebaju suočiti s vlastitim osobnim vrijednostima, poput onoga u što vjeruju i što smatraju ispravnim ili pogrešnim.
9. Slijeđenje vlastitih savjeta; zaposlenici su često kritičniji prema vlastitom radu nego drugi.
10. Prepoznavanje emancipacijskih koristi; ako zaposlenik razmisli o prethodno opisanim prednostima refleksivne prakse, to je model prakse koji predstavlja odgojitelja kao osobu s utjecajem na vlastitu praksu. To je srž refleksivne prakse.

Bez obzira na sve pozitivne učinke i koristi, refleksivna praksa za praktičare predstavlja i izazov (Bilač, 2015). Mnoga su profesionalna iskustva izazovna na toliko mnogo načina da u početku može biti teško savjesno utrošiti vrijeme i energiju potrebnu za sustavno promišljanje iskustava koja se nisu pokazala optimalnima ili uopće uspješnima (Sellars, 2017).

Third (2022) također ističe da iako postoje mnoge prednosti refleksivne prakse, nije uvijek realno očekivati da će to biti lak proces. Ovisno o specifičnim okolnostima, mogu postojati mnogi izazovi u vezi s refleksijom, bilo da su povezani s osobnim situacijama ili radnim okruženjem. Međutim, promišljanjem i planiranjem većinu je tih izazova moguće riješiti.

Autorica ističe sljedeće glavne izazove refleksivne prakse:

1. vrijeme potrebno za refleksivnu praksu
2. nedostatak organizacijske kulture

3. sumnja u sposobnosti i motivaciju

Svjesno i namjerno reflektiranje oduzima vrijeme, a ono je u odgojno-obrazovnom sustavu dragocjeno. Pojedinci često i nesvjesno provode refleksivnu praksu, pa je u tom smislu cilj postati svjesniji u analizi svoje pedagoške prakse, što zahtijeva ulaganje vremena u takvu praksu (Third, 2022).

Pozitivna kultura ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pruža ozračje obiteljske atmosfere. Važna je podrška i kvalitetno vođenje ravnatelja i stručnog tima u vrednovanju te samovrednovanju odgojno-obrazovne prakse, odnosno u provođenju refleksivne prakse (Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta, 2012). No, postavlja se pitanje što učiniti u slučajevima kada ne postoji adekvatna organizacijska kultura koja bi podržavala i poticala procese refleksivne prakse i razvijanja refleksivnih vještina. Third (2022) ističe kako se ne nalaze svi u okruženju koje je otvoreno za ideju reflektiranja jer to može biti teško razviti. Ako odgovorni ne vide proces refleksije kao vrijednu aktivnost, takvu praksu zaista može biti teško razviti. Ipak, ukoliko pojedinac vjeruje da je refleksija način razmišljanja, trebat će odrediti mjesto ili vrijeme za početno reflektiranje, a možda će biti potrebno malo isprobavanja i pogrešaka kako bi pronašao savršen pristup za sebe.

Refleksija može pružiti i temelj i motivaciju za daljnja postupanja, što služi kao pokretač budućih ponašanja s ciljem poboljšanja prakse, a u konačnici i dobrobiti djece (Marbina, Church i Tayler, 2010). Međutim, kao što je opisano, postati reflektivni praktičar nije jednostavno, a prije samog upuštanja u takvu praksu, pojedinac se može zapitati ima li uopće sposobnosti za njenu implementaciju. Third (2022) navodi kako spomenuti nedostatak vremena i podrške može utjecati na sposobnost osobe za refleksiju. Osim toga, biti refleksivan zahtijeva određenu razinu introspekcije koja može biti neugodna, pogotovo ukoliko je osoba nova u refleksiji. Ne smije se niti isključiti mogućnost da će osobi biti potrebna određena praksa kako bi postala refleksivni praktičar. U tom slučaju, važno je polako stjecati i poboljšavati vještine te biti motiviran za promjene. Želja za poboljšanjima i motivacija važna je za prevladavanje svih izazova refleksivne prakse.

Zaključno, u odnosu na sve potencijalne prednosti i koristi refleksivne prakse, eventualni nedostaci ili izazovi nisu toliko brojni i zastupljeni. U slučaju da postoji visoka pojedinačna ili

grupna motivacija oni se mogu prebroditi. Međutim, važno je na umu imati da je priroda refleksivne prakse takva da će prije ili kasnije doći do novih izazova, bilo osobne ili organizacijske naravi, a koji će zahtijevati promišljanje i napore za njihovo nadvladavanje. Uključivanje u refleksivnu praksu visoko motiviranih pojedinaca pospješuje nadvladavanje izazova te rezultira kontinuiranim unaprjeđenjem kvalitete, pri čemu je također izražena i uloga kvalitetnog provođenja procesa samovrednovanja.

4. SAMOVREDNOVANJE KAO ISHODIŠTE REFLEKSIVNE PRAKSE

Između ostaloga, suvremena uloga odgojitelja očituje se i u procesu samovrednovanja vlastite odgojne prakse (Vujičić, Tatalović Vorkapić, Boneta, 2012). Teorijske spoznaje ističu kako je za uspješnu reflektivnu praksu prvo potrebno dobro odraditi proces samovrednovanja.

Zjačić Ljubičić, Šuško i Očko (2021) navode kako je polazna točka unaprjeđenja kvalitete rada, kao i kvalitete cijele ustanove, iniciranje promjena od strane stručnih djelatnika u odgojno-obrazovnom procesu. Pri tome, kontinuirano poboljšavanje sustava iz unutarnjeg okruženja započinje procesom samovrednovanja odgojno-obrazovne prakse (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Dakle, proces reflektivne prakse karakteristično započinje samovrednovanjem..

4.1. Proces samovrednovanja u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

„Samovrednovanje je proces sustavnoga i kontinuiranog praćenja, analiziranja i procjenjivanja uspješnosti rada u kojemu djelatno sudjeluju svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa (djeca i odrasli) te se provodi prema unaprijed utvrđenoj metodologiji i u skladu s poznatim/dogovorenim kriterijima (područjima vrednovanja)“ (Slunjski i sur., 2012:8).

Iz prethodne definicije vidljive su i temeljne karakteristike samovrednovanja. S obzirom na sustavno i kontinuirano praćenje, analiziranje i procjenjivanje rada, jasno je da je riječ o kontinuiranom procesu koji se sastoji od više faza, a ne o akciji koja se poduzima jednom ili nekoliko puta. Nadalje, u tom procesu trebaju sudjelovati svi sudionici u odgojno-obrazovnom procesu, što ne uključuje samo odgojitelje pa niti samo zaposlenike, već i korisnike usluga, odnosno djecu, ali i druge dionike. Konačno, proces je potrebno provoditi prema utvrđenim pravilima, standardima, odnosno unaprijed utvrđenim kriterijima i metodologiji. Na taj se način pospješuje i dijeljenje spoznaja među različitim praktičarima.

Samovrednovanje se može opisati i kao proces promišljanja o jakim i slabijim stranama te mogućnostima za unapređenje te proces postavljanja pitanja samom sebi kako bi se identificirali načini za poboljšanja. Također uključuje dobivanje povratnih informacija od drugih, bilo putem razgovora, upitnika, anketa, pregleda i procjena. Te informacije dalje se mogu koristiti kako bi se preispitala i ažurirala vlastita praksa (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Kako ističe Radičević (2013), samovrednovanje je za mnoge ustanove postalo suvremeni pristup analize kvalitete vlastite prakse. Ono predstavlja oblik unutarnjeg vrednovanja kvalitete, što se zajedno s vanjskim vrednovanjem kvalitete, smatra i najučinkovitijim instrumentima za unaprjeđivanje kvalitete rada. Slično stoji i u hrvatskoj Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2015). Uz vanjsko vrednovanje i unapređenje sustava vanjskog vrednovanja, samovrednovanje odgojno-obrazovnih ustanova temelj je osiguravanja kvalitete odgoja i obrazovanja.

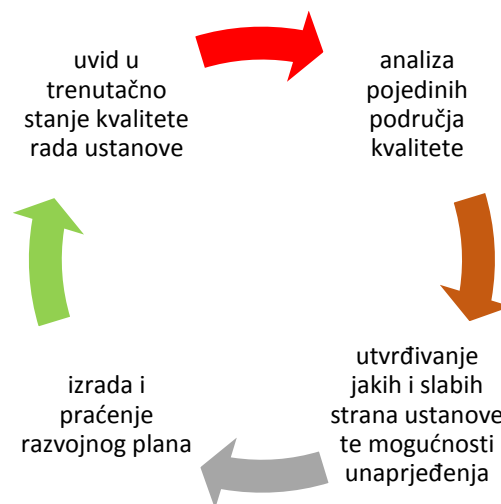
Iz dosadašnjeg dijela ovog potpoglavlja može se uočiti kako se razlikuju samovrednovanje pojedinca i samovrednovanje ustanove. No, kao što je rečeno, samovrednovanje pojedinca potrebno je podijeliti s drugima, o čemu će govora biti u zasebnom poglavlju. Može se reći kako se spoznaje samovrednovanja kvalitete rada svakog pojedinca koriste i u procesu samovrednovanja kvalitete rada cjelokupne ustanove.

U Priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja autorice Slunjski i sur. (2012) navodi se kako kvaliteta dolazi iznutra, što upućuje i na važnost procesa samovrednovanja jer je i taj proces po svojoj definiciji unutrašnji. Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2010), samovrednovanje je ujedno i obveza ustanova. Antulić (2012) ističe odgovornost svake pojedine odgojno-obrazovne ustanove za provođenje procesa samovrednovanja, no u isto vrijeme to je također i profesionalna odgovornost svih zaposlenika koja sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu.

Postavlja se pitanje tko točno posjeduje odgovornost za provođenje procesa samovrednovanja. Prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski i sur., 2012) odgovornost za planiranje i provođenje procesa samovrednovanja posjeduje tim za kvalitetu. Međutim, kako zakonskim i podzakonskim aktima nije propisana obveza osnivanja ovakvog tima, riječ je o neformalnoj organizacijskoj strukturi. Zbog toga je za svaku ustanovu važno prethodno uspostaviti organizacijsku strukturu koja će biti zadužena za samovrednovanje, što neminovno podrazumijeva i formiranje određenog tima. Antulić (2012) također navodi kako je nositelj procesa samovrednovanja na razini ustanove tim za kvalitetu, a koji se sastoji od različitih stručnjaka.

Po pitanju sastava tima za kvalitetu, važno je napomenuti kako se sastav razlikuje ovisno o odgojno-obrazovnoj razini te specifičnostima odgojno-obrazovne prakse, no u sastav tima trebaju biti uključeni i predstavnici odgojitelja (Slunjski i sur., 2012). Što se tiče broja članova tima, broj nije ograničen, no poželjno je voditi računa o optimalnoj brojnosti i sastavu članova. Članovi tima trebaju odrediti voditelja. Važno je napomenuti kako je članstvo u ovakvom timu dobrovoljno, da sudjelovanje u timu nije vremenski determinirano i kako su svi članovi tima ravnopravni te usmjereni prema istom cilju. Voditelj tima organizira i provodi ključne aktivnosti te komunicira sa svim relevantnim dionicima (Slunjski i sur., 2012). Kako ističu Zjačić Ljubičić, Šuško i Očko (2021), voditelj ima važnu ulogu u svim fazama samovrednovanja te predstavlja bitnu kariku za provođenje vrednovanja u timu kvalitete i timu refleksivnih praktičara.

Kada se tim za kvalitetu osnuje, kada se raspodjele odgovornosti i zaduženja te napravi plan rada, započinje se s procesom samovrednovanja. Riječ je o procesu koji se sastoji od četiri zasebna, ali međusobno povezana koraka. Jedan od mogućih modela samovrednovanja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje prikazan je na slici 1.



Slika 1: Primjer modela samovrednovanja ustanove

Izvor: izrada autorice prema: Antulić (2012), Slunjski i sur. (2012)

Proces samovrednovanja započinje uvidom u trenutavno stanje kvalitete. Drugim riječima, želi se utvrditi koliko je ustanova uspješna i kvalitetna. To je moguće usporedbom postojećeg stanja i vizije ustanove, odnosno usporedbom postavljenih i ostvarenih ciljeva te strateških odrednica.

(Slunjski i sur., 2012; Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Uvid u trenutačno stanje kvalitete može se odviti na različite načine, npr. temeljem upitnika, statističkih podataka, dokumentacije i sl. (Antulić, 2012). U procjeni stanja kvalitete važno se koristiti objektivnim pokazateljima kao što su broj i vrsta programa za djecu, materijalni uvjeti i oprema, suradnja s ključnim dionicima, individualna i organizacijska postignuća, kontinuirano usavršavanje djelatnika, zadovoljstvo ključnih dionika i dr. (Slunjski i sur., 2012; Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

Postoje različita područja kvalitete ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a sva ona se moraju analizirati. Prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski i sur., 2012), to su: strategija ustanove, organizacijsko vođenje ustanove, kultura ustanove, prostorno-materijalni i tehnički uvjeti rada, zdravstveno-higijenski uvjeti rada i sigurnost, kurikulum i odgojno-obrazovni proces, ljudski resursi, suradnja s užom i širom društvenom zajednicom te proces praćenja i vrednovanja. Antulić (2012) ističe kako za svako područje postoje smjernice za identificiranje ključnih indikatora kvalitete.

Analiza područja kvalitete treba rezultirati identificiranjem jakih i slabih područja u kvaliteti, kao i mogućnosti za unaprjeđenje (Antulić, 2012). Određuju se prioriteta područja unaprjeđenja. Za svako je područje potrebno definirati razvojne ciljeve, metode kojima će se ti ciljevi ostvariti, resursne nužne za postizanje ciljeva, odgovorne osobe i njihova zaduženja te u konačnici i mjerljive pokazatelja ostvarenja ciljeva. Sve to treba uključiti u razvojni plan unaprjeđenja kvalitete u pojedinim područjima rada, koji je nakon toga potrebno i pratiti (Slunjski i sur., 2012; Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017).

„Sljedeća faza obuhvaća integraciju predloženog razvojnog plana u svakodnevni život i rad odgojno-obrazovne ustanove. Realizacija razvojnog plana u pravilu uključuje sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Postavljeni razvojni ciljevi realiziraju se na razini ustanove (npr. različitosti), područja kvalitete (npr. suradnja s roditeljima), odgojne skupine i sl. Tim za kvalitetu prati realizaciju. Proces se ciklički ponavlja iz godine u godinu“ (Antulić, 2012:29).

Dakle, izradom razvojnog plana, proces samovrednovanja ne završava, već se može reći da samo završava prvi „ciklus“ takvog procesa. Nakon realizacije razvojnog plana, opet je potrebno izvršiti uvid u trenutačno stanje kvalitete, što za sobom povlači i druge korake u

procesu samovrednovanja. To pokazuje kako je samovrednovanje ustanove kontinuiran i cikličan, ali i zahtjevan i složen proces.

U Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije (2015) navedeno je kako je pristup samovrednovanja u hrvatskim ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje prisutan, no da se, isto tako, u praksi mogu uočiti različiti problemi koji umanjuju ostvarenje razvojnog potencijala samovrednovanja. Među istaknutim problemima su nedostatak unutarnjih kapaciteta ustanova za provedbu procesa samovrednovanja (uključujući sve opisane faze), nedostatak vanjske podrške ustanovama, nedovoljno dobra suradnja između ustanova u vidu razmjene iskustava te nedostatak komplementarnog vanjskog vrednovanja. Zbog prethodno opisanih nedostataka, Strategijom su predložene sljedeće mjere različite mjere, odnosno jačanje unutarnjih kapaciteta ustanova za samovrednovanje, osiguravanje vanjske podrške samovrednovanju, regionalno umrežavanje i suradnja te povezivanje samovrednovanja i vanjskog vrednovanja rada ustanove (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015).

S obzirom da je samovrednovanje ishodište refleksivne prakse, jasna je i važnost tog procesa. U smislu praćenja, odnosno vrednovanja, te poboljšanja kvalitete, samovrednovanje u refleksivnoj praksi definitivno je nužno, zbog čega taj proces ima veliku važnost. Uostalom, zato mnogi autori (Vujičić, Tatalović Vorkapić, Boneta, 2012; Zjačić Ljubičić, Šuško i Očko, 2021, Slunjski i sur., 2012; Antulić, 2012) i navode kako je ishodište refleksivne prakse upravo samovrednovanje.

4.2. Važnost samovrednovanja za refleksivnu praksu

Vođena samoocjena pruža praktičarima jasan fokus za razmišljanje. Također pruža priliku za razvijanju svijesti o tome tko su kao stručnjaci, da prepoznaju što žele postići i kako namjeravaju to ostvariti (Marbina, Church i Tayler, 2010).

Samovrednovanje se u pravilu smatra sastavnim dijelom procesa refleksije čija je osnovna svrha omogućavanje ustanovama i njenim zaposlenicima da putem analize i vrednovanja vlastitog rada prepoznaju razvojne prilike i potrebe te sukladno tomu poduzmu mjere za unaprjeđivanje prakse. To u konačnici treba voditi i učinkovitijem ostvarivanju odgojno-obrazovnih ishoda i ciljeva odgojno-obrazovne prakse (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015).

U smislu orijentiranosti ustanove prema povećanju kvalitete svih čimbenika, odnosno područja odgojno-obrazovnog procesa, nužna je kontinuirana stručna refleksija, kao i samovrednovanje (Slunjski i sur., 2012). Ukoliko pojedinac ili ustanova iz svojih iskustava, postupaka i ponašanja želi izvući neke zaključke koje je moguće koristiti radi unaprjeđenja, od ključnog je značaja da se provede i samovrednovanje, odnosno procjena uspješnosti postojeće prakse.

U Priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski i sur., 2012) navedeno je kako je cilj refleksivnih praktičara istraživanje, razumijevanje i mijenjanje vlastite prakse s ciljem njena poboljšanja te kako se to postiže akcijskim istraživanjem. Takva istraživanja namijenjena su analiziranju te mijenjaju odgojno-obrazovne prakse. Bognar (2006) navodi kako se validacija (vrednovanje) može ostvariti na tri načina. Samovrednovanje je jedan od tih načina, a njega provodi sam istraživač. Drugi način je vrednovanje od strane kolega, a treći vrednovanje od strane akademske zajednice. U smislu refleksivne prakse te ostvarivanja ključnih principa akcijskih istraživanja, samorefleksivna spoznaja vrlo je bitna. Do nje se dolazi utvrđivanjem vlastitih uspješnih i neuspješnih aktivnosti, u čemu samovrednovanje ima važnu ulogu. Kao rezultat svega, javlja se osobno učenje koje proizlazi iz refleksije.

Prema Pongračić i Marinac (2020) samovrednovanje je jedna od metoda i tehnika za refleksivno učenje. Autori navode ukupno osam tehnika i metoda, i to sljedećim redom: sustavno bilježenje i procjenjivanje iskustva, vođenje portfolija (mape), osnivanje grupe podrške, akcijsko istraživanje, problemsko učenje, vršnjačko vrednovanje i samovrednovanje, osobni razvojni plan te supervizija. Iako su autori naveli i ukratko opisali različite metode i tehnike te tako samovrednovanje predstavili kao jednu od njih, i druge metode i tehnike često uključuju neki oblik samoprocjene. Primjerice, u slučaju bilježenja i procjenjivanja iskustva poželjno je i provesti različite upitnike samoprocjene. Osobni razvojni plan pak može se temeljiti na procesu samovrednovanja, dok se u grupama podrške mogu analizirati i samovrednovati vlastita iskustva, što se potom dijeli sa grupom. Nakon svega, metoda učenja pa tako i poboljšanja kvalitete putem refleksije temelji se na učenju kroz rad i iz iskustvo, zbog čega je poželjno provesti vrednovanje rada, a samovrednovanje jedan je od učinkovitih načina za postizanje navedenog.

Ljubetić (2007) navodi kako je prvi korak ka transformaciji pojedinca u reflektivnog praktičara kvalitetna samoprocjena, dok je u drugom koraku potrebna pomoć i suradnja drugih reflektivnih kolega. To je iz razloga što se u reflektivnoj praksi učenje ne odvija samo u zajedništvu pojedinca s praksom nego i u zajedništvu s drugim kolegama.

S obzirom da je refleksija proces kritičkog promišljanja vlastitih iskustava, postupaka i odluka s ciljem stjecanja dubljeg razumijevanja, učenja iz iskustva i unaprjeđenja kvalitete, ujedno je i razumljivo zašto se samovrednovanje često smatra ishodištem reflektivne prakse. Između ostaloga, reflektivni praktičari kroz samovrednovanje preuzimaju i odgovornost za svoj rad i odluke, što je važno za profesionalni i osobni razvoj.

Autorice Bilač i Miljković (2017) u svojem istraživanju došle su do zaključka kako postoji pozitivan utjecaj reflektivne prakse na samoprocjenu ponašanja. U tom smislu, može se reći kako različite metode i tehnike refleksije pojedinca i potiču na samovrednovanje, zbog čega je veza između samovrednovanja i refleksije uzajamna.

Naravno, samovrednovanje nije proces koji je karakterističan samo za odgojno-obrazovnu praksu, već se ono može koristiti i za različite svakodnevne situacije, ponašanja, postupke i odluke, kako u privatnom, tako i u poslovnom životu. Na razini pojedinca, pojedinac sam odlučuje što će učiniti s rezultatima samovrednovanja, odnosno spoznajama i zaključcima do kojih je došao. Međutim, na institucionalnoj razini, a posebno u odgojno-obrazovnom okruženju gdje je za povećanje kvalitete dijeljenje iskustava i spoznaja ključno, o rezultatima samovrednovanja nužno je diskutirati s ostalim članovima tima i zajednice.

4.3. Analiza i dijeljenje spoznaja samovrednovanja u odgojno-obrazovnom procesu

Spoznaje samovrednovanja u odgojno-obrazovnom procesu i praksi najviše će utjecati na poboljšanja ukoliko se analiziraju i dijele s ostalim članovima stručnog tima (Vujičić, Tatalović Vorkapić, Boneta, 2012). Uloga odgojitelja u razvoju kvalitete odgoja i obrazovanja vrlo je izražena, no za unaprjeđenje rada kvalitete ustanove, potrebna je suradnja i zajednički rad. Npr., Refleksija, odgoj i obrazovanje projektni konzorcij (2023) navodi kako je kvaliteta svake odgojno-obrazovne institucije usko povezana s profesionalnošću i kompetencija njenih zaposlenika, kao i konkretnih praktičara. Međutim, individualne kompetencije u održavanju i poboljšavanju kvalitete nisu dovoljne, već se iste trebaju podržavati i unaprjeđivati unutar

kompetentnog sustava u kojem se provodi suradnja praktičara, timova, vodstva, pa i javnih politika.

Jasno je da zbog prethodnog i druge osobe (npr. ostali odgojitelji, stručni suradnici, voditelji ustanove i dr.) trebaju sudjelovati u analizi spoznaja samovrednovanja, a s zajedničkim ciljem unaprjeđenja odgojno-obrazovne prakse. Ukoliko se rezultati i spoznaje samovrednovanja prvo ne analiziraju, a onda i podijele s drugima, proces samovrednovanja ne ispunjava svoju svrhu. U tom će slučaju izostati i provođenje reflektivne prakse korištenjem spoznaja iz samovrednovanja. Čepić, Tatolović Vorkapić i Ružić (2016) proces samovrednovanja u odgojno-obrazovnoj praksi određuju kao cjelovit proces kontinuiranog planiranog prikupljanja te aktivnog analiziranja informacija, čija je svrha dobivanja ocjene trenutnog stanja ustanove. Temeljem analiziranih i podijeljenih informacija procesa samovrednovanja stvara se osnova za daljnje akcije. No, autori napominju kako je važno da zaposlenici sami odluče o načinu i svrsi uporabe rezultata samovrednovanja.

U općenitom smislu, svi se procesi vrednovanja trebaju analizirati i podijeliti s drugima kako bi se razvile najprimjerenije i najučinkovitije prakse (Ministarstvo znanosti i obrazovanja, 2019). U radu je spomenuto kako postoje različiti načini uključivanja reflektivne prakse u ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Neki od tih načina, kao što su zajednice učenja te reflektivni praktikumi, ujedno i podržavaju te potiču analizu i dijeljenje spoznaja samovrednovanja.

Obrasci za samovrednovanje također pružaju smjernice za analizu i interpretaciju rezultata samovrednovanja (Slunjski i sur., 2012). Takvi obrasci ili slični dokumenti kao što su dnevnici i izvještaji o samovrednovanju mogu se arhivirati u fizičkom ili digitalnom obliku te podijeliti s drugima. Neovisno o metodi analize i dijeljenja spoznaja samovrednovanja, važni su zajednički osvrt te rasprava. Zbog toga se opet nameće važnost postojanja stručnog tima u ustanovi (npr. tim za kvalitetu), koji bi se između ostaloga, bavio i analizom te razmjenom spoznaja samovrednovanja. Za pojedinca bi dijeljenje spoznaja samovrednovanja ponekad moglo predstavljati problem, posebno u situacijama gdje su procesom samovrednovanja uočene slabije strane rada odgojitelja ili elementi koje je potrebno unaprijediti. Zbog toga je još jednom jasna velika važnost stvaranja poticajne organizacijske kulture koja će u ovom

slučaju ohrabriti pojedinca na dijeljenje rezultata te smanjiti eventualnu nelagodu i uz pružanje podrške sustručenjaka i ostalih dionika.

Osim što sam pojedinac treba analizirati i podijeliti spoznaje samovrednovanja, isto to treba učiniti i na razini ustanove. To znači da rezultate samovrednovanja ustanove treba podijeliti sa svim ključnim dionicima, koji rezultate također trebaju analizirati ne bi li se ustanovile najbolje akcije za implementiranja poboljšanja.

Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja 2010. godine pokrenuo je pilot projekt Samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja, u sklopu čega je osigurana i podrška za kvalitetno samovrednovanje te analizu i dijeljenje spoznaja samovrednovanja. U pilot projektu ukupno je sudjelovalo 14 ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno dječjih vrtića (Slunjski i sur., 2012).

Kako ističe Antulić (2012), cilj projekta bio je provjeriti model samovrednovanja u realnim uvjetima. Projektom su bile obuhvaćane ustanove čiji su osnivači bili različiti subjekti te koje se međusobno razlikuju prema veličini, strukturi organizacije, pedagoškoj koncepciji te geografskoj rasprostranjenosti. U svim ustanovama osnovani su timovi za kvalitetu, a u svrhu samovrednovanja korišteni su upitnici koji su primijenjeni na ukupno 1347 sudionika. Kroz projekt, koji se sastojao i od stručnog usavršavanja, članovi timova za kvalitetu stekli su nova znanja, vještine i kompetencije koje su važne za provedbu samovrednovanja. Rezultati samovrednovanja ustanova poslužili su za poboljšanja instrumenata, metodologije i vremenskog okvira procesa samovrednovanja, a kako bi se osigurala što kvalitetnija provedba procesa u praksi. Osim toga, rezultati samovrednovanja bili su temelj za kreiranje razvojnih planova ustanova. Pozitivna iskustva iz pilot faze projekta utjecala su na motivaciju i spremnost za nastavak rada na poboljšanju procesa samovrednovanja, odnosno u konačnici, i kvalitete rada ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017). Ovaj projekt ujedno je i početak implementacije procesa samovrednovanja na nacionalnoj razini (Antulić Majcen i Pribela-Hodap, 2017) te je pokazatelj zbog čega je važno analizirati i dijeliti spoznaje samovrednovanja.

5. REFLEKSIVNA PRAKSA ODGOJITELJA U ODGOJNO-OBRAZOVNOM PROCESU USTANOVA ZA RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ

U ovom poglavlju opisan će se korištenje reflektivne prakse kao alata praćenja i vrednovanja kvalitete rada odgojitelja, s naglaskom na proces samovrednovanja koji u tom smislu predstavlja ishodište refleksije. Od suvremenog odgojitelja očekuje se provođenje procesa samovrednovanja i refleksije, no, kao što se već u radu moglo uvidjeti, suvremena uloga odgojitelja puno je i šira.

5.1. Suvremena uloga odgojitelja

Kada se govori o suvremenoj ulozi odgojitelja, odnosno o suvremenom odgojitelju, misli se na korištenje suvremenih spoznaja iz odgojno-obrazovnog procesa, a naspram tradicionalnih, tj. tradicionalne uloge odgojitelja. Prema Pintar (2020a), jedna od karakteristika tradicionalnog odgojitelja sukladno pedagoškom konceptu njegovo je zanemarivanje individualnih karakteristika djece. S druge strane, suvremeni odgojitelj teži potpunoj afirmaciji djetetove osobnosti, što pak podrazumijeva autonomno samoodređenje djeteta.

Kako bi odgojitelj mogao osigurati afirmaciju djetetove osobnosti i potaknuti autonomno samoodređenje djeteta, jasno je kako treba posjedovati znanja iz područja razvoja i učenja djeteta. Osim toga, kao osnovu znanja budućeg odgojitelja Slunjski (2006) navodi i poznavanje predškolskog kurikulumu, organizaciju okruženja, sposobnost pravilne procjene djetetovih potreba i umijeće dobre komunikacije.

U tradicionalnom odgojno-obrazovnom modelu aktivnosti su često započinjale davanjem uputa djetetu da ono počne nešto činiti. Iako to nužno nije loše te posjeduje i određene prednosti, suvremena paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ističe kako suvremeni odgojitelji dijete smatraju aktivnim sudionikom vlastitog učenja. Nasuprot tomu, prema tradicionalnom shvaćanju, dijete je prije svega bilo smatrano objektom poučavanja (Pintar, 2020a).

Kod izbora metode poučavanja djece, važno je istaknuti kako istraživanja kognitivne psihologije ukazuju da tradicionalni pristupi, principi i metode učenja ne moraju biti inferiorni suvremenima. Neki od pristupa za određenu djecu mogu biti prikladni, odnosno, sukladni njihovim kognitivnim stilovima, osobnosti i dr. Međutim, niti jednu metodu poučavanja nije dobro koristiti isključivo (univerzalni pristup za sve). Osim toga, niti jedna metoda sama po sebi nije niti dobra niti loša, već primjerenost njene upotrebe ovisi o različitim čimbenicima kao što su odgojno-obrazovni ciljevi, sadržaji, skupina s kojom se radi, i dr. (Pintar, 2020b). Iz ovoga proizlazi da odgojitelj treba imati znanja o različitim metodama poučavanja, ali da isto tako treba znati kada, na koji način te u kojoj mjeri primijeniti pojedinu metodu.

Od suvremenog odgojitelja očekuje se stvaranje partnerskog odnosa ne samo s djetetom, već i roditeljima. Stvaranje partnerstva između roditelja i odgojitelja važan je preduvjet za stvaranje podržavajućeg okruženja koje utječe na razvoj djeteta. Najveći utjecaj na razvoj djeteta dolazi od obitelji i osoba u predškolskim ustanovama, posebno od odgojitelja. Iako se razlikuju u načinu utjecaja na dijete, usklađenost njihove obrazovne aktivnosti ima veliku važnost za kontinuitet pružanja osjećaja sigurnosti djetetu. S promjenama u prepoznavanju djeteta kao aktivnog sudionika u vlastitom učenju i razvoju, kao i interdisciplinarnim i holističkim razumijevanjem razvoja i učenja djeteta, dolazi do promjene paradigme u vezi s ulogom i funkcijom obrazovnog procesa, kao i ulogom odgojitelja tijekom procesa vlastitog učenja i razvoja (Mavračić Miković i Tot, 2020).

Suvremena uloga odgojitelja očituje se i u (Šagud, 2005):

- kontinuiranom učenju, želji za pronalaženjem i provjeravanjem različitih modela, bez pretenzije da su odgovori na sva pitanja unaprijed poznati,
- izraženoj potrebi napredovanja u osobnom i profesionalnom smislu,
- dobrim vještinama promatranja i slušanja djece,
- poznavanju sredine u kojoj se radi, sa svim socijalnim, kulturnim i ekonomskim različitostima,
- poznavanju zakonitosti djetetova rasta i razvoja uz prihvaćanje individualnih različitosti i kvaliteta,
- sklonosti postavljanju pitanja o motivima djece,
- sposobnosti preuzimanja rizika i ne opterećivanju unaprijed postavljenim planom,
- spremnosti na kompromis, improvizaciju i kreativno izražavanje,

- fleksibilnosti, na način da se sredina organizira prema konkretnim potrebama djece.

Nadalje, današnji odgojitelji suočavaju se s mnogim izazovima u ispunjavanju svojih profesionalnih obveza. Kako bi mogli ispunjavati različite uloge i izvršavati svoje odgovornosti, jasno je da je odgojitelje za to potrebno pripremiti putem formalnog obrazovanja. Ukoliko se od odgojitelja očekuje preuzimanje suvremene uloge, onda je razumno i očekivati prilagodbu obrazovnog sustava za pripremu budućih odgojitelja.

Pintar (2020b) ističe da razvoj novih znanja, sustava vrijednosti i uvjerenja, odgojno-obrazovni sustav obvezuje na uvođenje promjena, a ustanove i odgojitelje na razvoj novih pristupa, procesa i prakse. No, suvremeno obrazovanje odgojitelja suočeno je s različitim izazovima. Primjerice, unutar formalnog obrazovanja budućih odgojitelja premala se pažnja posvećuje formiranju, izgradnji i razvijanju istraživačkih kompetencija koje su neophodne za kasnije autonomno strukturiranje i restrukturiranje pedagoške prakse. Istovremeno, kako navode Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta (2012), među osnovnim karakteristikama budućih odgojitelja trebaju biti akcijska istraživanja i refleksivna praksa. Drugim riječima, odgojitelj treba biti istraživač i refleksivni praktičar, osoba koja će se kontinuirano prilagođavati te koja će razviti novu praksu, pa čak utjecati i na nastanak novih teorijskih spoznaja. O suvremenom odgojitelju promišlja se kao o inicijatoru promjena te pokretaču za učenje, a koji se ujedno brine za vlastiti osobni i profesionalni razvoj.

Donošenje Standarda zanimanja Odgojitelj djece rane i predškolske dobi / Odgojiteljica djece rane i predškolske dobi (Hrvatski kvalifikacijski okvir, 2023), o kojem je u radu bilo govora, pozitivan je korak ka kvalitetnijem budućem obrazovanju odgojitelja i pripremi za suvremenu ulogu. Obrazovni programi za odgojitelje trebaju biti prilagođeni upravo onim zahtjevima i kompetencijama koji se od suvremenih odgojitelja očekuju.

Osim inicijalnog obrazovanja odgojitelja, važne su mogućnosti i za stručno usavršavanje. Dodatno, od budućih odgojitelja zahtijeva se i razvoj sposobnosti za cjeloživotno učenje, što podrazumijeva da odgojitelj kontinuirano uči kako učiti, razvija vještine te umijeće konstruiranja znanja (Šagud, 2005). Zbog toga, razvoj znanja, sposobnosti i vještina odgojitelja tijekom njihove profesionalne karijere treba biti omogućen i raznim formama stručnog usavršavanja. Inicijalno obrazovanje odgojitelja treba biti komplementarno s kasnijim

profesionalnim razvojem, koje je pak pod utjecajem različitih društvenih, socijalnih, ekonomskih i drugih čimbenika koji impliciraju profesionalne i osobne kompetencije praktičara (Pintar, 2020b). Profesionalni razvoj i stručno usavršavanje mogu se odvijati na različite načine, od kojih se neki smatraju tradicionalnim, a neki suvremenima. Vekić-Kljaić (2022) navodi različite oblike tradicionalnog stručnog usavršavanja odgojitelja poput povremenog sudjelovanja u radionicama, seminarima, skupovima ili predavanjima. Takvi oblici sami po sebi nisu lošiji od nekih suvremenih, međutim, oni mogu, ali i ne moraju biti predmet interesa odgojitelja. To znači da ne moraju pobuditi njihovo zanimanje niti ih motivirati na stjecanje i primjenu novih znanja kako bi se postojeća praksa razvila i unaprijedila. Osim toga, nerijetko se takvi oblici usavršavanja odvijaju stihijski, a nisu vezani ni za prostor ni za vrijeme u kojem se odgojno-obrazovni proces pojedinačnog odgojitelja odvija.

Autorica Šagud (2005) sumirala je karakteristike tradicionalnoga i novog, odnosno suvremenog razvoja odgojitelja. One su prikazane u tablici 3.

Tablica 3: Karakteristike tradicionalnog i suvremenog profesionalnog razvoja odgojitelja

Karakteristike tradicionalnog profesionalnog razvoja odgojitelja	Karakteristike suvremenog profesionalnog razvoja odgojitelja
odvojenost pedagoške teorije i prakse	orijentacija na stvarne probleme u praksi
akademska zajednica je izolirani i privilegirani segment	transparentna odgovornost akademske zajednice
akademska zajednica odgovorna je za pedagošku teoriju, a odgojitelji za praksu	akademska zajednica zajedno s odgojiteljima analizira i mijenja praksu i stvara novu teoriju
nastava na fakultetima ima znanstvenu i praktičnu razinu koje međusobno nisu uvijek povezane	nastava na fakultetima daje teorijsku okosnicu koja se u praksi provjerava, mijenja i gradi
isključivo akademski utemeljeni programi (dekontekstualizirani)	

Izvor: Šagud, 2005:79

Razlike između tradicionalnih i suvremenih načina profesionalnog razvoja odgojitelja u prethodnoj tablici ponajviše se promatraju sa stajališta akademske zajednice te povezivanja teorije i prakse. Upravo je jedan od suvremenih i učinkovitih načina povezivanja teorije i prakse korištenje refleksivne prakse (Bilač i Miljković, 2017) i sudjelovanje na refleksivnim praktikumima (Vekić Kljaić, 2022). Usavršavajući sebe i svoj rad putem refleksivne prakse, odgojitelj može steći vještinu praćenja i vrednovanja kvalitete vlastitog rada s ciljem unaprjeđenja. U tom smislu, govori se o korištenju refleksivne prakse kao alatu praćenja i vrednovanja kvalitete rada.

5.2. Korištenje refleksivne prakse kao alata praćenja i vrednovanja kvalitete rada

Prema Šagud (2005), odgojitelji prvo trebaju preuzeti odgovornost za vlastitu praksu te o njoj sustavno razmišljati. To je preduvjet za sustavne i dugotrajne implikacije za unaprjeđenje kvalitete. Prvi korak uključuje poznavanje prakse njezinim kontinuiranim istraživanjem, nakon čega slijedi refleksija putem koje praksa može i treba doživjeti promjenu.

Provođenje refleksivne prakse uvijek treba ostvariti određene ciljeve i zadatke. Te je ciljeve stoga nužno i postaviti prije provođenja prakse. Na umu je potrebno imati kako različiti čimbenici utječu na refleksije i da se sam proces refleksije može provesti na različite načine, koristeći različite metode i modele. Potrebno je i odrediti sadržaj refleksije, odnosno, što je to što se treba analizirati, diskutirati i propitkivati u refleksivnom procesu i to sa kojih stajališta i perspektive. U konačnici, treba odrediti i što će biti produkt refleksije (Sellars, 2017). Refleksivna praksa može se poduzimati s ciljem veće učinkovitosti i dubljeg razumijevanja vlastitog stila poučavanja, s ciljem učenja i stjecanja znanja, ali i s ciljem praćenja i vrednovanja kvalitete rada – kako na individualnoj, tako i na organizacijskoj razini. Prema Refleksiji, odgoju i obrazovanju projektnom konzorciju (2023), upravo je grupna refleksija temeljni aspekte kvalitete u sustavu odgoja i obrazovanja te jedan od ključnih elemenata koji dovodi do stvaranja profesionalne zajednice učenja.

Refleksivna praksa tako utječe na profesionalno učenje i razvoj odgojitelja, uvođenje poboljšanja u odgojno-obrazovnu praksu, pa i mijenjanje teorijskih spoznaja, zbog čega se u konačnici može promatrati i kao čimbenik koji utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. Primjena refleksivne prakse važna je i zbog povećanja zadovoljstva vlastitom

učinkovitošću, profesionalnim razvojem i praksom, kao i u konačnici, i zadovoljstva poslom (Bilač, 2015).

Kako bi odgojitelji postigli najbolje rezultate za djecu, trebaju prakticirati refleksiju kao i razmišljanje o praksi. Za praćenje i vrednovanje kvalitete rada važna je refleksija u praksi (razmišljanje u trenutku) i refleksija o praksi (razmišljanje nakon događaja). Razmatranje vlastitih vrijednosti i stavova mora pratiti razmišljanje o širim pitanjima prakse, kao što je utjecaj odnosa između djece i odraslih na ukupne ishode učenja djece. Refleksija i želja za kontinuiranim unapređenjem prakse u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju nužni su za ostvarivanje najboljih rezultata za djecu te ostvarivanje punog potencijala svakog djeteta (Marbina, Church i Tayler, 2010).

„Postojanje novih razrađenih kurikuluma, zakonskih akata i drugih propisa, koji određuju, ili bi trebali usmjeravati odgojnu praksu, nije dostatno za njezino kvalitetno mijenjanje“ (Vujičić, 2007:91). Poboljšanje kvaliteta rada, treba dolaziti iznutra (iz odgojno-obrazovne ustanove, a ne biti „nametnuto“ ili potaknuto čimbenicima izvana). S obzirom da je uloga odgojitelja u poboljšanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju vrlo istaknuta, jasna je i važnost samorefleksije i poduzimanje refleksivne prakse s ciljem praćenja i vrednovanja kvalitete rada. Samovrednovanje i refleksija ujedno su i jedan od načina ili elemenata praćenja i vrednovanja kvalitete. Kontinuiranim provođenjem tih procesa pojedinci utječu na poboljšanje kvalitete vlastitog rada, a u konačnici i poboljšanje kvalitete cjelokupne odgojno-obrazovne ustanove. Prema Slunjski i sur. (2012), usmjerenost na praćenje, vrednovanje i poboljšanje kvalitete zahtijeva stručnu refleksiju i samovrednovanje kvalitete pojedinih segmenata odgojno-obrazovne ustanove, kao i ustanove u cijelosti.

S obzirom na navedeno, moguće je identificirati načine na koje refleksivna praksa može poslužiti kao alat za praćenje i vrednovanje kvalitete rada. Refleksivna praksa potiče odgojitelje i druge stručne suradnike na redovito razmišljanje o svojim postupcima, metodama i pristupima rada. To pak može poslužiti kao temelj za unaprjeđenja i prilagodbu u postupcima, metodama i pristupima, a s ciljem osiguravanja veće kvalitete rada. Pri tome je na umu uvijek potrebno imati dobrobit djece, stoga se može reći kako refleksivna praksa predstavlja i dobar alat za kontinuirano praćenje napretka u radu s djecom. Nadalje, koristeći refleksiju, odgojitelji i drugi stručnjaci imaju priliku procijeniti vlastite postupke i pristupe. Samovrednovanje omogućava

identifikaciju vlastitih jakih strana i slabih točaka te pruža temelj za daljnji razvoj vještina i znanja. Spoznaje samovrednovanja i refleksivne prakse mogu biti i podloga za kreiranje individualiziranih programa rada koji će za određenu skupinu djece biti prikladniji, odnosno kvalitetniji. Više o procesu samovrednovanja rada odgojitelja bit će govora u zasebnom potpoglavlju ovog rada.

U konačnici, kroz kontinuiranu refleksiju, praćenje i vrednovanje kvalitete, ustanove za rani i predškolski odgoj mogu održavati i poboljšavati standarde kvalitete rada. Osim koristi koje takva praksa donosi za pojedinca (npr. učenje, stjecanje novih znanja, spoznaja i vještina, profesionalni razvoj, veće zadovoljstvo poslom i dr.) te ustanovu (osiguravanje visokih standarda kvalitete, zadovoljstvo okoline, priznanja i nagrade i sl.), najveću korist zapravo imaju oni zbog kojih sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja postoji, a to su djeca. Kvalitetnom refleksivnom praksom osigurava se pružanje najboljeg odgojnog i obrazovnog iskustva za svako dijete.

Refleksivna praksa sa svim svojim elementima i procesima može se smatrati ključnim alatom za praćenje i vrednovanje kvaliteta rada u suvremenom odgojno-obrazovnom okruženju. Međutim, takvu je praksu potrebno sustavno planirati te je u konačnici na prikladan način i implementirati. Produkt refleksivne prakse su promjene, a u prirodi ljudskog bića uvijek je prisutna određena doza otpora prema promjenama. Zbog toga se postavlja i jedno važno pitanje, a to je pitanje motivacije za provođenje procesa refleksivne prakse i samovrednovanja – kako sa stajališta pojedinca, tako i sa stajališta ustanove.

5.3. Motivacija za provođenje samovrednovanja i refleksivne prakse

U radu je već bilo ponešto govora o motivaciji za profesionalni razvoj, no, važno pitanje je što pojedince motivira za provođenje samovrednovanja i refleksivne prakse s ciljem unaprjeđenja vlastitog rada i rada cjelokupne ustanove. Osim toga, pitanje je i što se događa sa odvijanjem tih procesa ukoliko su u zajednici neki od pojedinaca visoko motivirani za njihovo provođenje, neki umjereno, a neki nimalo. Prema Šagud (2005), nedovoljna motiviranost zaposlenika jedna od najvećih barijera za provođenje samovrednovanja i refleksivne prakse, kao i autonomiju odgojitelja. Autorica navodi kako je motivacija odgojitelja za istraživanje prakse pomoću procesa refleksije u velikoj mjeri povezana količinom autonomije koju odgojitelji imaju pri organiziranju i provođenju različitih pedagoških akcija. U tom smislu autonomija predstavlja

pravo odgojitelja u donošenju ili preispitivanju (provjeri) određenih profesionalnih odluka unutar zadanih društvenih okvira.

U Priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski i sur., 2012) navodi se kako je temeljna pretpostavka za kvalitetnu provedbu procesa samovrednovanja upravo motiviranost i stvarna želja svih sudionika za unaprjeđenjem vlastitog rada te razvoja ustanove na dobrobit djece.

Sa stajališta odgojitelja, može se reći kako samo motivirani odgojitelj ima mogućnost učinkovite primjene refleksivne prakse u vlastitom radu. Motiviran odgojitelj posjeduje osjećaj o vlastitoj djelotvornosti rješavanja problema putem osobnih rješenja, što je nužno za kontinuirano provođenje samovrednovanja i refleksivne prakse (Bilač, 2015).

U radnoj okolini motivacija pojedinca često je na različitoj razini. To znači da nisu svi pojedinci jednako motivirani za provođenje procesa samovrednovanja i uključivanje u refleksivnu praksu, kao i općenito za učenje i napredovanje (Šagud, 2005). Istovremeno, pomalo paradoksalno, u literaturi se navodi kako refleksija može pružiti motivaciju za daljnje istraživanje koje služi kao vodič za buduće ponašanje kako bi se unaprijedila praksa te posljedično i rezultati na razini djeteta (Marbina, Church i Tayler, 2010). Nadalje, kada odgojitelj posveti više pažnje sebi i svojoj praksi (npr. koristeći samovrednovanje i refleksiju), prema autorima Pongračić i Marinac (2020), porast će i motivacija za rad i napredak. Autori motivaciju ocjenjuju jednim od najvažnijih dijelova nastavnoga procesa, a isto se može reći i za druge odgojno-obrazovne procese. S tog aspekta, važno je da nastavnik/odgojitelj bude motiviran, kako bi tu motiviranost mogao prenosi i na učenike/djecu.

Međutim, u provođenju samovrednovanja i procesa samorefleksije, pojedinac se neminovno suočava s pitanjem posjeduje li motivaciju, upornost i sposobnosti potrebne da uspješno ostvari svoje planove (Sellars, 2017). S druge strane, sa kolektivnog aspekta, nedostatak zajedničkog interesa i motivacije svih onih koji neposredno sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu može predstavljati veliki jaz između teorijskih postavki te praktične realizacije (Šagud, 2005).

S obzirom da je utvrđeno kako kvaliteta odgojno-obrazovne institucije, odnosno njeno vrednovanje i poboljšanje, dolazi iznutra, kao logičan zaključak nameće se da bi i motivacija

za angažiranjem u procesima samovrednovanja i refleksivne prakse trebala dolaziti iznutra. U tom kontekstu, govori se o intrinzičnoj (unutarnjoj) motivaciji. Bejaković (2015) navodi kako postoje tri vrste ili područja takve motivacije. Prva vrsta odnosi se na aktivnosti čije obavljanje donosi zadovoljstvo, a druga ispunjenje. Treća vrsta vezana je uz osobna mjerila i stavove te obuhvaća moralne vrijednosti, humanitarni rad, posvećenost obitelji, i dr. Nasuprot intrinzičnoj motivaciji nalazi se ekstrinzična (vanjske) motivacija koja podrazumijeva sve ono što pojedinca „izvana“ motivira na aktivnost i određuje njezin smjer i trajanje. Kod vanjske motivacije aktivnosti koje se poduzimaju sredstvo su za postizanje cilja, a ukoliko pri postizanju cilja izostane nagrada, najčešće ni ne dolazi do aktivnosti. Po pitanju ekstrinzične motivacije najčešći oblik nagrade je plaća.

Ukoliko pojedinac želi poboljšati kvalitetu svog rada, on se neminovno mora profesionalno razvijati. Kao jednu od dimenzija koja ima značajan utjecaj na profesionalni razvoj moguće je istaknuti iskustva, uvjerenja i sklonosti koje svaki pojedinac donosi akcijskom okruženju. To također podrazumijeva i postojanje želje ili potrebe za učenjem te motivira odgojitelja na davanje doprinosa cjelokupnom odgojno-obrazovnom procesu na način da se kontinuirano ulaže vrijeme, iskustvo, znanje i vještine (Day, 1999, prema Tot, 2019). Kao jedan od primjera javljaju se nove ideje koje pojedinac želi implementirati u odgojno-obrazovni proces ili pak rješavanje neke situacije koja ometa izvođenje procesa. Ukoliko osoba nema takvu potrebu ili motivaciju, vrlo lako dolazi do fokusa na svakodnevne rutinske zadatke te zanemarivanja profesionalnog razvoja (Tot, 2019).

Motivacija za profesionalni razvoj, cjeloživotno učenje, pa tako i samovrednovanje te provođenje refleksivne prakse, u pravilu raste kada pojedinac ima slobodu donošenja odluka i eksperimentiranja s osobnom praksom. Motivacija za nastavak učenja, dakako, dolazi i zbog osjećaja pripadnosti okruženju koje podržava zajedničko učenje (Tot, 2019). To još jednom potvrđuje važnost izgradnje pozitivne organizacijske kulture i radne klime koja će podupirati i pospješivati refleksivnu praksu.

U radu je spomenuta važnost osnivanja tima za kvalitetu koji bi se bavio i procesima samovrednovanja i refleksije. Istaknuto kako pojedinac treba dobrovoljno pristati biti članom takvog tima. Pri odabiru i sastavljanja tima važno je voditi brigu o interesima, sposobnostima, raspoloživom vremenu, ali i motivaciji člana tima (Slunjski i sur., 2012).

Važnost motivacije za procese promjene potvrđena je i nalazima istraživanja autorice Šagud (2005) koje se bavilo mijenjanjem tradicionalnog obrazovanja odgojitelja te načinima organiziranja profesionalne pripreme budućih odgojitelja putem refleksivne prakse. U istraživanju su sudjelovali studenti i odgojitelji, a u prvom ciklusu istraživanja bilo je uključeno osam odgojitelja. Vezano uz djelovanje odgojitelja, cilj istraživanja bio je provesti aktivno uključivanje odgojitelja u akcijska istraživanja. Autorica navodi kako se odgojitelje pokušalo motivirati za postupno mijenjanje okruženja i ozračja u skupinama djece, kao i u cijeloj ustanovi, no kontinuirano se nalazilo na otpor. Samo je jedna odgojiteljica bila motivirana na provođenje promjena. Na kraju prvog ciklusa istraživanja, istraživački tim bio je nezadovoljan minimalnom uključenošću i motiviranošću odgojitelja za zajedničku izgradnju teorije te mijenjanje prakse putem novih strategija koje su rezultat kontinuiranog proučavanja, samopromatranja (samovrednovanja) i refleksivne prakse.

Iz prethodnoga može se zaključiti kako je otpor prema promjenama koji je u prirodi ljudskog bića također velika barijera za transformiranje ustanove u zajednicu refleksivnih praktičara, stoga je po tom pitanju od koristi poznavati tehnike smanjenje otpora prema promjenama. Neke od korisnih tehnika smanjenja otpora prema promjenama u općenitom smislu su (Sikavica, 2011): pravodobno informiranje o promjenama, provođenje samo nužnih promjena, pomaganje i pružanje podrške, edukacija i kvalitetna komunikacija sa sudionicima promjena, participacija i uključivanja zaposlenika o donošenju odluka o promjenama, donošenje plana učenja i nagrađivanja, i dr. Sve ove tehnike mogu se primijeniti i u odgojno-obrazovnom okruženju, uključujući i implementaciju i provođenje samovrednovanja i refleksivne prakse.

5.4. Načini samovrednovanja rada odgojitelja

Jedno od važnih područja kvalitete u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja su i ljudski resursi. Među različitim strukama i profesijama, posebno se ističe važnost odgojitelja (Slunjski i sur., 2012). Ljubetić (2007) u kriterije samovrednovanja ustanova ubraja i: Refleksivni praktičar – samoprocjena i suradnička procjena u organizaciji koja uči. Često se događa da pojedinac u praksi ne čini ono za što se deklarativno zalaže ili vjeruje, odnosno, njegove akcije i radnje nisu sukladne s onime što vjeruje da čini. Zbog takvih i sličnih problema fokus na kvalitetu samo je deklarativan, a ne i realan. Kako ističe Ljubetić (2007), prvi korak u transformaciji pojedinca u refleksivnog praktičara je kvalitetna samoprocjena, odnosno samovrednovanje.

Osim motivacije, za provođenje procesa samovrednovanja odgojitelja važne su i kompetencije. Istraživanje autora Drvodelić i Domović (2016) pokazalo je kako odgojitelji koji su se tijekom svog obrazovanja upoznali s konceptima samoprocjene, odnosno samovrednovanja, izražavaju veću spremnost za aktivno sudjelovanje u timovima za osiguranje kvalitete i preuzimanje odgovornosti za razvoj kvalitete i provođenje takvih postupaka. Dakle, razina kompetencije utječe na osjećaj spremnosti za sudjelovanje u samovrednovanju, a svijest i znanje smanjuju otpor prema promjenama.

Samovrednovanje rada odgojitelja usmjereno je na razumijevanje vlastitih znanja, sposobnosti, vještina i postignuća. Svaki proces samovrednovanja sastoji se od pitanja na koje pojedinac daje odgovor. Ta pitanja mogu biti standardizirana različitim upitnicima, ali ona mogu biti i rezultat refleksivne prakse, odnosno promišljanja o vlastitoj praksi. Neka od pitanja koja se mogu postaviti su (Ljubetić, 2007):

1. Kakav odgojitelj želim biti?
2. Koja je moja životna i profesionalna vizija te shodno tomu, koja su moja uvjerenja, stajališta i vrijednosti?
3. Koja je moja vizija ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje?
4. Koliko je moja vizija sukladno zajedničkoj viziji ustanove?
5. Što sve činim da postignem ono što želim?
6. Postižem li ono što želim, ukoliko ne, što mogu učiniti drugačije da postignem ono što želim?
7. U kojoj mjeri me moje ponašanje približava ili udaljava od kolega na poslu te drugih dionika odgojno-obrazovnog procesa?
8. Što sam spreman/na učiniti da se približim osobama s kojima sam u kontaktu te ostvarim svoje želje?

Slična pitanja navodi i Gravells (2023):

1. Koliko je učinkovito bilo planiranje i priprema?
2. Koliko je kvalitetna bila komunikacija s djecom i drugima?
3. Koliko su bile učinkovite metode korištene u odgojno-obrazovnom procesu?
4. Na koji način su djeca poticana i motivirana?
5. Koliko su bili učinkoviti korišteni resursi, oprema i materijali?
6. Koliko su bile učinkovite aktivnosti procjene?

7. Kako su se djeca snašla, odnosno jesu li postigla ono što su trebala?

Prethodna pitanja općenitog su tipa te se ona mogu primijeniti u različitim okruženjima i situacijama. Može se reći da odgovori na ova pitanja proizlaze iz samorefleksije i osvrta na vlastitu praksu, što još jednom upućuje na usku povezanost procesa samovrednovanja i samorefleksije, tj. refleksivne prakse. Ljubetić (2007) navodi da postoji velika vjerojatnost da će pojedinac, ovim, ali i drugim sličnim pitanjima, doći do odgovora koji će pomoći u unaprjeđivanju rada i prakse (a možebitno i teorije), ali i mogućih objašnjenja za vlastita nezadovoljstva i frustracije radnim mjestom. Također, vjerojatno je da će pod utjecajem ovih pitanja, ukoliko postoji motivacija i želja, pojedinac promijeniti vlastito ponašanje. U tome od pomoći može biti i evaluacija drugih refleksivnih praktičara, no tu već onda nije riječ o procesu samovrednovanja, nego o dijeljenju spoznaja dobivenih samovrednovanjem i samorefleksijom, o čemu će više govora biti u narednom poglavlju.

Proces samovrednovanja odgojitelja može se odviti i popunjavanjem upitnika o samovrednovanju rada. Takvi upitnici mogu biti izrađeni i na razini pojedinačne ustanove. Antulić Majcen i Pribela-Hodap (2017) u svojem istraživanju koristili su upitnik za samovrednovanje kvaliteta rada, za koji su pripremili i detaljne upute za popunjavanje i analizu. Standardizacija upitnika za samovrednovanje na nacionalnoj razini mogla bi dodatno potaknuti i pospješiti ovaj proces, stoga bi trebalo poraditi na tom aspektu.

U samovrednovanju rada odgojitelja često se koriste upitnici koji se temelje na Likertovoj skali (Drvodelić i Domović, 2016). Riječ je skali koja se sastoji od niza tvrdnji, najčešće između 15 i 20, a koje reflektiraju pozitivan ili negativan stav prema onome što tvrdnja govori. Uz svaku tvrdnju veže se pet mogućih odgovora koji predstavljaju stupanj slaganja, odnosno neslaganja s izrečenom tvrdnjom (potpuno neslaganje, neslaganje, neutralnost ili neodlučnost, slaganje te potpuno slaganje). Pojedininim kategorijama odgovora pridružuju se bodovi, a stav ispitanika izražava se zbrojem bodova temeljem odgovora ispitanika. Što je zbroj veći, ispitanikov stav prema objektu ispitivanja pozitivniji je (Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2023). Likertova skala osigurava konzistentnost u tome kako svi ispitanici odgovaraju na pitanja, što olakšava usporedbu odgovora i analizu podataka. Bez nje, svaki ispitanik bi mogao pružiti različite odgovore.

Osim općenitog samovrednovanja rada, samovrednovanje je moguće koristiti i za pojedinačne segmente rada, uključujući i procese refleksije i samorefleksije. I u tu svrhu također mogu biti razvijeni različiti upitnici, a jedan od zanimljivih primjera daje se u nastavku. Upitnik se sastoji od pet skupina izjava, od kojih se svaka pojedinačna izjava ocjenjuje s vrijednošću 0, 1 ili 2. Vrijednost 0 označava nepostojanje aktivnosti ili radnje, vrijednost 1 označava da pojedinac ponekad sudjeluje u onome na što se izjava iznosi, a vrijednost 2 da sudjeluje učestalo (Businessballs, 2015):

1. Promišljanje o događajima:
 - a) Donosim odluke o događajima onda kada se događaji odvijaju.
 - b) Mijenjam svoje ponašanje ili postupke kako se događaji odvijaju.
 - c) Razmišljam o događajima i razlozima za postupke nakon što se dogode.
 - d) Razgovaram s drugima o događajima/ ponašanju nakon što se dogode.
 - e) Razmišljam proaktivno nakon događaja kako bih planirao/la buduće postupke.
 - f) Istražujem događaje kako bih riješio/la probleme.
2. Upotreba metoda/alata za refleksiju:
 - a) Pišem bilješke koje pregledavam (npr. dnevnik).
 - b) Razgovaram s drugima o događajima/pitanjima.
 - c) Istražujem teorije, modele, itd., koji se odnose na moje probleme.
 - d) Tražim/dobivam povratne informacije od drugih o događajima/pitanjima.
 - e) Snimam slike/zvukove događaja/pitanja.
 - f) Promatram događaje i situacije u kojima sam uključen/a.
3. Razmatranje drugih gledišta:
 - a) Razumijem svoje subjektivne i objektivne stavove.
 - b) Rezoniram s gledištima kolega/drugih.
 - c) Tražim postavke vanjskih teorija i koncepata.
 - d) Tražim relevantne diskusije (članak, konferencija, itd.).
 - e) Pregledavam istraživanja/dokaze.
 - f) Pokušavam objektivno razumjeti društvene medije.
4. Preispitivanja pretpostavki:
 - a) Preispitujem vlastite ideje i uvjerenja.
 - b) Preispitujem tuđa gledišta.

- c) Preispitujem probleme vezane uz zadatak.
 - d) Preispitujem kako i zašto mislim to što mislim (metakognicija).
 - e) Preispitujem knjige, novine, televiziju, itd.
 - f) Preispitujem informacije s interneta.
5. Sposobnost/sloboda za refleksiju:
- a) Imam vremena ili si stvaram vrijeme za refleksiju.
 - b) Posjedujem potrebno znanje/metode/alate za refleksiju.
 - c) Prevladam bilo kakve samonametnute prepreke, navike.
 - d) Razumijem kako i zašto mislim onako kako mislim (metakognicija).
 - e) Osjećam se dovoljno osnaženo na poslu.
 - f) Oslobođam se negativnih utjecaja drugih.

Svaka izjava nosi broj bodova sukladno dodijeljenoj vrijednosti ispitanika. Zbroj bodova tumači se sukladno svakoj kategoriji izjava (0-6 i 7-12), temeljem čega ispitanici dobivaju objašnjenja i naputke za buduća postupanja, ali se također gleda i sveukupan zbroj bodova. Ukupno je moguće ostvariti 60 bodova (pet odjeljaka, svaki s šest pitanja, što ukupno čini 30 pitanja, a maksimalan rezultat su dva boda za svako pitanje, tj. tvrdnju). Ukoliko pojedinac ostvari rezultat 0-20 bodova, posjeduje nizak interes/mogućnost za refleksivnu praksu; 21-40 označava dobar potencijal za korištenje refleksivne prakse, dok 41-60 bodova označava snažan potencijal za korištenje ili unaprjeđenje refleksivne prakse. Rezultati pojedinačnih elemenata i odjeljaka ukazuju gdje odgojitelj treba usmjeriti napore za poboljšanje potencijala i sposobnosti refleksivne prakse (Businessballs, 2015).

Prethodno su navedeni samo neki od načina provođenja samovrednovanja. Treba napomenuti kako je samovrednovanje širok pojam, stoga je i proces samovrednovanja moguće odraditi na različite načine. Kombiniranje samovrednovanja s procesima refleksije, odnosno samorefleksije, čini se posebno korisnim za rad odgojitelja. Važno je napomenuti kako je za te procese od velikog značaja prikupljanje podataka. Podaci se ne moraju nužno prikupljati samostalno, već oni mogu biti i u obliku povratnih informacija od različitih dionika odgojno-obrazovnog procesa, a pojedinac onda na temelju tih podataka može provesti procese samovrednovanja i refleksije. Međutim, kao što je već rečeno u radu, samovrednovanje i uključivanje u refleksivnu praksu svoju svrhu ispunjava onda kada se i koriste rezultati dobiveni iz takvih procesa.

5.5. Korištenje rezultata refleksivne prakse odgajatelja

Ukoliko refleksija ili samorefleksija ne dovedu do određenih praktičnih implikacija i poboljšanja kvalitete, refleksija ostaje na akademskoj ili teorijskoj razini distancirana od akcije i prakse. Odgojitelji nedovoljno često praktične probleme rješavaju u zajednici, odnosno s kolegama. Pri zajedničkom rješavanju problema ne treba izbjegavati konflikte s obzirom da konflikti mogu biti izvor promjena, odnosno, problemi mogu biti izvor kreativnih i kvalitetnih rješenja (Šagud, 2005).

Naravno, i pojedinac samostalno može koristiti rezultate procesa samovrednovanja i refleksivne prakse bez da te rezultate nekome predoči. U tom slučaju, pojedinac bi sam trebao biti motiviran i spreman, prije svega na vlastiti profesionalni razvoj i kontinuirano učenje. Međutim, također bi trebalo raspolagati i s dovoljno znanja, sposobnosti i vještina – prvo za provođenje refleksivne prakse, a potom i za korištenje njenih rezultata (Bilač, 2015).

Refleksivna praksa nije samo individualni proces, već i suradnički. Rezultate takve prakse pojedinac treba dijeliti te o njima raspravljati s mentorima, kolegama ili drugim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa, a kako bi dobio povratne informacije, podršku ili savjete. Osim toga, odgojitelj može učiti i iz podataka i iskustava drugih osoba te rezultata njihove refleksivne prakse, a kako bi proširio svoju perspektivu i poboljšao vlastitu praksu (Teacher Mentoring, 2023).

Rezultati refleksivne prakse od najveće će koristi za ustanovu biti u ukoliko se diskutiraju i analiziraju unutar zajednica učenja ili timova za kvalitetu. Službeni naziv takve grupe nije toliko bitan koliko je bitna njena svrha i uloga, a to je raspravljanje o vrijednostima, aktivnostima, praksi te stvaranje zajedničke vizije s ciljem unaprjeđivanja prakse i osobnog učenja, odnosno poboljšanja kvalitete cjelokupne ustanove. Pri tim su procesima od velike važnosti međusobno uvažavanje te kritičko razmatranje, kao i druge kvalitete koje svaki refleksivni praktičar treba posjedovati. Vekić-Kljaić (2022) navodi da se takvim načinom rada lakše dolazi do osmišljavanja i provođenja aktivnosti koje mogu doprinijeti ostvarivanju promjena, kao i do kreativnih rješenja koja su često najprikladnija za specifične situacije i uvjete rada.

Jasno je kako je rezultate samovrednovanja i provođenja refleksivne prakse pojedinca najbolje prezentirati i raspraviti s drugim osobama. To ne mora nužno niti biti tim, iako timski rad po tom pitanju ima određene prednosti (ali i nedostatke, kao i svaki drugi oblik rada). Rezultate je moguće predočiti i tzv. refleksivnom prijatelju, „koji odgojitelju može pomoći da probleme u koje je uronjen sagleda iz druge, šire perspektive od vlastite te ih na tim osnovama otkloni“ (Slunjski i sur., 2012:74). Razmjena iskustva s drugim odgojiteljima može se odvijati na različite načine, npr. povremenim ili redovitim okupljanjem na kojima se predstavljaju i raspravljaju rezultati, razmjenom (npr. pismenom ili elektroničkim) opisa i rezultata refleksivne prakse, međusobnim posjetama kolegama te njihovim skupina nakon čega je moguće diskutirati o onome što se uočilo (Buđevac i sur., 2015).

U svakom slučaju, kako bi se refleksivna praksa mogla kvalitetno analizirati, istu je na neki od načina potrebno i dokumentirati. Dokumentiranje kreće od promatranja, promišljanja, retrospekcije, a potom bilježenja, sakupljanja informacija i materijala, pripreme vlastitih ideja i analiza, i dr. (Šagud, 2005).

Kada su podaci za refleksivnu praksu prikupljeni, mogu se analizirati na različite načine. Npr., deskriptivna analiza uključuje sažimanje, organiziranje i prikazivanje podataka, što je moguće i grafički prikazati kako bi se uvidjeli obrasci, trendovi ili različiti odnosi. Komparativna analiza podrazumijeva usporedbu podataka s drugim izvorima poput standarda ili referentnih točaka (ili podataka kolega). Interpretativna analiza objašnjava značenje, važnost ili posljedice saznanja. Za podatke kvantitativne prirode, poput podataka iz anketa ili Likertove skale, moguće je primijeniti i statističke analize kako bi se utvrdila povezanost između različitih varijabli. U smislu korištenja rezultata važno je i donošenje sudova, preporuka ili odluka na temelju kriterija, vrijednosti ili standarda (Teacher Mentoring, 2023).

Korištenje rezultata refleksivne prakse u principu se može podijeliti na korištenje rezultata za profesionalni razvoj te na korištenje rezultata za razvoj kvalitete cjelokupne institucije. Interpretacijom i analizom rezultata na pojedinačnoj razini moguće je prilagoditi tehnike i metode rada, unaprijediti strategije i odgojno-obrazovne procese i sl. (Leon-Henri, 2023). Naravno, rezultate je moguće koristiti i u svrhe osobnog razvoja jer refleksivnom praksom moguće je doći do spoznaja koje se mogu upotrijebiti u svrhu poboljšanja svakodnevnog

života, odnosno života van profesionalnog okruženja. Drugim riječima, kvalitetna analiza refleksivne prakse dovodi do već opisanih prednosti takve prakse.

Rezultati refleksivne prakse mogu dovesti do kreiranja plana profesionalnog razvoja odgojitelja i/ili do razvojnog plana ustanove s naglaskom na povećanje kvalitete. Profesionalni razvoj u isto vrijeme je individualan i kolektivan (suradnički), a svaki pojedinac samostalno i uz pomoć drugih nadograđuje znanje temeljem vlastitog iskustva i postojećih sposobnosti i vještina (Šagud, 2005). Plan profesionalnog razvoja odgojitelja može biti pisani, odnosno elektronički dokument. Primjerice, mapa profesionalnog razvoja odgojitelja sadrži dokumentaciju o radu odgojitelja te prikazuje snage, nedostatke, vještine, znanja i sl. Međutim, mapa nije samo spremnik radova jer se u njoj, putem različitih promišljanja i razmišljanja te dokaza o odgajateljskoj praksi, opisuju i rješenja određenih izazova (Brajković, 2011). Takva rješenja mogu uključivati i planove za budući profesionalni razvoj odgojitelja, bilo putem samostalnih aktivnosti, stručnog usavršavanja, refleksivnih praktikuma, i sl.

Kada je riječ o organizacijskoj kulturi i kvaliteti, razvojni plan ustanove za rani i predškolski odgoj predstavlja završni dio procesa samovrednovanja u okviru refleksivne prakse. Takav plan predstavlja kratkoročnu razvojnu strategiju unaprjeđenja kvalitete (Slunjski i sur., 2012), a o njegovoj važnosti već je bilo govora.

Može se zaključiti kako se rezultati refleksivne prakse mogu koristiti na različite načine, ali i u različite svrhe. Pozitivni učinci kvalitetne analize refleksivne prakse mogu biti pojedinačni, ali i kolektivni, odnosno timski. U konačnici, kada postoji snažna predanost poboljšanju kvalitete te posebne organizacijske jedinice koje su zadužene za vrednovanje i poboljšanje kvalitete, analiza rezultata refleksivne prakse dovodi do poboljšanja kvalitete cjelokupne ustanove.

6. ZAKLJUČAK

Refleksivnom praksom moguće se koristiti u svakodnevnom i poslovnom životu. Riječ je o praksi koja uključuje promatranje te analiziranje vlastitih postupaka, iskustava i ponašanja, s ciljem poboljšanja kvalitete u određenim područjima djelovanja. Refleksivna praksa kontinuirani je proces istraživanja i učenja. Iako je sam pojam nastao početkom osamdesetih godina prošlog stoljeća, koncept refleksivne prakse mnogo je stariji te se njegove naznake mogu uočiti u prvom desetljeću prošlog stoljeća. Od nastanka termina i prvog modela refleksivne prakse pa do danas, razvijeni su različiti modeli refleksivne prakse te je ista postala temom brojnih istraživanja. Pojedinaac koji je predan profesionalnom razvoju zasigurno će imati interesa u provođenju refleksivne prakse. Refleksivna praksa može se provoditi u različite svrhe, a profesionalni razvoj i napredak jedna je od njenih čestih primjena. Međutim, kako bi takva praksa polučila željene rezultate, nužno je da pojedinac posjeduje određena znanja, sposobnosti i vještine, no one će se s primjenom refleksivne prakse ujedno i razvijati.

Refleksivnu praksu moguće je provoditi u okviru svake profesije, a njena važnost naglašena je i u procesu samovrednovanja rada ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. U radu su analizirani uloga, važnost i mogućnosti primjene refleksivne prakse u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u svojem radu susreću se s određenim specifičnostima koje dodatnu naglašavaju važnost refleksivne prakse, ali koje i podrazumijevaju određene izazove koje je potrebno prevladati u implementaciji refleksivne prakse. Svaki odgojni-obrazovni proces iziskuje i mnogo energije, truda, strpljenja i snalažljivosti. Od poboljšanja kvalitete rade putem refleksivne prakse koristi imaju odgojitelji i drugi stručni suradnici, sama ustanova, ali što je i najvažnije, djeca. Koristeći refleksivnu praksu odgojitelji i drugi suradnici uče putem vlastitog iskustva što predstavlja koristan praktični koncept uvođenja različitih poboljšanja u odgojno-obrazovni proces.

Postoje različiti načini uključivanja refleksivne prakse u rad ustanova za rani predškolski odgoj i obrazovanje, a koji su povezani i s različitim modelima takve prakse. Ona se može provoditi na individualnoj i organizacijskoj razini. Refleksivnu praksu moguće je uključiti u rad ustanova na relativno jednostavne načine kao što su formiranje timova i grupa refleksivne prakse, sudjelovanje u sastancima i diskusijama na kojima će se dijeliti spoznaje i iskustva refleksivne prakse, udruživanje u zajednice učenja, analiza vlastitih dnevnika rada i drugih refleksivnih

zapisa, pružanje podrške i savjeta od mentora, i dr. Iako se refleksivna praksa može provoditi na različite načine, njenim ishodištem smatra se samovrednovanje rada pojedinca ili cjelokupne ustanove. Riječ je o sustavnom i kontinuiranom praćenju, analiziranju i procjenjivanju uspješnosti rada u kojem trebaju sudjelovati svi sudionici odgojno-obrazovnog procesa. U principu, proces samovrednovanja sastoji se od uvida u trenutno stanje kvalitete, analiza pojedinih područja kvalitete, utvrđivanja prednosti i slabosti, kao i mogućnosti unaprjeđenja te u konačnici izradi vlastitog ili institucionalnog razvojnog plana. Riječ je također o kontinuiranom procesu čije se faze iznova ponavljaju. Isto vrijedi i za refleksivnu praksu, stoga se može reći da pojedinci koji su uključeni u ove procese nikada ne prestaju kritički razmišljati, samovrednovati svoj rad, znanje, sposobnosti i vještine te u konačnici unaprjeđivati kvalitetu. Odgojitelji mogu na različite načine provoditi samovrednovanje svog rada, a među popularnim načinima su postavljanje određenih pitanja o vlastitom radu, korištenje standardiziranih upitnika za samovrednovanje, upotreba Likertove skale sukladno pojedinim segmentima i područjima rada i dr. Odgovori na pitanja često proizlaze iz refleksivne prakse, što upućuje na usku povezanost samovrednovanja i refleksivne prakse, iz čega i proizlazi teza da je samovrednovanje ishodište refleksivne prakse. Istovremeno, čini se da refleksivna praksa inicira samovrednovanje, a također vrijedi i obrnuto. Rezultati samovrednovanja i refleksivne prakse mogu se koristiti na individualnoj razini, no najveća učinkovitost u smislu poboljšanja kvalitete postiže se kada se spoznaje i rezultati takvih procesa dijele s drugima. Zato je važno kreiranje suradničkog okruženja i organizacijske kulture. Dijeljenje i korištenje rezultata refleksivne prakse u timskom okruženju može rezultirati i kreiranjem razvojnog plana ustanove pa čak i promjenom dosadašnjih teorijskih spoznaja. Na taj način sudionici odgojno-obrazovnog procesa ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogu iskusiti i osigurati veću kvalitetu rada, što znači da će djeca dobiti najbolje moguće obrazovno i odgojno iskustvo.

U konačnici, može se reći kako se pred suvremenog odgojitelja stavljaju različiti zahtjevi, a među kojima je i refleksivna praksa, odnosno, transformacija odgojitelja u refleksivnog praktičara. Potrebna su daljnja istraživanja o mogućnostima primjene refleksivne prakse i njenoj zastupljenosti u radu odgojitelja, kao i o njenim prednostima u svrhu osobnog i profesionalnog razvoja te poboljšanja kvaliteta rada od kojeg će koristiti imati različiti dionici odgojno-obrazovnog procesa. Na taj način može se pojačati svijest o nužnosti primjene refleksivne prakse u radu ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

LITERATURA

1. Amulya, J. (2011). What is Reflective Practice? *Community Science*. Pribavljeno 24.09.2023., s <https://communityscience.com/wp-content/uploads/2021/05/What-is-Reflective-Practice.pdf>
2. Antulić Majcen, S., Pribela Hodap, S. (2017). *Prvi koraci na putu prema kvaliteti. Samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
3. Antulić, S. (2012). Model samovrednovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Dijete, vrtić, obitelj* 18 (69), 28-29.
4. Bejaković, P. (2015). Nagrađivanje u javnome sektoru s naglaskom na poreznu službu. *RRiF* (10), 113-120.
5. Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak* 156 (4), 447-460.
6. Bilač, S., Miljković, D. (2017). Model refleksivne prakse – učinkovit način stručnoga usavršavanja u području upravljanja razredom. *ACTA Iadertina* 14 (2), 53-72.
7. Bognar, B. (2006). Akcijska istraživanja u školi. *Odgojne znanosti* 8 (11), 209-228.
8. Brajković, S. (2011). Mapa profesionalnog razvoja. *Dijete, vrtić, obitelj* 17 (64), 18-21.
9. Buđevac, N., Josić, S., Radišić, J., Baucal, A. (2015). *Nastavnik kao refleksivni praktičar: priručnik za nastavnike*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
10. Businessballs (2015). *Reflective Practice Self-Assessment*. Pribavljeno 06.11.2023. s <https://www.businessballs.com/freepdfmaterials/reflective-practice-self-assessment.pdf>
11. Cigala A., Venturelli, E. i Bassetti M. (2019). *Reflective Practice: A Method to Improve Teachers' Well-Being. A Longitudinal Training in Early Childhood Education and Care Centers*. Pribavljeno 02.10.2023., s <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2019.02574/full>
12. College of Early Childhood Educators (2017). *Code of ethics and standards of practice: For registered early childhood educators in Ontario*. Pribavljeno 02.10.2023. s https://www.college-ece.ca/en/Documents/Code_and_Standards_2017.pdf
13. Čepić, R. (2009). Razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja: višestruke perspektive. *Pedagojska istraživanja* 6 (1-2), 163-176.

14. Čepić, R., Tatalović Vorkapić, S., Ružić, S. (2016). Samovrednovanje kvalitete procesa učenja na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini iz perspektive učitelja, *Školski vjesnik 65 (tematski broj)*, 11-21.
15. Drvodelić, M., Domović, V. (2016). Preschool Teachers' Attitudes towards the Self-Evaluation of Preschool Institutions. *Croatian Journal of Education 18 (1)*, 47-60.
16. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe*. Zagreb: Narodne novine br. 63/08, 90/10
17. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik 65 (4)*, 623-638.
18. Gravells, A. (2023). *Evaluation & reflective practice*. Pribavljeno 17.10.2023. s <https://www.anngravells.com/information/evaluation>
19. Hrvatski kvalifikacijski okvir (2023). *Standard zanimanja - Odgojitelj djece rane i predškolske dobi / Odgojiteljica djece rane i predškolske dobi*. Pribavljeno 02.10.2023., s <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/484>
20. Karamatić Brčić, M. (2011). Svrha i cilj inkluzivnog obrazovanja. *Acta Iadertina 8 (1)*, 39-47.
21. Kaurlo Martinić, Đ., Marunčić, S. (2010). Uloge i zadaća savjetnika. U Mičanović, M. (Ur.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (str. 21-27). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
22. Leksikografski zavod Miroslav Krleža (2023). Likertova ljestvica. Pribavljeno 06.11.2023. s <https://www.enciklopedija.hr/natuknica.aspx?id=36507>
23. Leon-Henri, D. D. P. (2023). *12 Benefits of Reflective Teaching and Learning*. Pribavljeno 07.11.2023. s <https://reflectiveteachingjournal.com/benefits-of-reflective-teaching/>
24. Letica, M., Mabić, M., Marijanović, M. (2018). Motivacija zaposlenih i učinkovitost pružanja usluga u javnom sektoru – stavovi djelatnika MUP-a Srednjobosanske županije Federacije BiH. *Zbornik radova Ekonomskog fakulteta Sveučilišta u Mostaru* (24), 94-107.
25. Ljubetić, M. (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagojska istraživanja 4 (1)*, 43-55.
26. Marbina, L., Church, A. i Tayler, C. (2010). *Victorian Early Years Learning and Development Framework*. Melbourne: Melbourne Graduate School of Education.

27. Martlew, C. (2023). *The Five Stages of Reflective Thinking: what we can still learn from John Dewey*. Pribavljeno 25.09.2023., s <https://www.linkedin.com/pulse/five-stages-reflective-thinking-what-we-can-still-learn-clive-martlew>
28. Mavračić Miković, I., Tot, D. (2020). The Role of Professional Knowledge and Skills of Preschool Teachers in Building and Developing Partnerships with Parents. *Croatian Journal of Education* 22 (3), 71-81.
29. Milović, S. (2010). Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju. U Mičanović, M. (Ur.), *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj* (str. 27-35). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
30. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2019). *Smjernice za vrednovanje procesa i ostvarenosti odgojno-obrazovnih ishoda u osnovnoškolskome i srednjoškolskome odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja.
31. Ministarstvo znanosti i obrazovanja (2023). *Nacionalni plan razvoja sustava obrazovanja za razdoblje do 2027. godine*. Pribavljeno 12.10.2023. s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/AkcijскиINacionalniPlan/Nacionalni-plan-razvoja-sustava-obrazovanja-za-razdoblje-do-2027.pdf>
32. Ndebele, C. (2014). Using Evaluation as Action Research: Reflections on Teaching Practice Using Brookfield's Four Lenses Model. *The Anthropologist* 17 (2), 533-541.
33. *Odluka o donošenju nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Zagreb: Narodne novine br. 05/15
34. Pintar, Ž. (2020a). Slika suvremenog odgojitelja u paradigmi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. *Metodički ogledi* 27 (2), 75-103.
35. Pintar, Ž. (2020b). Suvremeni odgojitelj kao pedagoški praktičar. *Metodički obzori* 15 (1), 93-109.
36. Pongračić, L., Marinac, A. M. (2020). Metoda refleksije kao metoda za unapređenje odgojno-obrazovnog procesa, *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama* 4 (4), 91-104.
37. Požnjak Malobabić, A. (2004). Stručno usavršavanje po izboru. *Dječji vrtić* 10 (37), 20-22.
38. Prstec, J. (2023). Profesionalni razvoj u ulozi cjeloživotnog učenja. *Varaždinski učitelj* 6 (11), 1-8.
39. Radičević, V. (2013). Samovrednovanje visokoškolske knjižnice – na primjeru knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku. *Knjižničarstvo* 17 (1), 83-98.

40. Rahimić, Z. (2010). *Menadžment ljudskih resursa*. Sarajevo: Ekonomski fakultet u Sarajevu.
41. Refleksija, odgoj i obrazovanje projektni konzorcij (2023). *Grupna refleksija kao pokretač kvalitetne pedagoške prakse. Vodič za refleksivno putovanje praktičara i vodstva u predškolskom i osnovnoškolskom odgoju i obrazovanju*. Budimpešta, Ghent, Ljubljana, Zagreb: Refleksija, odgoj i obrazovanje projekt.
42. Schön, A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
43. Sellars, M. (2017). *Reflective Practice for Teachers*. Thousand Oaks: Sage.
44. Sikavica, P. (2011). *Organizacija*. Zagreb: Školska knjiga.
45. Sims, M., Waniganayake, M. (2015). The Role of Staff in Quality Improvement in Early Childhood. *Journal of Education and Training Studies* 3 (5), 187-194.
46. Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u hrvatskoj. *Napredak* 152 (2), 305-324.
47. Slunjski, E. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja* 3 (1), 45-58.
48. Slunjski, E. (2011). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja* 8 (2), 217-230.
49. Slunjski, E. (2015). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj pred vratima prakse. *Dijete, vrtić, obitelj* 21 (79), 2-5.
50. Slunjski, E., Ljubetić, M., Pribela Hodap, S., Malnar, A., Kljenak, T., Zagrajski Malek, S., Horvatić, S., Antulić, S. (2012). *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja.
51. Starc, B., Čudina-Obradović, M., Pleša, A., Profaca, B., Letica, M. (2004). *Osobine i psihološki uvjeti razvoja djeteta predškolske dobi. Priručnik za odgojitelje, roditelje i sve koji odgajaju djecu predškolske dobi*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
52. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2015). Pribavljeno 17.10.2023. s <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Strategija%20obrazovanja,%20znanosti%20i%20tehnologije.pdf>
53. Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B. (2004). *The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) Project: Findings from Pre-school to end of Key Stage 1*. Nottingham: DfES Publications.

54. Šagud, M (2005). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
55. Teacher Mentoring (2023). *How do you collect and analyze data for reflective practice?* Pribavljeno 07.11.2023. s <https://www.linkedin.com/advice/0/how-do-you-collect-analyze-data-reflective-practice>
56. Third, S. (2022). *Reflective practice in early years education*. London, Ontario: Fanshawe College Pressbooks.
57. Tot, D. (2019). Usmjerenost razvijanju novih dimenzija učenja i učinkovitog profesionalnog razvoja učitelja. *Radovi Zavoda za znanstvenoistraživački i umjetnički rad u Bjelovaru* (13), 197-217.
58. Vekić-Kljaić, V. (2022). Reflektivni praktikumi kao oblik profesionalnog razvoja odgojitelja. *Marsonia 1* (1), 99-107.
59. Vidačić Maraš, B. (2015). Kako koristiti dokumentaciju u funkciji razvoja kurikuluma. *Dijete, vrtić, obitelj 21* (79), 9-11.
60. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno–obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina 21* (1), 91-106.
61. Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S. i Boneta, Ž. (2012). Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja. U Pehlič, I., Vejo, E. i Hasanagić, A. (Ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju: znanstvena monografija* (str. 345-363). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
62. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (2023). Zagreb: Narodne novine br. 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22, 101/23
63. Zjačić Ljubičić, S., Šuško, V. i Očko, L. (2021). Procjenjivanje kvalitete ustanove za odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi. *Bjelovarski učitelj 26* (1-3), 119-126.

POPIS TABLICA I SLIKA

Popis tablica:

Tablica 1: Razlike između stručnjaka i refleksivnog praktičara5

Tablica 2: Modeli i faze refleksivne prakse 10

Tablica 3: Karakteristike tradicionalnog i suvremenog profesionalnog razvoja odgojitelja ...49

Popis slika:

Slika 1: Primjer modela samovrednovanja ustanove39