

Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja u informalnom učenju

Franković, Karla

Master's thesis / Diplomski rad

2020

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:849944>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-20**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Karla Franković

Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja u informalnom učenju

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, siječanj, 2020.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja u informalnom učenju

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Profesionalne kompetencije odgajatelja

Mentor: prof. dr. sc. Milena Valenčić Zuljan

Student: Karla Franković

Matični broj: 0299009080

U Rijeci, siječanj, 2020.

ZAHVALE

Ponajprije bih se željela zahvaliti svojoj mentorici, prof. dr. sc. Mileni Valenčič Zuljan, a posebno doc. dr. sc. Danijeli Blanuši Trošelj, na svoj pruženoj pomoći, podršci, savjetima i suradnji tijekom pisanja diplomskoga rada.

Iznimno hvala svim odgajateljima na izdvojenom vremenu i motivaciji za sudjelovanje u istraživanju. Zahvaljujem i svim ravnateljima i stručnim suradnicima što su omogućili provedbu istraživanja u svojim vrtićima.

Veliko hvala mojoj obitelji koja me pratila tijekom cijeloga studiranja, a posebno im hvala na podršci tijekom pisanja ovoga diplomskoga rada.

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/studentice Sveučilišta u Rijeci o akademskom poštenju.

SAŽETAK

Razvoj profesionalnih kompetencija obveza je i odgovornost svakog odgajatelja cijeli njegov radni vijek, ali i preduvjet za autonomiju neke profesije. Informalno učenje pri tome je najpristupačniji oblik učenja, kojeg odgajatelji kreiraju prema svojim interesima i svojem tempu. No, unatoč tome, istraživanja pokazuju da odgajatelji informalno učenje primjenjuju u neznatnoj mjeri, često neprimjereno malo s obzirom na promjene i uloge koje se pred njih stavljaju. Cilj ovog rada bio je ispitati koliko često odgajatelji primjenjuju oblike informalnog učenja, smatraju li ih korisnima za njihov profesionalni razvoj te koje profesionalne kompetencije razvijaju putem njih. Metodom ankete ispitana su iskustva i percepcija 110 odgajatelja iz dječjih vrtića s područja Rijeke, Opatije i Kostrene. Rezultati istraživanja ukazuju na nužnost većeg uključivanja odgajatelja u informalne oblike učenja s transformacijskim potencijalom.

Ključne riječi: profesionalni razvoj, informalno učenje, profesionalne kompetencije, cjeloživotno učenje, odgajatelji predškolske djece

SUMMARY

The development of professional competences is the obligation and responsibility of every preschool teacher throughout their working life, but it is also a precondition for the autonomy of a profession. Informal learning presents the most accessible form of learning that preschool teachers create according to their interests and pace. However, researches has shown that preschool teachers practice informal learning to a small extent, often insufficiently according to the changes and different roles that they are given. This paper aimed to examine how often preschool teachers use forms of informal learning, their perception of the usefulness of informal learning in their professional development, and what competences they develop through informal learning. The survey method examined the experiences and perceptions of 110 preschool teachers of the kindergartens from Rijeka, Opatija, and Kostrena. The

research findings indicate the necessity for greater involvement of preschool teachers in informal learning with the potential of transformation.

Key words: professional development, informal learning, professional competences, lifelong learning, preschool teachers

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. NOVA PARADIGMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	3
3. PROFESIJA I PROFESIONALIZAM	5
4. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGAJATELJA.....	11
4.1. Oblici cjeloživotnog učenja i profesionalnog razvoja.....	14
4.1.1. Formalno učenje	15
4.1.2. Neformalno učenje.....	16
4.1.3. Informalno učenje	17
4.2. Modeli profesionalnog razvoja odgajatelja.....	23
5. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE ODGAJATELJA	35
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA.....	43
6.1. Cilj istraživanja	43
6.2. Istraživačka pitanja.....	43
6.3. Uzorak ispitanika	43
6.4. Instrumenti prikupljanja podataka.....	44
6.5. Tijek prikupljanja podataka.....	48
6.6. Obrada i analiza podataka	49
7. REZULTATI I RASPRAVA	50
7.1. Uključenost odgajatelja u informalne oblike učenja.....	50
7.2. Procjena odgajatelja o koristi informalnog učenja za profesionalni razvoj	56
7.3. Informalno učenje i profesionalne kompetencije odgajatelja	63
7.4. Uključivanje odgajatelja u informalne oblike učenja s obzirom na sociodemografska obilježja	66
7.5. Procjena odgajatelja o korisnosti informalnih oblika učenja za njihov profesionalni razvoj s obzirom na sociodemografska obilježja	72
7.6. Procjena odgajatelja o doprinosu informalnih oblika učenja razvoju profesionalnih kompetencija s obzirom na sociodemografska obilježja.....	75
8. ZAKLJUČAK.....	77
9. LITERATURA	80
10. PRILOZI	86

1. UVOD

Suvremeno doba u odgajateljsku profesiju donosi brojne promjene. Nastupom nove paradigme i promijenjenom ulogom odgajatelja kontinuirani profesionalni razvoj te cjeloživotno učenje postaju imperativ odgajateljske profesije. Također se sve više počinje naglašavati istraživanje odgojno-obrazovne prakse s ciljem povećanja njene kvalitete, kao i važnost refleksivne prakse u profesionalnom razvoju odgajatelja. Kako bi išli u korak sa stalnim društvenim promjenama i odgovorili na brojne nove uloge, kontinuirani razvoj i unapređivanje profesionalnih kompetencija postaje obveza i odgovornost svakog odgajatelja.

Formalno obrazovanje i neformalni oblici profesionalnog razvoja danas nisu dovoljni za razvoj suvremenog kompetentnog profesionalca. Veliku važnost u kontinuiranom razvoju profesionalnih kompetencija ima informalno učenje. Za razliku od formalnih i neformalnih oblika profesionalnog razvoja, informalno učenje svaki odgajatelj ima priliku kreirati prema vlastitim interesima i tempu. Za njega uglavnom ne postoje vanjski ograničavajući faktori, već je potrebna samo motivacija i predanost odgajatelja.

Iako je informalno učenje unutar odgajateljske profesije malo zastupljeno u istraživanjima, ona koja su se bavila ovim područjem pokazuju da znatan dio odgajatelja informalno učenje primjenjuje neprimjereno malo s obzirom na promjene i uloge koje se stavljaju pred profesiju, naglašavanje refleksivne prakse te obvezu kontinuiteta u profesionalnom razvoju.

Svojim ciljem i svrhom ovo istraživanje pokušava dati doprinos promicanju važnosti informalnog učenja za razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja te potaknuti motivaciju odgajatelja za češćim uključivanje u informalne oblike učenja. Istraživanje provedeno među odgajateljima iz Rijeke, Opatije i Kostrene ima za cilj ispitati razinu uključenosti odgajatelja u oblike informalnog učenja i njihovu percepciju o korisnosti informalnih oblika učenja za njihov profesionalni razvoj, kao i ispitati koje profesionalne kompetencije odgajatelji razvijaju putem njih.

No, prije svega, teorijskim dijelom rada opisuju se, analiziraju i određuju promjene koje je donijela nova paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja,

profesija i profesionalnost u okviru odgajateljske profesije, profesionalni razvoj s naglaskom na informalne oblike učenja te profesionalne kompetencije odgajatelja. Ovim radom nastoji se argumentirati važnost informalnog učenja u kontinuiranom razvoju profesionalnih kompetencija odgajatelja.

2. NOVA PARADIGMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

21. stoljeće donosi prelazak iz biheviorističke paradigme ka novoj paradigmi, koja počiva na humanističko-razvojnoj koncepciji, pravima djeteta te (socio)konstruktivizmu. Nova paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja donosi promjenu slike o djetetu i djetinjstvu. Na dijete se više ne gleda kao na objekt u odgoju i obrazovanju, već kao socijalni subjekt koji sudjeluje, izgrađuje i uvelike određuje vlastiti život i razvoj. Također, naglasak se stavlja na to da ne postoji univerzalno dijete, već da je svako dijete individua koju treba poštovati i ozbiljno shvaćati. Kao što ne postoji univerzalno dijete, ne postoji ni univerzalno djetinjstvo. Na djetinjstvo se počinje gledati kao na životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i kulturu i koje je ovisno o kontekstu (prostor, kultura, vrijeme) u kojem se zbiva, a ne samo kao na pripremu za budućnost. S promjenom slike o djetetu i djetinjstvu mijenja se i uloga odgajatelja. Njegova uloga više nije dominantna i poučavateljska, gdje odgajatelj isporučuje gotova znanja djeci, već je on taj koji stvara uvjete za (samo)učenje djece, promatra, sluša i dokumentira proces njihova učenja, reflektira i istražuje učenje djece te njeguje demokratske odnose (Petrović Sočo, 2009). Također, odgajatelj omogućuje svakom djetetu u vrtiću da se razvija, odgaja i uči na svoj način, uvažavajući i podržavajući tako različitost i individualnost djece (Slunjski, 2003). Uloga odgajatelja je kreiranje kvalitetnog odgojno-obrazovnog konteksta, odnosno uvjeta za kvalitetan život, obrazovanje i učenje djece (Vujičić, Čepić i Pejić Papak, 2010). S obzirom na nove i kompleksne uloge odgajatelja, suvremena paradigma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja govori o nužnosti kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja i nužnosti istraživanja vlastite odgojno-obrazovne prakse.

Promjenom uloge odgajatelja i stavljanjem naglaska na kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, cjeloživotno učenje te kontinuirani profesionalni i osobni razvoj postaju imperativ za odgajatelje. Suvremena paradigma vidi odgajatelja kao inicijatora promjena i (su)konstruktora unapređenja vlastitog razvoja, ali i razvoja odgojno-obrazovne ustanove u cjelini (Miljak, 2009). Razvoj odgojno-obrazovne prakse događa se usporedno s razvojem vrijednosti, razumijevanja i znanja odgajatelja,

zbog čega je ključno osigurati kontinuirani profesionalni razvoj. Odgajateljska profesija zbiva se u vrlo dinamičnom kontekstu, u kontekstu stalnih društvenih promjena, gdje je za odgajatelja i kvalitetnu odgojno-obrazovnu praksu bitno ići u korak s njima. Koncept cjeloživotnog učenja i kontinuirani profesionalni razvoj ističu se kao ključan alat u uspješnom suočavanju s društvenim promjenama (Zaferiakou, 2002; Coolahan, 2002, prema Vizek Vidović, 2005). U svijetu u kojem se događaju stalne promjene, aktivnim sudjelovanjem u vlastitom profesionalnom rastu i razvoju, kritičkim promišljanjem i partnerstvom s drugima odgajatelji poboljšavaju kvalitetu svog profesionalnog rada, promiču vlastitu profesiju te omogućuju razvoj kvalitetnog odgoja i obrazovanja za svu djecu (ISSA, Kompetentni odgajatelj 21. stoljeća, 2012).

Rezultati istraživanja u ranom i predškolskog odgoju i obrazovanju te međunarodne organizacije (OECD, UNICEF) naglašavaju da kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ovisi o dobro obrazovanim i kompetentnim profesionalcima – odgajateljima. Profesionalnost i osobna kompetencija odgajatelja postaju najvažniji resurs i preduvjet za razvoj i pružanje kvalitetnog odgoja i obrazovanja zbog čega je bitno ulagati u razvoj profesionalnih kompetencija. Suvremeni odgajatelj kompetentni je profesionalac koji se može opisati kao istraživač, reflektivni praktičar, teoretičar u akciji, pokretač za učenje, odgajatelj koji je osjetljiv na promjene i njihov je inicijator, koji kontinuirano radi na svom osobnom i profesionalnom razvoju i koji je dio organizacije koja se razvija i uči (Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta, 2012).

3. PROFESIJA I PROFESIONALIZAM

Pojavom nove paradigme ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja skreće se pozornost na važnost tog razdoblja i kvalitete iskustava koje dijete stječe u ranim godinama. Počinje se ulagati u kvalitetu ranog odgoja i obrazovanja te se stavlja naglasak na kompetentnost profesionalaca koji rade s djecom rane i predškolske dobi. Stoga u novije vrijeme rani i predškolski odgoj i obrazovanje dobiva veću pažnju u javnoj i političkoj sferi, a s time dolazi i do sve većeg zanimanja za odgajateljsku profesiju i profesionalizam.

Ne postoji jedna općeprihvaćena definicija profesije, već se u literaturi može naći velik broj različitih definicija. Kako bi se odgovorilo na pitanje što je profesija, koje su njezine karakteristike, kakav je status odgajateljske profesije te kako se razvija profesionalizam kod odgajatelja daje se pregled različitih teorijskih koncepata.

Prema *Cambridge Dictionaryju* (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/profession>) profesija se odnosi na zanimanje koje zahtjeva posebnu obuku ili određene vještine, a koje je obično cijenjeno zato što zahtjeva visoku razinu obrazovanja, dok Kunczik i Zipfel (2006) o profesiji govore kao o specifičnoj djelatnosti koju karakterizira obavezno obrazovanje i koja se obično izučava do kraja radnog vijeka (prema Krstović, 2012).

Domović (2011) profesiju opisuje kroz visoki status u društvu i pozitivnu percepciju društva za koju trebaju biti zadovoljeni određeni uvjeti, kao što su visoke razine obrazovanja, provjera kompetencija pri uvođenju u zvanje (stažiranje), jasno definirana baza znanja, sustav (re)licenciranja, postojanje etičkog kodeksa i autonomija u donošenju odluka važnih za određenu profesiju. Autorica posebno ističe stručnost kao temelj autonomije neke profesije, a koja se gradi putem cjeloživotnog učenja, stalnog usavršavanja i profesionalnog razvoja. Također govori o tome da je za visoki status u društvu i visoku razinu autonomije potrebno zadovoljiti sve kriterije profesionalizma. To implicira na to da su za razvoj profesije, njezin status i ugled zaslužni upravo njezini članovi.

Također, profesija se ne opisuje samo kroz posjedovanje znanja i vještina koje drugi nemaju. Pratte and Rury (1991) ističu da profesiju čini posjedovanje

prepoznatljive baze znanja, kontrola članova te predanost prema dobrobiti klijenta, odnosno posjedovanje etičkog kodeksa (prema Shon, 2006). Svetlik (1999) također govori da profesiju, osim visoke razine obrazovanja i posjedovanja specifičnih vještina, karakterizira djelovanje profesionalaca u skladu s profesionalnom etikom, oblikovanje profesionalne kulture te snažno identificiranje s profesijom. Feeney (2012) naglašava da su profesije usmjerene na postizanje javnog dobra, stoga se od stručnjaka očekuje da budu kompetentni, posvećeni onome što rade te da djeluju u skladu s etičkim kodeksom, koji obično promiče poštenje, odanost, integritet i diskreciju (prema Blanuša Trošelj, 2018).

Feeney (2012) i Brock (2006) opisuju profesiju upravo kroz karakteristike koje uključuju više od visokog statusa i posjedovanja znanja koje drugi nemaju. Feeney (2012: 7-9, prema Blanuša Trošelj, 2018) karakteristikama profesije smatra specijalizirano znanje i stručnost, dugoročno obrazovanje, stroge zahtjeve ulaska u profesiju i provjeru kvalificiranosti, predanost služenju značajnim društvenim vrijednostima, prepoznatljivost profesije u društvu kao jedine koja može obavljati određene funkcije, autonomiju te etički kodeks. Brock (2006) karakteristikama profesije smatra znanje (specijalističko znanje, jedinstvena stručnost, iskustvo), obrazovanje i osposobljavanje (visoka razina obrazovanja, kvalificiranost, praktično iskustvo, obveza sudjelovanja u stručnom usavršavanju), vještine (kompetentnost i učinkovitost, komunikacija, složenost zadataka, prosudba), autonomiju (samoregulacija i standardi, glas u javnosti, diskrecijsko prosuđivanje), vrijednosti (ideologija, altruizam, predanost, uslužnost spram klijenta), etiku (etički kodeks ponašanja, moralni integritet, povjerljivost, pouzdanost, odgovornost) te nagrade (utjecaj, društveni status, moć, zvanje).

Iako različiti autori profesiji pristupaju iz drugačijih perspektiva i različito definiraju njezine karakteristike, kao zajedničke odrednice profesije mogu se istaknuti visokoškolsko obrazovanje, posjedovanje vještina utemeljenih na teorijskom znanju, profesionalna etika, kontinuirani razvoj profesionalnih kompetencija te autonomija u radu. Može se zaključiti da se profesija razlikuje od ostalih zanimanja po stručnosti, odgovornosti prema klijentu i autonomiji u radu, čime biva prepoznata i cijenjena u društvu. Kao što Feeney (2012) navodi, posebna je obveza profesionalaca djelovati na

način koji pridonosi dobrobiti njihovih klijenata (prema Blanuša Trošelj, 2018), a za to su potrebni kompetentni i posvećeni profesionalci koji putem cjeloživotnog učenja i profesionalnog razvoja kontinuirano unapređuju vlastite kompetencije te koji su odgovorni spram svojih klijenata.

Friedson (1994) o profesionalizmu govori kao o fenomenu za kojega nije moguće ponuditi točnu definiciju i karakteristike. Tvrdi da profesionalizam nije opći koncept, već na njega gleda kao na konkretan, povijesni i nacionalni fenomen koji se stalno mijenja (prema Brock, 2006). Aldridge i Evetts također zaključuju da se profesionalizam ne može opisati kao samo jedan, već kao mnoštvo srodnih koncepata (Dalli, Urban, 2008, prema Krstović, 2012).

S druge strane, *Cambridge Dictionary* profesionalizam opisuje kao kombinaciju svih kvaliteta koje posjeduju visoko kompetentni članovi profesije (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/professionalism>). Domović profesionalizam definira kao, „*ideal kojemu teže pripadnici određenog zanimanja kako bi se razlikovali od drugih*” (Domović, 2011: 13), dok Svetlik (1999) navodi da se profesionalizam ne događa sam po sebi, već da uvelike ovisi o zalaganju i naporu kojeg pripadnici nekog zanimanja ulažu u razvoj vlastite profesije. Naglašava samosvijest i samoorganizaciju unutar određenog zanimanja, odnosno poduzimanje različitih akcija u smjeru razvoja i izgradnje profesije. Hevey (2010, prema Krstović, 2012) naglašava kako je ključna karakteristika novog profesionalizma praksa promišljanja, gdje pojedinac promišlja o vlastitim jakim i slabim stranama u cilju poboljšanja.

Koncept profesionalizma može se promatrati kroz dvije dimenzije – vanjsku i unutarnju, koje Lang (1999) opisuje kao istodobno autonomne, ali i komplementarne dimenzije (Martinet, Raymond i Gauthier, 2001). Vanjska dimenzija odnosi se na društveno i pravno priznanje. Ona obuhvaća sve strategije koje pripadnici određene profesije koriste kako bi bili visoko priznati u društvu. Cilj je podizanje vrijednosne razine kako bi se pribavile materijalne ili simboličke privilegije. Unutarnja dimenzija profesionalizma obuhvaća organizaciju specifičnih stručnih znanja, stalni profesionalni razvoj, individualnu djelotvornost, učinkovitost, dijeljenje znanja i kodifikaciju praktičnih znanja (Lang, 1999, prema Martinet, Raymond i Gauthier,

2001). Slično razmišlja Helsby (1995) koji razlikuje što znači **biti profesionalcem**, a što znači **ponašati se profesionalno**. Prvo uključuje javno priznanje, status i nagrade, dok se drugo veže uz posvećenost, snažnu radnu etiku i standarde ponašanja (prema Brock, 2006). Francis (2001, prema Krstović, 2012) govori o profesionalnom identitetu kao jednoj dimenziji unutarnje dimenzije profesionalizma, a koji se odnosi na „*proces kroz koji osoba nastoji integrirati svoje različite uloge i statuse kao i različita iskustva u koherentnu sliku o sebi; višeznačan i promjenjiv entitet kojim upravlja osobno iskustvo, vjerovanja i vrijednosti vezane uz to što znači biti profesionalcem.*” (Krstović, 2012: 4). Domović (2011) profesionalni identitet objašnjava kao viđenje uloge profesije u društvu i viđenje vlastite uloge unutar profesije. Također ističe kako se profesionalni identitet razvija i mijenja upravo putem obrazovanja i kontinuiranog profesionalnog usavršavanja.

Suvremeni odgajatelj posjeduje široki raspon profesionalnih kompetencija te ima mnogo različitih uloga i funkcija. „*Odgajatelj je stručno osposobljena osoba koja neposredno sudjeluje u realizaciji odgojno-obrazovnog procesa. Zajedno s drugim stručnim djelatnicima ustanove, stručno promišlja odgojno-obrazovni proces, tj. planira, programira i vrednuje odgojno-obrazovni rad u dogovorenim razdobljima, prikuplja, izrađuje i održava sredstva za rad s djecom te vodi brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za realizaciju različitih odgojno-obrazovnih aktivnosti. Odgajatelj prati i stvara uvjete za zadovoljenje svakodnevnih potreba djece te potiče razvoj, odgoj i učenje svakoga djeteta u skladu s njegovim sposobnostima. Također prikuplja i vodi dokumentaciju o djeci i cijelome odgojno-obrazovnom procesu, nastojeći ga sustavno unapređivati. U tom smislu, kontinuirano surađuje s roditeljima, stručnim timom i drugim stručnjacima u ustanovi za rani odgoj i izvan nje*” (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012: 69). Vujičić, Čepić i Pejić Papak (2010) nude određenje odgajateljske profesije kao „*složenog zanimanja koje obuhvaća refleksivno mišljenje, kontinuirani profesionalni razvoj, autonomiju, odgovornost, kreativnost istraživanja i osobnu prosudbu*” (prema Vujičić, Tatalović Vorkapić, Boneta, 2012: 349).

No, odgajateljska profesija ne zadovoljava u potpunosti sve kriterije profesionalizma te ju društvo ne priznaje u potpunosti kao profesiju. Ne postoji jasno

definirana baza znanja za odgajateljsku profesiju. Zbog toga se često događa da se oni koji nisu stručnjaci za rani i predškolski odgoj i obrazovanje upliću u pitanja profesije. Tako profesija gubi autonomiju i postaje upitna kao profesija od strane javnosti. Također ne postoji jedinstveni etički kodeks, kao ni potpuno razvijena samoregulacija profesije.

Postavlja se pitanje stvaranja jedinstvenog kompetencijskog okvira za odgajateljsku profesiju. Kada bi se razvio ujednačeni kompetencijski okvir odgajateljske profesije, moglo bi doći do određenih pomaka u statusu profesije. Razvojem kompetencijskog okvira omogućio bi se razvoj specifične baze znanja, smanjile bi se razlike u razumijevanju kvalitete te bi se unaprijedilo obrazovanje odgajatelja. Time bi se također stvorio preduvjet za bolju pozicioniranost profesije u društvu i povećala bi se njena autonomija. No, s druge strane, odgajatelji nisu „tehničari“ koji rutinski obavljaju svoje poslove. Također, kada se govori o kompetencijama odgajatelja, bitno je naglasiti da su one bitne prvenstveno zbog djece. Blanuša Trošelj (2018) naglašava da odgajatelji uz kompetencije vezane uz unapređenje vlastite profesije trebaju posjedovati i kompetencije koje su usmjerene na unapređenje kompetencija djece. Odgajatelji trebaju posjedovati kompetencije kojima će djelovati u smjeru ispunjenja potencijala djece i zadovoljavanja njihovih potreba te kompetencije kojima će razvijati i unapređivati kompetencije za život i cjeloživotno učenje kod djece. Upravo je zbog specifičnosti odgajateljske profesije nemoguće stvoriti jedinstveni i potpuni popis kompetencija odgajatelja.

Danas se od inicijalnog obrazovanja do stručnog usavršavanja usmjerava odgajatelje u smjeru refleksivne prakse. Svoje bi profesionalne kompetencije odgajatelji trebali razvijati putem istraživanja, provjeravanja i evaluiranja prakse u smjeru njenog daljnjeg razvoja, zbog čega se sve više ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje razvija u smjeru organizacija koje uče (Slunjski, 2006). Razvoj istraživačkih i refleksivnih umijeća odgajatelja postaje ključ unaprjeđenja kvalitete odgojno-obrazovne prakse. U republici Hrvatskoj može se govoriti o kvalitetnoj odgojno-obrazovnoj praksi, iako je još uvijek neprepoznata u društvu.

Bitno je naglasiti da su upravo odgajatelji ti koji su odgovorni za razvoj same profesije. Uz profesionalne kompetencije, odgajateljevo shvaćanje profesije, njegova uvjerenja i stavovi o vlastitoj profesionalnoj ulozi uvelike utječu na razvoj odgajateljske profesije i kvalitetu odgoja i obrazovanja. Stoga je nužno poticati cjeloživotno učenje te osobni i profesionalni razvoj, kao i udruživanje odgajatelja u cilju unapređenja odgojno-obrazovne prakse i profesije.

4. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGAJATELJA

Profesionalni razvoj je pravo, obveza i odgovornost svakog odgajatelja. U društvu koje se stalno mijenja nužno je ići u korak s promjenama. Odgajatelj se treba stalno prilagođavati novinama te unapređivati i stjecati nove vještine i znanja u skladu s potrebama suvremenog društva i struke. Inicijalno obrazovanje ne može u potpunosti opskrbiti odgajatelja svim znanjima, vještinama i kompetencijama potrebnim za obavljanje odgojno-obrazovnog rada. Upravo znanje, vještine i predanost odgajatelja najvažniji su čimbenici postizanja kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Council of the EU, 2009b). Profesionalni razvoj započinje završetkom inicijalnog obrazovanja, a odnosi se na kontinuiranu aktivnost putem koje se razvijaju vještine, znanje, stručnost te druge karakteristike odgojno-obrazovnih djelatnika (OECD, 2009). Kontinuiranim profesionalnim razvojem odgajatelj razvija i usavršava osobne i profesionalne kompetencije te unapređuje odgojno-obrazovnu praksu. Profesionalni razvoj počiva na konceptu cjeloživotnog učenja te se može provoditi putem formalnih, neformalnih ili informalnih aktivnosti.

Studija OECD TALIS (2009) daje pregled oblika profesionalnog razvoja odgajatelja (formalnih, neformalnih i informalnih), a to su programi stručnog usavršavanja, konferencije, seminari, radionice, posjeti drugim vrtićima, mreže odgajatelja koje za svrhu imaju poticanje profesionalnog razvoja, istraživanja (individualna/grupna), mentorstvo, hospitanje, praćenje rada kolega, čitanje stručne literature te informalni dijalog s kolegama u cilju unapređenja odgojno-obrazovne prakse. Prema istraživanju OECD-a tijekom 2007. i 2008. godine rezultati su pokazali da odgajatelji najviše sudjeluju u informalnim dijalozima s kolegama u cilju unapređenja prakse, potom u pohađanju tečajeva i radionica te na trećem mjestu u čitanju literature.

Profesionalni se razvoj shvaća šire od stručnog osposobljavanja koje je organizirano unutar obrazovnog sustava (Horvatić, 2018). Svaki je odgajatelj odgovoran za vlastiti profesionalni razvoj i organizira ga prema vlastitim interesima, ali i interesima odgojno-obrazovne ustanove čiji je član. U Tablici 1. prikazane su

razlike između stručnog usavršavanja kakvog ga se shvaća u “tradicionalnom” smislu i profesionalnog razvoja.

Tablica 1: Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj

STRUČNO USAVRŠAVANJE (na primjer stručni skupovi, predavanja, seminari i radionice)	PROFESIONALNI RAZVOJ
vremenski ograničeno	kontinuitet neovisan o seminarima
često ovisi o financijskim mogućnostima	interni proces, ne ovisi o financijama
često nametnuto (obavezno)	dobrovoljan
vođeno potrebama promjena u sustavu	rezultat je osobna promjena
očekuje se “prijenos” predstavljenih znanja	očekivani rezultat je osobni i profesionalni rast i razvoj
ovisno o voditelju stručnog usavršavanja	neovisan o voditelju stručnog usavršavanja
moguće samo u grupama	u osnovi individualan proces
odabir tema podređen prioritetima drugih	odabir tema prema interesu pojedinca
polazište je pretpostavka “manjka” znanja i kompetencija	orijentacija je razvojna, uvažava i nadograđuje dosadašnja znanja i kompetencije pojedinca
odgovornost je na drugima (predavaču)	odgovornost je u potpunosti na pojedincu

(Izvor: Hargreaves i Fullan, 1992, prema Horvatić, 2018: 9)

Iz ovog prikaza je vidljivo da kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja nije i ne bi trebao biti ograničen samo na stručno usavršavanje, već da se on događa u svakom trenutku i na različite načine. Također, da bi se razvijali, odgajatelji trebaju komunicirati i surađivati jedni s drugima. Autori kao što su Senge (2003), Fullan (1993), Stoll i Fink (2000), Bruner (2000), Vujičić (2012) zagovaraju pristup profesionalnom usavršavanju odgajatelja koji se temelji na “*istraživanju i zajedničkom razumijevanju kompleksnih fenomena proizašlih iz odgojno-obrazovne prakse*” (Vujičić i sur. 2012: 346). Takvim pristupom odgajatelji imaju priliku kontinuirano propitivati, istraživati i rekonstruirati vlastitu praksu, gdje razvijaju sebe i vlastite profesionalne kompetencije te kvalitetniju odgojno-obrazovnu praksu. Bredeson (2002) profesionalni razvoj također vidi kao procese učenja kojima se angažiraju

kreativne i refleksivne sposobnosti odgajatelja kako bi poboljšali odgojno-obrazovnu praksu.

Biheviorističke teorije učenja kod kojih se učenje promatralo kao pasivno primanje i memoriranje činjenica i podataka koji su bili prethodno određeni i koje je trebalo reproducirati bivaju zamijenjene konstruktivističkim i sociokonstruktivističkim teorijama. Prema konstruktivizmu, znanje se stvara u umu onoga koji uči te se ono oslanja na prethodna iskustva pojedinca, koriste se aktivne metode učenja te se znanje stječe kontinuiranim istraživanjem i propitivanjem vlastite prakse, odnosno samoreflektiranjem na nju (Milović, 2012). Sociokonstruktivizam naglašava da je učenje socijalni proces te drži da se znanje stječe kroz odnos, interakciju i suradnju, oblikujući tako nova znanja i nadograđujući postojeća (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014). Znanje se prema tome ne samo „prenosi“ s „učitelja“ na „učenika“, već je učenje aktivan proces u kojem svaki pojedinac znanje stvara samostalno i u suradnji s drugima, što upućuje na refleksivnu praksu. Valenčič Zuljan (1999) govori o dva pogleda na profesionalni razvoj – tradicionalni i kritički. Tradicionalni pristup tumačenju profesionalnog razvoja vidi odgajatelja kao pasivni objekt koji prima znanje, dok cilj profesionalnog razvoja vidi u poboljšanju nedostatka znanja, vještina, sposobnosti. Kritički pristup profesionalnom razvoju odgajatelja stavlja fokus na promišljanje i razumijevanje vlastitog ponašanja i ponašanja djece te na odnos između djelovanja praktičara i njegovih implicitnih pedagogija (prema Blanuša Trošelj, 2018).

Stoga se osobito vrijednima smatraju oni oblici profesionalnog razvoja koji imaju transformacijski, a ne samo informacijski potencijal, odnosno oni oblici kod kojih dolazi ne samo do promjene znanja, već i do promjene uvjerenja i djelovanja (Hawley, 2002, prema Fatović, 2016). Slunjski (2014) govori o tome da je najučinkovitiji profesionalni razvoj odgajatelja onaj koji se odvija u realnom kontekstu, u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj odgajatelj svakodnevno provode vlastitu odgojno-obrazovnu praksu. Učinkovit profesionalni razvoj događa se putem aktivne participacije praktičara u raspravama s kolegama i stručnjacima u kojima dolazi do nadograđivanja, mijenjanja i redefiniranja vlastitih implicitnih stavova i uvjerenja.

ISSA Standardi (Tanksrley, 2012) predlažu pokazatelje kvalitete rada odgajatelja koji se odnose na njihov profesionalni razvoj – odgajatelj koristi različite načine i mogućnosti osobnog i profesionalnog razvoja, čime priznaje važnost cjeloživotnog učenja; odgajatelj reflektira, vrednuje i traži povratnu informaciju o kvaliteti odgojno-obrazovne prakse i razini stručnog znanja te poduzima promjene u vidu unapređenja istog; odgajatelj surađuje s drugima u svrhu unapređenja kvalitete svoje prakse te struke; odgajatelj donosi profesionalne odluke na temelju znanja, vještina i vlastitog kritičkog mišljenja; odgajatelj se uključuje u aktivnosti u zajednici promičući važnost kvalitete odgojno-obrazovne prakse i kvalitetnog odgoja i obrazovanja za svu djecu.

Mnogi autori potrebu profesionalnog razvoja odgajatelja ističu kao ključnu sastavnicu promjene, odnosno mijenjanja i unapređivanja odgojno-obrazovnog procesa (Vujičić, 2011). Suvremena paradigma vidi odgajatelja kao inicijatora promjena – onoga tko je spreman unapređivati odgojno-obrazovnu praksu. Za to je prije svega potrebno naučiti kako učiti i kako razvijati mišljenja višega reda. Fullan (2007) govori da se mnogo više mora učiti u praksi zato što se ondje kontinuirano testiraju, mijenjaju i dobivaju povratne informacije o novinama i poboljšanjima koja se uvode u praksi. Također govori da se treba povezivati s kolegama i učiti jedni od drugih, odnosno razvijati suradničko učenje (prema Vujičić, 2011). Važan dio profesionalnog razvoja odgajatelja čini razvoj refleksivne prakse i unapređivanje kompetencije refleksivnosti. Upravo informalno učenje predstavlja plodno tlo za profesionalni razvoj suvremenog odgajatelja.

4.1. Oblici cjeloživotnog učenja i profesionalnog razvoja

Danas, u suvremenom društvu u kojem se tehnologija razvija velikom brzinom i u kojem su nove informacije dostupne svakodnevno, cjeloživotno učenje nužno je za život i rad. Također, profesionalni razvoj počiva na koncepciji cjeloživotnog učenja te u odgajateljskoj profesiji predstavlja kontinuiranu obvezu. Učenje se ne događa samo u odgojno-obrazovnim institucijama, već i svakodnevno u interakciji te kroz aktivnosti s drugim ljudima iz svojeg okruženja i šire – na lokalnoj i globalnoj razini. Kada se

govori o oblicima cjeloživotnog učenja, a time i profesionalnog razvoja, oni se mogu podijeliti na formalno, neformalno i informalno učenje. Budući da se rad velikim dijelom odnosi na informalni profesionalni razvoj, veća će se pozornost posvetiti upravo tom dijelu.

4.1.1. Formalno učenje

Commission of the European communities (2001) formalno učenje definira kao obrazovanje koje se provodi u instituciji prema određenom planu i programu, u određenom vremenskom okviru i od strane educiranih ljudi. Završetak, odnosno ishodi formalnog učenja potvrđuju se certifikatom, kao što su svjedodžba i diploma. Formalno učenje odvija se putem prenošenja znanja od stručne osobe koja posjeduje znanje. Radi se o principu prenošenja znanja s učitelja na učenika. Formalno učenje je vremenski određeno te se odvija prema unaprijed određenom slijedu, a obično ga prate provjera postignuća, stupnjevanje i certifikati. Ono je intencionalno, što znači da se događa zbog nekog cilja (Jurić, 2007). Prema McGivney'su (1999) formalno učenje može se opisati kroz sljedeće primjere: obrazovanje, visoki status, interesi moćnih i utjecajnih grupa, planirano i strukturirano, učitelj je autoritet, učenje je posredovano autoritetom, utvrđen i ograničen vremenski okvir, ciljevi i ishodi izvanjski su planirani, učenje je glavna i eksplicitna svrha, znanje je planirano, ishodi su mjerljivi, postoje odgojne premise, prevladava individualno učenje (prema Jurić, 2007). Formalno učenje odvija se kroz osnovno, srednje i visoko obrazovanje te formalno obrazovanje odraslih, a cilj mu je razvoj i „unapređenje znanja, vještina i kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe“ (Projekt Tjedan cjeloživotnog učenja, 2018: <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/>).

Za obavljanje odgajateljske profesije u Republici Hrvatskoj potrebna je viša stručna sprema. To znači da poslove odgajatelja može obavljati osoba koja je završila preddiplomski sveučilišni ili stručni studij (Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju). Završetkom preddiplomskog studija odgajatelji stječu akademski naziv sveučilišni/stručni prvostupnik/prvostupnica baccalaureus/baccalaurea) ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. To je najniža razina obrazovanja kojom osoba

može biti odgajatelj. No, nakon završenog studija odgajatelj treba odraditi pripravnički staž u trajanju od jedne godine te položiti stručni ispit, što ima za svrhu stručno i samostalno obavljanje odgajateljske struke. Od akademske 2010./2011. godine na Učiteljskom fakultetu u Rijeci postoji i diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, koji se danas može upisati i u drugim gradovima (Zagreb, Osijek, Split, Zadar, Slavonski Brod). Završetkom diplomskog studija odgajatelji stječu akademski naziv magistar/magistra (master) ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nakon završenog diplomskog studija također postoji mogućnost daljnjeg formalnog obrazovanja na poslijediplomskom sveučilišnom studiju ili poslijediplomskom specijalističkom studiju (Vujičić, 2012).

4.1.2. Neformalno učenje

Neformalno učenje odvija se izvan odgojno-obrazovnih institucija, za njega se ne izdaje certifikat, te je ono dobrovoljno, ciljano i svjesno. Najčešće se odnosi na “*organizirane aktivnosti učenja s ciljem unapređenja znanja, vještina i kompetencija, a za koje se ne izdaje javna isprava*” (Projekt Tjedan cjeloživotnog učenja, 2018: <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/>). Marković (2005: 11) neformalne oblike učenja opisuje kao *organizirane i planirane* aktivnosti; aktivnosti koje su namijenjene *stjecanju znanja, vještina, stavova i vrijednosti*; aktivnosti koje provode kompetentni edukatori; aktivnosti koje su *dobrovoljne i izdvojene iz sustava formalnog obrazovanja*; aktivnosti koje su dodatak formalnom obrazovanju; te kao *aktivnosti koje potiču individualno i društveno učenje*. Neformalno učenje i obrazovanje omogućuje svakoj osobi da se razvija i osnažuje u onim sadržajima koji formalnim obrazovanjem nisu bili ili nisu bili dovoljno obuhvaćeni kako bi što kvalitetnije obavljao svoj posao (Zubović, 2010, prema Kuka, 2012). Primjeri neformalnog učenja u kontekstu odgajateljske profesije mogu biti predavanja, seminari, radionice, konferencije, tečajevi. Takvi načini učenja najčešći su oblici stručnog usavršavanja odgajatelja. Stručno usavršavanje odgajatelja provodi Agencija za odgoj i obrazovanje, Ministarstvo znanosti i obrazovanja, stručne ustanove (na primjer Pučko otvoreno učilište *Korak po korak*) i udruge. Takvo stručno usavršavanje može se

nazvati vanjsko. Stručno usavršavanje u obliku radionica, seminara ili predavanja na određenu temu može se provoditi i unutar same odgojno-obrazovne ustanove te se kao takvo može nazvati unutarnje. Istraživanje *Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education*, koje je provedeno na odgajateljima iz Republike Hrvatske, pokazalo je da je odgajatelji najviše sudjeluju u oblicima vanjskog stručnog usavršavanja, dok se na trećem mjestu nalaze oblici unutarnjeg stručnog usavršavanja (Vujičić, Čamber Tambolaš, 2017).

Za odgajateljsku profesiju značajna je mogućnost napredovanja u zvanje. Odgajatelji mogu napredovati u struci u odgajatelja mentora i odgajatelja savjetnika, za što je ključno redovito stručno usavršavanje te uspješnost u neposrednom odgojno-obrazovnom radu i stručno-pedagoškoj praksi (*Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima*). Da bi napredovali u viša zvanja, ključan je kontinuirani profesionalni razvoj.

4.1.3. Informalno učenje

Commission of the European communities (2001) informalno učenje opisuje kao učenje koje se odvija u svakodnevnim životnim situacijama, koje nije strukturirano te koje je u većini slučajeva nenamjerno i na nesvjesnoj razini. Takvo učenje razvija se iz situacije rješavanja nekog problema, a tek naknadno, putem reflektiranja, na metakognitivnoj razini dovodi do procesa učenja (Fatović, 2016).

Informalno učenje najčešće se vezalo uz cjeloživotno obrazovanje koje se događa nakon završenog institucionalnog, formalnog obrazovanja, no danas se na njega gleda drugačije, posebno nakon pojave računalne komunikacije. Ono se opisuje i kao cjeloživotni proces u kojem osoba stječe znanje, vještine, sposobnosti i vrijednosti kroz svakodnevno iskustvo uz istodobno odgojno-obrazovno djelovanje okoline i izvora, obitelji i osoba iz svojeg okruženja u različitim kontekstima, kroz rad i igru ili pod utjecajem masovnih medija. Informalno učenje je neorganizirano, bilo da se stječe u odgojno-obrazovnoj ustanovi, na radnome mjestu ili u vlastitom domu, te ga se često naziva prirodnim samoučenjem. Suradničko, kooperativno učenje smatra

se jednim od najpoznatijih modela informalnog učenja. (Jurić, U: Previšić, Šoljan, Hrvatić, 2007). McGivney's (1999) informalno učenje opisuje kroz sljedeće primjere: učitelj nije uključen, nema odgojnih premisa, učenik ima kontrolu, nema procjene, ciljevi su određeni iznutra, primjenjivo i procesno znanje, prevladava zajedničko učenje, učenje se provodi u demokratskom ozračju, implicitno učenje, učenje je specifično u odnosu na kontekst (prema Jurić, U: Previšić, Šoljan, Hrvatić, 2007).

Bennett (2012) govori o tri oblika informalnog učenja – samousmjereno učenje, socijalizacijsko učenje i slučajno učenje. Samousmjereno učenje odnosi se na situacije kada zaposlenik traži informacije o nekoj temi putem tehnologije ili razgovora s kolegom. Socijalizacijsko učenje odnosi se na skriveni kurikulum i prilagođavanje zaposlenika kulturi organizacije. Slučajno učenje odnosi se na nusprodukt zadataka ili interakcija, gdje osoba ne mora nužno biti svjesna toga učenja. Slučajno učenje je na primjer učenje putem pokušaja i pogrešaka (prema Giust, 2013). Lohman (2006) također govori o tri oblika informalnog učenja, ali vezano uz školski kontekst. To su razmjena znanja, eksperimentiranje i istraživanje okoliša. Proces informalnog učenja u školskom kontekstu veže uz učenje izvan formalnih ranih dana, profesionalni razvoj i daljnje obrazovanje. Razmjena znanja uključuje zajedničko iskustvo s drugim kolegama putem rasprave i reflektiranja. Eksperimentiranje se odnosi na uglavnom svjesne akcije kada učitelj isprobava različite pristupe, odgojne metode i slično. Istraživanje okoliša odnosi se na učenje izvan školskog konteksta, a podrazumijeva pohađanje knjižnice, istraživanje na internetu ili korištenje društvenih mreža kako bi se došlo do znanja (prema Giust, 2013).

Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy i Kyndt (2014) informalno učenje definiraju kao nestrukturirano, spontano učenje na radnom mjestu bez sustavne podrške, a koje pridonosi promjeni znanja i/ili ponašanja. Kao aktivnosti informalnog učenja učitelja navode refleksiju, učenje od drugih bez interakcije, eksperimentiranje ili učenje kroz rad te učenje od drugih kroz interakciju. Refleksiju opisuju kao razmatranje vlastite prakse te govore o dva tipa refleksije – refleksiji o akciji i refleksiji u akciji. Refleksija o akciji odnosi se na promišljanje o vlastitoj praksi nakon poduzetih akcija kako bi osoba spoznala kako su njezine akcije doprinosile odgojno-obrazovnom procesu. Refleksija u akciji odnosi se na promišljanje o vlastitom djelovanju kada je

akcija još uvijek u tijeku i to tako da se djelovanje ne prekida, već se prilagođava situaciji. Učenje od drugih bez interakcije odnosi se na to kada se učitelji informiraju putem različitih posrednika (čitanje knjiga, posjećivanje web stranica i slično) te kada slušaju predavanja ili promatraju rad drugih kolega bez direktnog ulaženja u interakciju s njima. Eksperimentiranje ili učenje kroz rad se odnosi na uvođenje novosti, odnosno novih rješenja problema direktno u odgojno-obrazovnoj praksi, u trenutku. Učitelji poduzimaju različite akcije kako bi poboljšali vlastitu praksu, što se može povezati s učenjem putem pokušaja i pogrešaka. Kada su ovakve akcije svjesne tada se nazivaju eksperimentiranjem, a kada su one nesvjesne onda se govori o učenju kroz rad. Učenje od drugih kroz interakciju odnosi se na suradnju s kolegama. Ono uključuje razgovor, diskusiju jednih s drugima, zajedničke aktivnosti, razmjenu ideja te davanje/primanje savjeta (Grosemans, Boon, Verclairen, Dochy i Kyndt, 2014).

Múñez, Bautista, Khiu, Keh i Bull (2017) u svom istraživanju informalne aktivnosti odgajatelja dijele na individualne i zajedničke. Pod individualne aktivnosti ubrajaju proučavanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja, čitanje stručnih časopisa, čitanje priručnika za odgajatelje, individualno pripremanje za odgojno-obrazovni rad, eksperimentiranje s metodama učenja i poučavanja, izradu didaktičkog materijala, prilagođavanje pristupa svakom djetetu te traženje povratne informacije od djece. Pod zajedničke aktivnosti ubrajaju podršku kolegama kod problema iz prakse, razgovor s kolegama o problemima prakse, razmjenu ideja o poboljšanju odgojno-obrazovne prakse, razmjenu načina poučavanja između kolega, razmjenu ideja o odgoju i obrazovanju s kolegama, dogovaranje oko pristupa i načina poučavanja u praksi, mentoriranje, pripremanje za rad zajednički s kolegama te posuđivanje materijala od kolega u svom radu. Lohman (2009) informalne aktivnosti učenja odgajatelja također dijeli na individualne i zajedničke. Kao individualne navodi čitanje, pretraživanje Interneta i eksperimentiranje s novim tehnikama u odgojno-obrazovnom radu, dok kao suradničke izdvaja promatranje kolega, mentorstvo, mreže odgajatelja, profesionalne zajednice učenja, akcijsko istraživanje i studijske grupe (prema Múñez i sur., 2017). Šagud i Jurčević Lozančić (2012) govore o tome da individualni profesionalni razvoj i refleksivna praksa promiču upravo cjeloživotno učenje.

Danas se veliko značenje pridaje informalnom učenju zbog istraživanja koja potvrđuju znatan utjecaj informalnog učenja na profesionalni razvoj pojedinca. Čak se polovina profesionalnih znanja i vještina može steći informalnim učenjem jer se smatra da ono promovira autonomiju, učinkovitost, relevantnost, fleksibilnost i pristupačnost. Samoobrazovanje i usavršavanje na poslu najrašireniji su oblici informalnog obrazovanja odgajatelja (Pastuović, 1999).

U odgajateljskoj profesiji iznimno vrijednim oblicima informalnog profesionalnog razvoja ističu se **suradničko učenje** u zajednici odgajatelja-refleksivnih praktičara, **akcijska istraživanja, sustavno praćenje i dokumentiranje aktivnosti djece** te **dokumentiranje aktivnosti odgajatelja** (Fatović, 2016). Upravo putem ovih oblika informalnog učenja koji se događaju u odgojno-obrazovnoj praksi odgajatelji imaju priliku kontinuirano razvijati istraživačke i refleksivne kompetencije te mijenjati vlastite mentalne modele. Također, **učeće organizacije ili organizacije koje uče** predstavljaju mjesto u kojem se ovakav profesionalni razvoj kontinuirano ostvaruje.

Suradničko učenje odgajatelja refleksivnih praktičara vrijedan je način informalnog profesionalnog razvoja. Jačanje refleksivnih kapaciteta preduvjet je profesionalnog razvoja odgajatelja. Da bi suradničko učenje bilo moguće potrebno je stvoriti podržavajuće i poticajne uvjete unutar odgojno-obrazovne ustanove (Fatović, 2016). To je prije svega kultura ustanove koja podržava sve sudionike uključene u proces. Kultura ustanove može se opisati kao *„postignuće jedne organizirane zajednice, prepoznatljivo u zajedničkim temeljnim postavkama, uvjerenjima odgajatelja, ravnatelja, stručnih suradnika, administrativnog i pomoćnog osoblja, roditelja, karakteristično za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove. Prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi, njihovu zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse radi njenog unaprjeđenja“* (Vujičić, 2011: 232). Uz nju je također vrlo važna i kultura vođenja i upravljanja ustanovom. Kvalitetno vođenje usmjereno je na *“razvoj odnosa, osnaživanje partnerstva, razvoj timova te mreža učenja”* (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012: 42). Upravno pozitivno okruženje koje

njeguje suradničke odnose i ravnomjerna raspodjela moći unutar ustanove mogu stvoriti okolinu u kojoj će se razvijati refleksivni kapaciteti odgajatelja. Timskim radom i pozitivnim zajedničkim djelovanjem svih sudionika odgojno-obrazovne ustanove jedino se i može djelovati u smjeru razvoja ustanove i svakog njenog člana (Fatović, 2016).

Uključivanje u akcijska istraživanja također čini jedan od načina profesionalnog usavršavanja odgajatelja putem kojega se razvijaju istraživačke i refleksivne kompetencije odgajatelja. Akcijsko istraživanje je *“izravno, participacijsko, suradničko promatranje, interpretiranje i mijenjanje odgojne prakse s namjerom stvaranja uvjeta, ozračja i okruženja koje će voditi emancipaciji djece i odgajatelja. Usmjereno je na mijenjanje cjelokupnog okruženja, ustroja i organizacije ustanove, na mijenjanje odgojne prakse u smjeru emancipatorske prakse koja podržava profesionalni razvoj odgajatelja u smjeru istraživanja i mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove”* (Miljak, 2009: 162). U akcijskom istraživanju također su ključne rasprava i (samo)refleksija. Akcijsko istraživanje utječe na sve koji su u njega uključeni, a posebno na odgajatelja, njegova razumijevanja i situacije u kojima sudjeluje. To je ujedno i individualni i socijalni proces. Odgajatelji interpretiraju sebe i svoje akcije koje poduzimaju u socijalnom i materijalnom okruženju te ih istovremeno mijenjaju kroz interakciju i zajedničke rasprave (Vujičić, 2011). Akcijsko istraživanje ujedno je i akcija i istraživanje te proces mijenjanja prakse i izgradnje znanja. Specifično je po tome što se odnosi na istraživanje unutar vlastite odgojno-obrazovne ustanove. Ključni dio svakoga akcijskog istraživanja čine refleksija i samorefleksija. Akcijsko istraživanje potiče na promišljanje različitih i drugačijih načina rada. Realizacija novih i drugačijih načina rada predmet je refleksije, čiji zaključci ponovo pokreću novi ciklus akcijskog istraživanja. U njemu se konstantno kreiraju nova znanja koja transformiraju odgajatelja te odgajatelj u suradnji s kolegama ostvaruje promjene. U tom smislu u akcijskom istraživanju praktičar kontinuirano razvija više razine svojih profesionalnih kompetencija (Slunjski, Šagud, Branša-Žganec, 2006).

Sustavno praćenje i dokumentiranje djece omogućuje odgajatelju bolje razumijevanje djece i njihovog učenja. Omogućuje mu gledanje, slušanje i

razumijevanje djeteta na čijim osnovama može podržavati proces odgoja i obrazovanja svakog djeteta. Također omogućuje uvid u kvalitetu okruženja za učenje, olakšava razumijevanje aktivnosti koje su u tijeku i omogućuje promišljanje o tome kako podržati daljnji razvoj aktivnosti djece, te služi kao alat u izgradnji suradnje/partnerstva s roditeljima. Sustavno praćenje i dokumentiranje djece ima obilježja istraživačkog rada. Ono odgajatelja ujedno potiče na rad na sebi u smislu propitivanja i mijenjanja vlastitih implicitnih stavova o djeci i njihovom učenju. Osim dokumentiranja aktivnosti djece ističe se i vrijednost dokumentiranja aktivnosti odgajatelja, gdje odgajatelj ima priliku promatrati, unapređivati i mijenjati vlastitu odgojno-obrazovnu praksu te vlastite implicitne pedagogije. Posebnu vrijednost ima dijeljenje prikupljene dokumentacije s ostalim stručnjacima te razgovor i vođenje rasprava na temelju viđenog, gdje se istraživački i refleksivni potencijali odgajatelja razvijaju u punom smislu (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014; Tankersley i sur., 2012).

Organizacija koja uči usmjerena je na kontinuirano učenje, samostalnu konstrukciju i sukonstrukciju znanja, gdje su bitne refleksija i samorefleksija na praksu. Na taj se način odgajatelji nalaze u ulozi aktivnih konstruktora znanja. U tom se procesu mijenja način razmišljanja odgajatelja i stvaraju se nove strategije u praksi. Senge (2002) govori o tome da u organizaciji koja uči nije dovoljno mijenjati strategije i strukture, već mijenjati i načine razmišljanja koji su odgovorni za njihovo postojanje (prema Slunjski i sur., 2006). Svaka je organizacija, pa tako i odgojno-obrazovna ustanova, proizvod razmišljanja i interakcija njenih članova (Ross, 2002, prema Slunjski i sur., 2006). Bit razvoja organizacije koja uči nalazi se u promjeni unutrašnjih stavova i vrijednosti ljudi te njihovih načina razmišljanja, a time i njihova ponašanja te načina rada. Radi se o osvještavanju i mijenjanju implicitnih pedagogija. Senge (2002) govori da se u organizaciji koja uči “*učenje odnosi na osvještavanje vlastitih i tuđih implicitnih pedagogija, stavova, percepcija i mišljenja te na učenje putem istraživanja, rasprava i komunikacije*” (prema Slunjski i sur., 2006: 48). Implicitne pedagogije se moraju istraživati i osvještavati kako bi se mijenjale, a grupne rasprave omogućuju upravo to da se implicitne pedagogije svakoga člana mogu razmatrati od strane drugih članova. Takvi dijalozi pomažu svakom odgajatelju da uvidi raskorak

između proklamirane teorije i teorije u primjeni te mu također pomaže da taj raskorak smanji. Odgajatelji često nisu svjesni toga raskoraka i ne mogu samostalno doći do spoznaja o vlastitoj implicitnoj pedagogiji. Zato im dijalog s drugim odgajateljima, reflektivnim prijateljima, pomaže u tom procesu. Reflektivni prijatelj pomaže odgajatelju vidjeti stvari iz druge, šire perspektive. U organizaciji koja uči važan je timski rad, odnosno timsko učenje kroz dijalog i diskusiju. U organizaciji koja uči, praktičari zajednički grade dublje razumijevanje svoje prakse i sukonstruiraju više razine znanja (Slunjski i sur., 2006). U takvoj organizaciji djelatnici „iskazuju spremnost za dijeljenje zajedničkog cilja i vrijednosti; ističu norme kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, izgrađuju obvezu osjećaja odgovornosti za učenje i razvoj sve djece; podržavaju suradnički, kolegijalni odnos; te promoviraju reflektivnu praksu, zajednička istraživanja i dijeljenje iskustava o osobnoj praksi” (prema Vujičić, 2011:33).

Informalno učenje, odnosno informalne aktivnosti kao dio profesionalnog razvoja odgajatelja imaju potencijal za promjene u ponašanju, spoznaji, emocijama i motivaciji odgajatelja (Hoekstra, Beijaard, Brekelmans i Korthagen, 2007). Budući da je informalni oblik profesionalnog razvoja fleksibilan i ima više mogućnosti izbora odgovarajućih aktivnosti, on utječe na motivaciju odgajatelja za kontinuirani rad na sebi te za suradnju s drugima u svrhu unapređenja vlastitih profesionalnih kompetencija, a time i kvalitete odgoja i obrazovanja. Također se ističe kao vrijedan način profesionalnog razvoja koji omogućuje promjene implicitnih pedagogija odgajatelja te razvoj i unapređenje posebno njihovih reflektivnih i istraživačkih kompetencija. Osim obaveznih stručnih usavršavanja, informalnim učenjem odgajatelji mogu kontinuirano i svakodnevno razvijati i unapređivati vlastite profesionalne kompetencije, odnosno osobno i profesionalno se razvijati u smjeru kvalitetnijih praktičara.

4.2. Modeli profesionalnog razvoja odgajatelja

Autori Fuller (1969), Huberman (1992), Berliner (1994), Dreyfus (1980), Sheckley i Allen (1991), Fullan (1993), Terhart (1997) te Day i suradnici (2007) razvili

su modele profesionalnog razvoja koji se odnose se na učitelje. U daljnjem tekstu pojmovi se prilagođavaju kontekstu odgajateljske profesije. Blanuša Trošelj (2018) razvila je model profesionalnog razvoja koji se temelji na istraživanju na uzorku odgajatelja iz Republike Hrvatske. Modeli profesionalnog razvoja daju pregled mogućih smjerova razvoja odgajatelja te čimbenika koji mogu utjecati na te smjerove iz različitih perspektiva navedenih autora.

Fullerova (1969) je razvila trofazni model profesionalnog razvoja u kojem razvoj učitelja povezuje s mijenjanjem njegova razmišljanja o dilemama u struci. Prva faza, faza preživljavanja, označava razdoblje u kojem se odgajatelj prvi puta susreće s vođenjem grupe i u kojem je najviše usmjeren na vlastiti položaj i ulogu, kao i na pitanje „preživljavanja“. Ovu fazu karakterizira propitivanje vlastitih sposobnosti i kompetencija te zabrinutost i opterećenost oko profesionalne uloge. U ovoj fazi mladi odgajatelj više je usmjeren na predviđanje i zadovoljavanje očekivanja drugih te na uspostavljanje dobrih odnosa s kolegama, ravnateljem, djecom, roditeljima. Faza preživljavanja traje prvih pet do šest godina rada u struci. Druga faza naziva se fazom usmjerenosti na situacije učenja ili fazom iskustvenosti i osposobljenosti. U ovoj fazi odgajatelj se više usmjerava na proces učenja i poučavanja te situaciju u grupi. Postaje sigurniji u sebe, prihvaća rutinu te više voli poznato i predvidljivo. S druge strane, odgajatelji manje prihvaćaju inovativnosti ili ih se čak boje te njihova potreba i želja za međusobnim kontaktom i grupnim aktivnostima opada. U trećoj fazi ili fazi utjecaja zanimanje odgajatelja ponajprije se usmjerava na to kakav utjecaj ima na djecu. U ovoj fazi odgajatelj veliku pozornost usmjerava na individualni razvoj svakog djeteta, a u praksi se oslanja na vlastite sposobnosti i samoprocjenu situacije (prema Valenčić Zuljan, 2008). S jedne strane, ova faza označava sigurnost i zrelost te otvorenost odgajatelja za različite novine (Unruh i Turner, prema Lya Kremer Haylon, 1991, prema Valenčić Zuljan 2008). No, s druge strane, kritičnost prema vlastitoj praksi i stres neke odgajatelje može dovesti do gubitka entuzijazma i profesionalnog izgaranja (Hermans, prema Razdevšek-Pučko, 1990, prema Valenčić Zuljan, 2008).

Huberman (1992) slično kao i Fullerova opisuje prve dvije faze profesionalnog razvoja, ali treću fazu razdvaja na dvije podfaze. Prva faza je faza preživljavanja i otkrivanja i ona započinje ulaskom u profesiju. Prva faza traje jednu do tri godine

radnog iskustva. Druga faza označava profesionalnu stabilizaciju i utvrđivanje te traje od četiri do šest godina radnog iskustva. Nakon druge faze odgajatelj ulazi u treću fazu, koja ima dvije podfaze, odnosno dva načina na koja se profesionalni razvoj odgajatelja može razvijati, a događa se između sedme i osamnaeste godine radnog staža. Prva podfaza je podfaza stručne aktivnosti i eksperimentiranja. Karakteristike ove faze su fleksibilnost, autonomija, entuzijizam, iskustvo, eksperimentiranje. Druga podfaza je podfaza ponovnog samovrednovanja, koju karakterizira nesigurnost, frustracija i nezadovoljstvo. Obje podfaze su međusobno povezane i isprepletene te je moguće da odgajatelj prođe kroz obje faze, no izlazak iz njih, odnosno prelazak u četvrtu fazu, može se manifestirati na različite načine. Četvrta faza također se dijeli na dvije podfaze – podfazu jasnoće, vedrine i odnos distance te podfazu konzervatizma. Podfaza jasnoće, vedrine i distance najčešće dolazi nakon faze eksperimentiranja, iako se može javiti i nakon faze ponovnog samovrednovanja. Iako se postepeno gubi entuzijizam i javlja manjak energije, odgajatelji u ovoj podfazi osjećaju veće samopovjerenje i samoprihvatanje. Podfaza konzervatizma odnosi se na stagniranje, ozbiljan manjak entuzijazma i značajno smanjene profesionalne ambicije. Četvrta faza događa se od 19. do 30. godine radnoga staža odgajatelja. Peta faza ili rastanak s profesijom također se može razviti u dva smjera te se događa između 30 i 40 godina radnog staža. Oni odgajatelji koji ulaze u petu fazu nakon podfaze vedrine, odlaskom iz profesije osjećaju smirenost i vedrinu, dok oni odgajatelji koji ulaze u petu fazu nakon podfaze konzervatizma, nakon rastanka s profesijom osjećaju ogorčenost (prema Valenčič Zuljan, 2008).

Berliner (1994, prema Valenčič Zuljan, 1999, prema Blanuša Trošelj, 2018) promatra profesionalni razvoj odgajatelja kroz kogniciju koja upravlja djelovanjem i odlučivanjem. Nudi model od novaka do eksperta. Učitelj (odgajatelj) novak (1-2 godine radnog staža) usmjeren je na „*stjecanje spretnosti podučavanja izvan šireg konteksta*“ (Valenčič Zuljan, 2008: 44) te je njegovo djelovanje nefleksibilno. Učitelj početnik (2-3 godine radnog staža) počinje integrirati vlastita iskustva i znanje koje posjeduje te ima uvid u širi kontekst. No, u ovoj fazi učitelj uglavnom još uvijek nije sposoban razdvajati bitno od nebitnog te nema razvijen snažan osjećaj odgovornosti za vlastite postupke. Osposobljeni učitelj (3-4 godine radnog staža) svjesno i

promišljeno planira vlastito djelovanje te njegovo djelovanje ima jasan cilj. Na temelju iskustva sposoban je razlučiti bitno i manje bitno te čemu dati prednost u vlastitom djelovanju, iako još uvijek ne djeluje brzo i fleksibilno. Odgovorniji je za svoje postupke, dok uspone i padove u svojoj praksi doživljava drugačije od učitelj novaka i početnika. Uspješan učitelj (nakon približno pet godina radnog staža) vodi se intuicijom i znanjem u vlastitom djelovanju. Odnose analizira intuitivno i cjelovito, ali je još uvijek analitičan i vrlo promišljen prilikom odlučivanja. Ekspert je faza koju ne dosežu svi učitelji. Učitelj ekspert odnose percipira intuitivno, u uobičajenim situacijama ne odlučuje analitički, njegovo učenje i poučavanje djeluje tekuće i bez napora, dok se analitičko razmišljanje javlja u problematičnim i nepredvidivim situacijama. Schon takvo djelovanje naziva „znanje u akciji“ (Valenčič Zuljan, 2008).

Dreyfus (1980, prema Valenčič Zuljan, 2018) naglašava interpretaciju i situacijsko razumijevanje problema unutar prakse za koje je potrebno imati određene sposobnosti. Prva sposobnost je prepoznavanje važnih sastavnica situacije. Ono može biti analitičko ili intuitivno, što ovisi o iskustvu pojedinca. Neiskusni pojedinci analitički će promatrati događaje, dok će iskusniji pojedinci intuitivno promatrati i interpretirati odnose na temelju prethodnih iskustava. Druga sposobnost je selektivno sagledavanje situacije. U procesu odlučivanja i odabira pojedinac ima cjelovitu predodžbu događaja, što se može događati svjesno ili nesvjesno. Neiskusniji pojedinci vlastito djelovanje planirat će svjesno na temelju promišljanja o različitim čimbenicima određene situacije, dok će iskusniji pojedinci djelovati intuitivno na temelju nesvjesne predodžbe o određenoj situaciji. Treća sposobnost je cjelovita ocjena situacije. Odnosi se na sposobnost sinteze svih odabranih dijelova situacije koji su potrebni za njezino cjelokupno razumijevanje. Prosuđivanje se može odvijati ili analitičkim ili holističkim, intuitivnim putem. Četvrta sposobnost je odluka za akciju, koja može biti racionalna ili intuitivna.

Sheckley i Allen (1991, prema Valenčič Zuljan, 2018) priliku za profesionalni razvoj gledaju kroz iskustveno učenje. Za njih učenje predstavlja aktivan proces u kojem dolazi do prihvaćanja i mijenjanja spoznaja. Nadograđivanje znanja važno je povezati s transformacijom istih. Smatraju da je transformacija pokretač razvoja. Promišljanje, promatranje, refleksija i vrednovanje novih spoznaja te njihovo

isprobavanje u praksi imaju ključnu ulogu u profesionalnom razvoju pojedinca. Prema njihovom modelu novaci se transformiraju najmanje (10%), a eksperti najviše (90%). Iz njihovog je modela vidljivo da je za profesionalni razvoj odgajatelja ključno preispitivati, mijenjati, nadopunjavati, promišljati, povezivati i praktično isprobavati spoznaje do kojih svaki odgajatelj dolazi. Zbog toga se može zaključiti da je proces transformacije ključan za profesionalni razvoj, odnosno za prijelaz u više razine profesionalnog razvoja.

Fullan (1993, prema *Valenčič Zuljan*, 2018) proces profesionalnog razvoja povezuje s kooperativnim učenjem te govori o interaktivnom profesionalizmu – susretima i radu učitelja (odgajatelja) u manjim grupama. U manjim grupama dolazi do zajedničkog planiranja i isprobavanja akcija u praksi, procjenjivanja tih akcija i vlastitog djelovanja unutar njih te do rješavanja različitih problema iz prakse. *Fullan* ističe da bi interakcija, davanje i primanje savjeta i pomoći među kolegama unutar grupe trebalo biti ugrađeno u kulturu ustanove kako bi se svi pojedinci i ustanova u cjelini profesionalno razvijali. Profesionalizaciju učitelja (odgajatelja) postavlja na četiri temelja. Prvo – oblikovanje osobne vizije, odnosi se na etičnost, moralnost i vrijednosti koje svaki pojedinac nosi u sebi te na njihovo preispitivanje, nadograđivanje i vrednovanje. Drugo – istraživanje, odnosi se na razumijevanje vlastite prakse kao cjeloživotnog učenja i (pre)oblikovanja vlastitih ciljeva. Treće – osposobljenost, odnosi se na stručnost, znanje, vještine i kompetencije, dok se četvrto – suradnja, odnosi na *kooperativnost i međusobno iskustveno učenje te transformaciju vlastitih okvira i radnih odnosa* (*Valenčič Zuljan*, 2008: 60).

Slično kao i *Fullan*, *Terhart* (1997) ističe da je za profesionalni razvoj potrebno mnogo više od dobrog poučavanja. Također ističe važnost suradnje te promatranja i razmišljanja o sebi kao praktičaru (prema *Valenčič Zuljan*, 2008).

Day, *Sammons*, *Stobart*, *Kington* i *Gu* (2007) daju novi model profesionalnog razvoja. Oni tvrde da su kontinuirani razvoj sposobnosti, predanost i strast za poučavanjem povezani s fazom profesionalnog života odgajatelja, relativnom nestabilnosti ili stabilnosti njihovog osjećaja identiteta (važno za osjećaj samoeфикаsnosti i djelovanje) te sa strašću prema poučavanju (predanost, dobrobit,

učinkovitost). Autori su identificirali šest faza profesionalnog života, koje ovise o predanosti odgajatelja, dobrobiti, identitetu i djelotvornosti. Model koji su razvili ima više smjerova i nekoliko podskupina unutar svake faze. Prva faza naziva se **predanost: podrška i izazov (0-3)** i može se razgranati u dvije podskupine – razvoj osjećaja učinkovitosti te smanjen osjećaj učinkovitosti. U ovoj fazi većina odgajatelja osjeća veliku predanost prema procesu učenja. No, vidljivo je da se prva faza može razviti na dva načina. Podskupina koja ima razvijen osjećaj učinkovitosti odnosi se na one odgajatelje koji imaju podršku u napredovanju u karijeri, prepoznati su i imaju višu razinu samoefikasnosti. Podskupina sa smanjenim osjećajem učinkoviti odnosit će se na one odgajatelje koji pate od osjećaja niske samoefikasnosti i koji nisu privrženi, što će rezultirati promjenom odgojno-obrazovne ustanove ili čak karijere. U ovoj fazi se naglašava važnost podrške koju odgajatelj dobiva u prvim godinama svoje karijere. Druga faza naziva se **identitet i učinkovitost u radu s djecom (4-7)** te se može razviti u tri podskupine – održavanje snažnog osjećaja identiteta, samoefikasnost i učinkovitost; očuvanje identiteta, samoefikasnosti i učinkovitosti; te identitet, samoefikasnost i učinkovitost u opasnosti. U ovoj fazi karakteristična je zabrinutost oko samopouzdanja i osjećaja učinkovitosti te se faza odnosi na teške radne uvjete koji utječu na osjećaj učinkovitosti kod odgajatelja. Odgajatelji iz prve podskupine najvjerojatnije će iskusiti pozitivne ishode u karijeri i visoku razinu učinkovitosti. Kod njih značajan pozitivan utjecaj ima podrška vodstva i kolega te cjeloživotni profesionalni razvoj. Za drugu podskupinu odgajatelja pretpostavlja se da će u sljedećoj fazi profesionalnog razvoja biti suočeni ili upravljati svojim radom. Odgajatelji iz ove skupine osjećaju se manje motivirano i učinkovito od odgajatelja iz prve podskupine. Zadovoljni su svojom karijerom, no u pretežno teškim situacijama izražavaju veću zabrinutost. Treća podskupina je ranjiva skupina ili skupina u opadanju. Odgajatelji iz treće podskupine ne osjećaju podršku u teškim okolnostima i životnim uvjetima, no izvješćuju da bi nagrada za njih imala stimulativni učinak. Day i suradnici govore da je ova faza presudna u profesionalnom životu odgajatelja. U ovoj fazi nagrade i dodatne odgovornosti imaju ključnu ulogu u motiviranosti te osjećaju identiteta i učinkovitosti. Treća faza naziva se **upravljanje promjenama uloge i identiteta: rastuće napetosti i tranzicija (8-15)**. Ovisno o njihovoj motivaciji, odgajatelji se mogu podijeliti u dvije podskupine – trajni angažman ili

odvajanje/gubitak motivacije. U ovoj se fazi kontinuirani profesionalni razvoj pokazao ključnim. Odgajatelji u ovoj fazi doživljavaju mnoge promjene u profesionalnom i osobnom životu te se bore s napetostima između posla i života. Mnogi odgajatelji u ovoj fazi već su preuzeli dodatne uloge, tako da ih nastoje uskladiti s odgojno-obrazovnom praksom. Podskupine ove faze razlikuju se u razini motivacije i predanosti profesiji. Odgajatelji iz prve podskupine najčešće se nalaze u situaciji kada mogu birati hoće li ostati na trenutnoj radnoj poziciji ili preuzeti više uloge. Oni odgajatelji iz prve podskupine koji su već prošli takav put odluke izvještavaju o zadovoljstvu i dobrom osjećaju. Odgajatelji iz druge podskupine također se moraju suočiti s odlukom o tome hoće li ostati u profesiji ili izaći iz nje. Oni imaju nisku motivaciju i osjećaju se distanciranima te ih u sljedećoj fazi profesionalnog razvoja najvjerojatnije slijedi osjećaj niske razine učinkovitosti. Četvrta faza, **tenzije između poslovnog i privatnog života: izazovi motivacije i predanosti (16-23)**, može se razviti u tri podskupine: daljnji napredak u karijeri i dobri rezultati doveli su do visoke razine motivacije i predanosti; održiva motivacija, predanost i učinkovitost; opterećenje/upravljanje tenzijama među konkurencijom/stagnacija u karijeri dovela je do niske razine motivacije, predanosti i učinkovitosti. Dodatni poslovi te organizacija vremena i obaveza utječu na razinu motivacije, predanosti i učinkovitosti, a način na koji odgajatelj percipira tenzije i suočava se s njima određuje njegov smjer razvoja. **Izazovi za održavanje motivacije (24-30)** označava petu fazu profesionalnog života, koja se može granati u dvije podskupine – održan snažan osjećaj motivacije te izdržavanje uz nisku razinu motivacije. Nove inicijative i očekivanja koja se stalno javljaju u poslu te ponašanje djece u odgojno-obrazovnoj skupini ima velik utjecaj na osjećaj učinkovitosti odgajatelja. Očekuje se da će odgajatelji s visokom razinom motivacije i predanosti nastaviti svoj profesionalni put, dok će oni s niskom razinom motivacije ranije otići iz profesije. Posljednja faza, **održavanje/nemotiviranost, sposobnost suočavanja s promjenama, pogled prema mirovini (31+)**, također ima dvije podskupine, a to su održavanje predanosti te umor i zarobljenost. U ovoj fazi također mnogi negativni faktori poput obveza i očekivanja na poslu, lošije zdravlje, velika radna opterećenja ili ponašanje djece uvelike utječu na motivaciju, predanost i osjećaj učinkovitosti odgajatelja. S druge strane, glavni izvor zadovoljstva poslom dolazi od pozitivnih odnosa s djecom i njihovog napretka. Podskupina koja je uspjela

održati motivaciju nastavlja put snažnog djelovanja, učinkovitosti i napretka, dok podskupina nemotiviranih odgajatelja osjeća veliki umor, razočaranje i odlazi iz profesije. Općenito, model profesionalnog razvoja ovih autora naglašava da na profesionalni put odgajatelja utječu osobna životna iskustva i događaji, odgojno-obrazovna ustanova (dječji vrtić), djeca te profesionalne vrijednosti i politike (prema Blanuša Trošelj, 2018).

Blanuša Trošelj (2018) razvila je model profesionalnog razvoja u Republici Hrvatskoj (PRORH model) sa šest faza raspoređenih prema godinama radnog iskustva i VITAE istraživanja (Day i sur. 2006, prema Blanuša Trošelj, 2018). Model se temelji na Vigotskijevoj teoriji sociokonstruktivizma i Kolbovoj teoriji iskustvenog učenja, te je raspoređen u šest faza. U svakoj je fazi fokus stavljen na čimbenike profesionalnog razvoja, poziciju odgajatelja te važnost razvoja i kompetencija u radu. Ovim se modelom polazi od pretpostavke da je za učenje i profesionalni razvoj značajno reflektivno iskustvo. Za model je značajno to da se uz opis svake faze daju prijedlozi za poticanje profesionalnog razvoja odgajatelja na osobnoj razini, na razini odgojno-obrazovne institucije i grupe institucija te na razini sustava. U prvoj **fazi profesionalnog razvoja odgajatelja od 0 do 3 godine radnog staža: odgajatelj novak – faza početnog entuzijazma i profesionalne nesigurnosti** odgajatelji su usmjereni na opstanak, na profesionalni razvoj gledaju kao na višedimenzionalni te imaju osjećaj visoke kompetentnosti. Kao prijedlog za poticanje profesionalnog razvoja na individualnoj razini daje se vođenje osobnog portfelja. Na razini odgojno-obrazovne ustanove i grupe odgojno-obrazovnih ustanova daje se prijedlog uključivanja u reflektivne grupe, osiguranje mentora koji će kvalitetno voditi mlade odgajatelje, dokumentiranje aktivnosti odgajatelja s naglaskom na (samo)refleksiju te organiziranje edukacija za mlade odgajatelje. Na razini sustava predlažu se stručno usavršavanje za mlade odgajatelje, sustavno praćenje odgovarajućim propisima i pravnim aktima te uvođenje sustava licenciranja nakon tri godine radnog staža. U drugoj **fazi profesionalnog razvoja odgajatelja od 4 do 7 godina radnog staža: reflektivni odgajatelj: faza potencijala i profesionalnog samopriznanja** odgajatelji osjećaju manje nesigurnosti u odnosu na prethodnu fazu, više su usmjereni na specifičnosti djece, njihove interese i potrebe, prakticiraju reflektivnu praksu i

prepoznaju njezin značaj, imaju više samopouzdanja, traže ravnotežu između teorije i prakse te su spremni profesionalno se razvijati i unapređivati vlastite profesionalne kompetencije. Prijedlog za poticanje profesionalnog razvoja na individualnoj razini može biti unapređenje portfelja, mogućnost obrazovanja na višim razinama te mogućnost specijalizacije u alternativnim programima ili obrazovnim područjima. Na razini odgojno-obrazovne ustanove i grupe odgojno-obrazovnih ustanova daje se prijedlog da se osigura jednaka raspodjela resursa za odgajatelje, da se organiziraju stručna usavršavanja u ustanovama prema interesima odgajatelja i stručni posjeti drugim vrtićima, da se potiče suradnja, reflektivna praksa i savjetovanje sa stručnim timom, da se motivira odgajatelje na pisanje stručnih i znanstvenih radova te da se kroz vođenje zanimljivih uloga unutar ustanove potiče motivacija odgajatelja. Na razini sustava daje se prijedlog osiguranja stručnog usavršavanja iz različitih područja obrazovanja, specijalističkih i stručnih studija te cjeloživotnog učenja, da se kroz zajedničke aktivnosti (projekti, konferencije, publikacije) povezuje stručnjake i sveučilišta te da se stvori mogućnost stipendiranja ili nekog oblika financiranja za ruralna i udaljena područja od posebne važnosti kako bi svi imali jednake mogućnosti. U trećoj fazi profesionalnog razvoja odgajatelja od 8 do 15 godina radnog staža: **napredni odgajatelj: faza novih uloga i profesionalne sigurnosti** odgajatelji su stručniji, mogu osjećati umor i imati oslabljenu motivaciju, profesionalni razvoj im postaje rutina, smanjuje se osjećaj učinkovitosti i prostora za rast, neki odgajatelji planiraju odlazak iz profesije ili povremeno razmišljaju o tome, a također dolazi do suočavanja s novim ulogama i usklađivanjem privatnog i poslovnog života. Prijedlog za profesionalni razvoj na individualnoj razini je jačanje osobnih kompetencija te jačanje svijesti o sposobnostima i željama, pronalaženje veza između profesionalnog života i osobnih interesa iz života te u slučaju novih obiteljskih uloga usredotočenost na manje i kratkoročne ciljeve i obrazovanje unutar ustanove. Na razini odgojno-obrazovne ustanove i grupe odgojno-obrazovnih ustanova daje se prijedlog raznolikosti izbora obrazovnih sadržaja uzimajući u obzir potrebe i mogućnosti odgajatelja (financije, geografska dostupnost, vremenska dostupnost), jačanje mehanizama podrške odgajateljima koji gube motivaciju i osjećaju zamor, organiziranje savjetovanja odgajatelja u svrhu emocionalne i psihološke podrške i osnaživanja, te pohvale odgajatelja i ohrabrenja za napredovanje. Na razini sustava

predlaže se stvaranje uvjeta za emocionalno, fizičko i psihičko zdravlje odgajatelja kako bi se spriječila negativna iskustva, organizacija stručnog usavršavanja na temelju interesa odgajatelja i potrebe društva, te povezivanje sa znanstvenicima i sveučilištima. U četvrtoj **fazi profesionalnog razvoja odgajatelja od 16 do 23 godine radnog staža: rutinski odgajatelj: faza turbulencije i preispitivanja** odgajatelji su stekli bogato i znanje, ali se nalaze u osjetljivoj fazi. Povećavaju se uloge u osobnom i profesionalnom životu, energija i motivacija opadaju, ne razmišljaju mnogo o profesionalnom razvoju te više odgajatelja razmišlja o napuštanju profesije. Za profesionalni rast na individualnoj razini daje se prijedlog smanjenja radnih zadataka i usredotočenost na one ciljeve koji osobno motiviraju i imaju smisao za odgajatelje. Na razini odgojno-obrazovne ustanove i grupe odgojno-obrazovnih ustanova daje se prijedlog raznolikosti izbora obrazovnih sadržaja uzimajući u obzir potrebe i mogućnosti odgajatelja (financije, geografska dostupnost, vremenska dostupnost); jačanja mehanizma podrške odgajateljima koji gube motivaciju i osjećaju zamor; individualno i grupno savjetovanje odgajatelja u svrhu podrške i osnaživanja te prepoznavanja obrazaca negativnih iskustava; povezivanja odgajatelja koji su u sličnim situacijama kako bi međusobno podijelili vlastite sumnje; prepoznavanja i pohvaljivanja uspjeha pojedinih odgajatelja; poticanja neformalnih susreta i spontane razmjene informacija; predlaganja većeg broja mentora i savjetnika; davanja mogućnosti zainteresiranim odgajateljima da predstavljaju ustanovu u društvu; i smanjenja broja administrativnih dužnosti. Na razini sustava predlaže se organizacija stručnog usavršavanja na temelju interesa odgajatelja i potrebe društva, povezivanje sa znanstvenicima i sveučilištima te raznim udrugama kako bi odgajatelji osvježili profesionalnu rutinu i pronašli novi smisao. U petoj **fazi profesionalnog razvoja odgajatelja od 24 do 30 godina radnog staža: odgajatelj ekspert – faza profesionalnog mira** odgajatelji manje čitaju stručnu literaturu, sve je prisutniji osjećaj neučinkovitosti i nedostatka prostora za rast, odgajatelji imaju više povjerenja u sebe i samopouzdanja, novine koje donosi život negativno utječu na učinkovitost odgajatelja te odgajatelji sve više razmišljaju o miru u mirovini. Na individualnoj razini kao poticaj za profesionalni rad predlaže se konzultiranje s literaturom te promišljanje o svojim jakim stranama i načinima na koji odgajatelji mogu doprinijeti profesionalnoj zajednici svojim iskustvom i kompetencijama. Na razini odgojno-

obrazovne ustanove i grupe odgojno-obrazovnih ustanova prijedlog je davanje mogućnosti odgajateljima da izlažu na konferencijama i drugim skupovima; prepoznavanje i pohvaljivanje uspjeha pojedinih odgajatelja; poticanje neformalnih susreta i spontane razmjene informacija; predlaganje većeg broja mentora i savjetnika; jačanje samosvijesti odgajatelja i promicanje važnosti prenošenja znanja i razvoja kompetencija za ostatak profesionalne zajednice; pružanje pomoći odgajateljima u specifičnim situacijama u kojima je odgajateljima teško raditi; stvaranje vrtićkih timova s različitim ulogama; davanje mogućnosti zainteresiranim odgajateljima da predstavljaju ustanovu u društvu; te osiguranje pomoći odgajateljima u organizaciji i provođenju fizičkih aktivnosti. Na sustavnoj se razini predlaže organizacija stručnog usavršavanja usmjerenog prema specifičnim zadacima i projektima u obrazovanju i osposobljavanju te davanje mogućnosti sudjelovanja odgajateljima u stvaranju obrazovne politike kako bi se iskoristila desetljeća rada odgajatelja. U posljednjoj **fazi profesionalnog razvoja odgajatelja s više od 30 godina radnog staža: odgajatelji veterani – faza sjećanja i stagnacije** odgajatelji stagniraju, osjećaju umor, imaju sve više zdravstvenih problema, manje su motivirani i manje se profesionalno usavršavaju. No, odgajatelji u ovoj fazi ipak pozitivno gledaju na svoj profesionalni put i sjećaju se dobrih trenutaka. Za profesionalni rast na individualnoj razini prijedlog je čitanje literature, rad na razvoju postojećih kompetencija na višim razinama te rekreiranje prilagođeno zdravstvenom stanju odgajatelja. Na razini odgojno-obrazovne ustanove i grupe odgojno-obrazovnih ustanova predlaže se uključiti odgajatelje u ciljane projekte u kojima će sudjelovati na način koji će odgovarati njihovom tempu i interesima te u kojima će moći prenositi svoje kompetencije na mlađe odgajatelje, pružiti više nestrukturiranih oblika osposobljavanja za njih te osigurati pomoć odgajateljima u organizaciji i provođenju fizičkih aktivnosti u vrtiću. Na razini sustava predlaže se davanje mogućnosti odgajateljima da dio radnih obveza ostvare putem radionica ili drugih oblika stručnog usavršavanja te putem neposrednog rada (ukoliko pokazuju interes) kao treći odgajatelj ili odgajatelj s nepunim radnim vremenom (Blanuša Trošelj, 2018).

Iz ovoga je vidljivo da je profesionalni razvoj složen proces na kojega utječu brojni čimbenici. Vidljivo da neki autori profesionalni razvoj promatraju unutar

vremenski određenih faza, dok neki autori naglašavaju iskustvo, promišljanje i interakciju kao ključ profesionalnog razvoja. Iako radni staž nije jedini pokazatelj profesionalnog puta odgajatelja, isti pruža određeni okvir za bolje razumijevanje faza profesionalnog razvoja i njihovih specifičnosti. Utjecaj na profesionalni razvoj i njegov tijek uvelike ima kvaliteta iskustava koju odgajatelj dobiva (podrška, poticanje motivacije, različite mogućnosti profesionalnog razvoja, savjetovanje). Uz kvalitetu iskustava, bitan je i angažman samog odgajatelja u vlastitom profesionalnom razvoju, kao i kultura ustanove u kojoj djeluje.

5. PROFESIONALNE KOMPETENCIJE ODGAJATELJA

Pojam kompetencija i kompetentnost javlja se prvo u području menadžmenta kao odgovor na izbor najprikladnijih kandidata za posao, a kasnije se širi na ostale profesije pa tako i na odgajateljsku profesiju. Kompetencije i kompetentnost postaju glavne karakteristike prepoznatljivosti i određenja profesije te ključ suvremenog obrazovanja.

Brze promjene u suvremenom društvu donose nužnost brzog snalaženja u novinama te ulaganja u vlastito znanje. Zbog toga se obrazovanje sve više smješta u kontekst kompetencija. Ključna kompetencija u 21. stoljeću postaje sposobnost brzog i učinkovitog djelovanja u nepoznatim, promjenjivim, neočekivanim okolnostima, kao i kontinuirana prerada novih informacija i znanja. Ulaganje u obrazovanje postaje imperativ. Europa počinje gledati ulaganje u obrazovanje kao krucijalan čimbenik budućeg napretka društva i kao najbolje dugoročno ulaganje.

Lisabonska strategija (EU Parliament, 2010) predstavlja dokument koji prepoznaje i naglašava potrebu ulaganja u obrazovanje. Dokument govori o izgradnji društva znanja. Društvo znanja opisuje se kao društvo koje je utemeljeno na stjecanju, širenju i korištenju informacija te korištenju tehnološkog napretka. *Lisabonska strategija* naglašava važnost cjeloživotnog učenja, potrebu podizanja razina obrazovanja i uvođenje koncepta ključnih kompetencija na svim razinama obrazovanja. Dokument naglašava da je prije svega potrebno redefinirati kompetencijske okvire onih koji poučavaju kako bi ulaganje u buduće generacije bilo kvalitetnije i kako bi one postale kompetentni građani.

Kada se govori o definiranju pojma kompetencija i kompetentnosti, važno je naglasiti da ne postoji jedna općeprihvaćena definicija. Agić i Destović (2016) kompetencije opisuju kao „*kombinaciju znanja, vještina, stavova, motivacije i osobnih karakteristika koje omogućuju pojedincu da aktivno i efikasno djeluje u određenoj situaciji*“, dok Rangelov Jusović i Vizek Vidović (2013) o kompetencijama govore kao o „*integriranoj i dinamičnoj kombinaciji znanja, vještina i vrijednosti*“, koja omogućuje pojedincu učinkovito djelovanje u profesionalnom kontekstu (prema Fatović, 2016: 629). „*Znanja obuhvaćaju teorijske spoznaje u akademskom području*

i kapacitet za razumijevanje fenomena u području profesije. Vještine podrazumijevaju praktičnu primjenu znanja u različitim profesionalnim situacijama, dok vrijednosti čine cjelovit svjetonazor utemeljen u načinu življenja s drugima u profesionalnom okruženju.” (Rangelov Jusović i Vizek Vidović, 2013, prema Fatović: 630). Slično definira i Babić (2007) definirajući kompetencije kao složeni skup znanja, vještina, vrijednosti i stavova ključnih za obavljanje određenog zadatka. *Oxford Dictionary* (<https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/competence?q=competence>) pod pojmom kompetentnosti podrazumijeva sposobnost čovjeka da nešto čini uspješno ili efikasno, a slično definira i Reber (1985, prema Agić i sur., 2016) za kojega kompetentnost označava sposobnost izvršenja određenog zadatka. Mijatović (2000, prema Slunjski i sur., 2006: 46) pod kompetentnosti podrazumijeva „*osobnu sposobnost da se čini, izvodi, upravlja ili djeluje na razini određenog znanja i sposobnosti, što osoba može dokazati na formalni i neformalni način*”. Kada se govori o kompetentnosti odgajatelja, ona se naziva pedagoškom kompetencijom.

Pedagoška kompetencija odnosi se na općeprihvatljivi konstrukt odgajateljske uloge, na sposobnosti, vještine i stavove koji su primjereni odgajateljskoj ulozi, te na odgovornost za obavljanje odgajateljske djelatnosti u praksi (Spajić-Vrkaš, Kukoč i Bašić, 2001, prema Agić i Destović, 2016). Pedagoška kompetencija upotrebljava se kao sinonim za pedagoški profesionalizam. Podrazumijeva kvalitetno obrazovanje odgajatelja i njegovu osposobljenost za rad u struci, koja se stječe putem obrazovanja, stručnog usavršavanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja (Slunjski i sur., 2006). Kompetentan odgajatelj je onaj odgajatelj koji radi na sebi, koji stječe znanja i vještine potrebne za praksu, koji nova znanja integrira s postojećim te ih provjerava i primjenjuje u praksi (Glasser, 1994, prema Agić i sur. 2016).

Europska komisija razvila je dokument *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, u kojem je predstavljen okvir kompetencija za sve profesionalce koji se bave odgojem i obrazovanjem. Dokumentom su definirane tri temeljne skupine kompetencija – kompetencije za rad s ljudima; kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem; te kompetencije za rad u zajednici i za nju (European Commission, 2010b). Prva se odnosi na inkluziju, razvoj potencijala svakog djeteta, međuljudske odnose i suradnju te psihološko-pedagoška znanja. Druga

se odnosi na sposobnost pronalaženja, upravljanja i kritičke analize nekoliko vrsta informacija, uključujući digitalne vještine koje se primjenjuju u profesionalne svrhe zajedno s pedagoškim i nastavnim vještinama. Treća se odnosi na djelovanje odgajatelja kao odgovornog profesionalca u lokalnoj zajednici i različitim kontekstima, promicanje razvoja djece u smjeru odgovornih građana svijeta te poticanje suradnje, mobilnosti, međukulturalnog dijaloga i poštovanja (European Commission, 2011).

Republika Hrvatska također je prepoznala značaj stvaranja društva znanja te je usvojila osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje koje propisuje Europska Unija, čineći tako veliki pomak u odgoju i obrazovanju – fokus više nije na sadržajima, već na ishodima učenja. Nacionalnim okvirnim kurikulumom za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje 2011. godine usvojeno je osam ključnih kompetencija, a to su: *komunikacija na materinskomu jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u prirodoslovlju i tehnologiji, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, te kulturna svijest i izražavanje*“ (2011: 17).

Da bi poticali razvoj osam ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje kod djece i odgajateljska profesija treba biti usklađena s njima. No, postoji još niz kompetencija koje su specifične za odgajateljsku profesiju. Budući da u Republici Hrvatskoj ne postoji univerzalni kompetencijski okvir za odgajatelje, u nastavku se daje pregled kompetencijskog okvira ATEPIE projekta, NAYEC-a i ISSA-e, koji obuhvaćaju upravo kompetencije koje su specifične za odgajateljsku profesiju.

ATEPIE projekt (Rangelov Jusović i Vizek Vidović, 2013, prema Fatović, 2016) ponajprije se odnosi na učitelje, no takav kompetencijski okvir moguće je primijeniti i na odgajatelje. ATEPIE projekt daje takav kompetencijski okvir u kojem su prema područjima djelovanja razmatrane sve dimenzije kompetencija – znanja, vještine i vrijednosti. Prvo područje djelovanja odnosi se na **dijete i učenje**. Profesionalna znanja koja bi odgajatelj trebao posjedovati su znanje i razumijevanje kako djeca uče, poznavanje faza dječjeg razvoja i njihovih karakteristika te

razumijevanje individualnih karakteristika djece. Profesionalne vještine koje bi trebao posjedovati su vještine kreiranja konteksta za učenje i poučavanje uvažavajući pritom interese, potrebe, mogućnosti i osobine svakog djeteta, dok se profesionalne vrijednosti odnose na to da se svako dijete razvija i uči na svoj način i da svako dijete ima potencijal. Drugo područje djelovanja je **okruženje za učenje**, gdje se od profesionalnih znanja ističe posjedovanje znanja i razumijevanje faktora koji pridonose stvaranju sigurnog, podržavajućeg i inkluzivnog okruženja za svako dijete. Od profesionalnih vještina ističe se kreiranje sigurnog i poticajnog okruženja za učenje vodeći se različitim potrebama i interesima svakog djeteta, a od profesionalnih vrijednosti njegovanje podržavajućeg odnosa sa svakim djetetom, poštivanje djece i iskazivanje empatije te poticanje razvoja istih vrijednosti kod djece. Treće područje djelovanja, **poučavanje i procjena ishoda učenja**, uz sebe veže profesionalna znanja vezana uz posjedovanje znanja i razumijevanje sadržaja poučavanja; profesionalne vještine vezane uz odabiranje primjerenih strategija poučavanja i provjere ishoda učenja; te profesionalne vrijednosti vezane uz prepoznavanje djetetovih jakih strana i potencijala, kao i izgradnju poučavanja koje počiva na tim vrijednostima. Za područje djelovanja **ustanova, obitelj i zajednica** potrebno je posjedovati profesionalna znanja koja se odnose na znanje i razumijevanje značenja suradnje i partnerstva te poznavanje strategija njihova poticanja; profesionalne vještine koje se odnose na uspostavljanje suradnje i timskog rada u različitim društvenim kontekstima; te profesionalne vrijednosti poticanja međusobnog povjerenja među djecom, kolegama, obiteljima i zajednicom. Za područje djelovanja **profesionalni razvoj i odgovornost** odgajatelj bi trebao posjedovati profesionalna znanja koja se vežu uz znanje i razumijevanje pravila ponašanja i etičkog kodeksa; profesionalne vještine vezane uz korištenje formalnih, neformalnih i informalnih mogućnosti za stručno usavršavanje i profesionalni razvoj; kao i profesionalne vrijednosti koje se odnose na promicanje statusa i ugleda odgajateljske profesije. Posljednje područje djelovanja je **razvoj ustanove i unapređenje sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja**. Vezano uz njega, profesionalna znanja koja bi odgajatelj trebao posjedovati su znanje i razumijevanje svrhe obrazovanja i njegovog utjecaja na razvoj društva. Od profesionalnih vještina to su vještine iniciranja promjena koje vode unapređenju sustava i motiviranje drugih da

čine isto, a od profesionalnih vrijednosti promicanje vrijednosti ustanove kao zajednice koja uči.

NAYEC (2019) daje pregled standarda i kompetencija za odgajatelje. Prema njihovom dokumentu postoji šest standarda za koje se navode potrebne kompetencije koje bi odgajatelj trebao imati i kontinuirano unapređivati. Prvi standard je **razvoj djeteta i učenje u kontekstu**, za kojega se vežu sljedeće kompetencije: razumijevanje dječjeg razvoja od rođenja do polaska u školu u svim dimenzijama razvoja – fizička, kognitivna, socijalna, emocionalna, govorno-jezična; razumijevanje i vrednovanje svakog djeteta kao pojedinca čiji su razvoj, djelovanje, interesi, snage, izazovi, pristupi učenju i sposobnosti jedinstvene; razumijevanje načina na koji se dječji razvoj i učenje odvijaju u različitim kontekstima; te donošenje odluka koje podržavaju svako dijete korištenjem višedimenzionalnog znanja (rast i razvoj djeteta rane i predškolske dobi, dijete kao individua, razvoj i učenje u različitim kontekstima). Drugi standard je **partnerstvo s obitelji i zajednicom**, a potrebne kompetencije su: poznavanje, razumijevanje i poštivanje raznolikosti obitelji i zajednica; izgradnja partnerstva s obitelji te zajedničko poticanje djetetova razvoja i učenja; stvaranje odnosa koji se temelji na poštovanju; korištenje resursa iz zajednice kako bi se pomoglo djeci i njihovim obiteljima te suradnja sa zajednicom i davanje podrške zajednici. Treći standard je **praćenje, dokumentiranje i procjena djeteta**, gdje su potrebne sljedeće kompetencije: razumijevanje da se procjena (formalna, neformalna, formativna, sumativna) provodi kako bi se donosili pravilni izbori te kako bi se kvalitetno kreiralo okruženje za učenje; poznavanje različitih vrsta dokumentiranja i procjena, njihovih svrha te metoda i alata za praćenje, dokumentiranje i procjenu; te izgradnja partnerskih odnosa s obiteljima i kolegama. Četvrti standard odnosi se na **razvojno, kulturno i jezično primjerene strategije učenja**. Kompetencije koje bi odgajatelj trebao posjedovati s obzirom na ovaj standard su razumijevanje pozitivnih, brižnih, podržavajućih odnosa i interakcija kao temelja rada odgajatelja s djecom rane i predškolske dobi; razumijevanje da znanost o učenju i razvoju djeteta ukazuje na potrebu za korištenjem različitih vještina i strategija poučavanja koje su primjerene djeci rane i predškolske dobi, kao i posebnih strategija za individualnu podršku svakom djetetu, uključujući djecu s posebnim potrebama i dvojezičnu djecu; korištenje

širokog spektra razvojno primjerenih, kulturološko i jezično relevantnih, nepristranih vještina i strategija poučavanja; te razvijanje i održavanje reflektivne, osjetljive i intencionalne prakse. Za peti standard, **znanje unutar kurikuluma**, potrebne kompetencije su: razumijevanje sadržaja i resursa (glavni koncepti, metode, alati i strategije istraživanja) akademskih disciplina koje su ugrađene u kurikulum (matematika, prirodoslovlje, društvene znanosti, jezik); razumijevanje načina na koji djeca uče u različitim područjima znanja i davanje podrške djeci u učenju; te primjena, nadograđivanje i integriranje znanja iz različitih disciplina, poznavanje sadržaja kurikuluma i primjena pedagoškog znanja u praksi. Posljednji standard je **profesionalizam**, a odgovarajuće kompetencije odnose se na to da je potrebno biti informiran te se identificirati kao stručnjak i uključivati u polje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; imati dobro razvijene komunikacijske vještine i koristiti ih kako bi pružili podršku djetetovu razvoju i učenju te razvijali suradnju i partnerstvo s obiteljima i kolegama; poznavanje i poštivanje etičkih standarda i drugih profesionalnih smjernica odgajateljske profesije; angažiranje u kontinuiranom i suradničkom učenju radi unapređenja prakse; integriranje znanja, kritičko razmišljanje te razvoj i stvaranje navike reflektivne prakse.

ISSA daje pregled standarda, odnosno kompetencija kroz sedam područja pedagoške prakse. Putem njih definira tko je kompetentan odgajatelj 21. stoljeća. Područje **interakcije** uz sebe veže sljedeće kompetencije: podržavanje učenja, razvoja svijesti o sebi i identiteta kroz prijateljski i uvažavajući odnos; poticanje razvoja zajednice koja uči putem interakcija u odgojno-obrazovnom kontekstu, gdje svako dijete osjeća pripadnost i gdje ima priliku ostvarivati svoje potencijale; te uključenost odgajatelja u smislene i uzajamne interakcije s obitelji kako bi podržao razvoj i učenje djeteta. Područje **obitelj i zajednica** uz sebe veže kompetencije koje se odnose na promoviranje partnerstva s obitelji, pružanje mogućnosti različitih načina uključivanja obitelji u učenje i razvoj djece; korištenje formalnih i neformalnih prilika za komunikaciju i razmjenu informacija s obitelji; te korištenje resursa zajednice i kultura obitelji za podršku dječjeg razvoja i obogaćenje iskustva učenja djece. **Inkluzija, različitosti i demokratske vrijednosti** područje je za koje je potrebno imati sljedeće kompetencije: pružanje jednakih mogućnosti za učenje i sudjelovanje svakom djetetu,

bez obzira na spol, dob, jezik, kulturu, etničku/nacionalnu pripadnost, posebne potrebe, strukturu obitelji ili socioekonomski status; pružanje pomoći djeci u razumijevanju, uvažavanju i prihvaćanju različitosti; i poticanje razumijevanja vrijednosti civilnog društva kod djece te razvoj vještina djece za aktivno sudjelovanje u društvu. Područje koje se odnosi na **praćenje, procjenjivanje i planiranje** uz sebe veže kompetenciju sustavnog i redovitog praćenja učenja, napretka i postignuća svakog djeteta; planiranja odgojno-obrazovnog rada i poučavanja na temelju informacija o djeci i nacionalnog kurikulumu; te uključivanje djece, obitelji i relevantnih stručnjaka u proces praćenja, procjenjivanja i planiranja. **Strategije poučavanja** odnose se na područje za koje je potrebno posjedovati kompetencije kao što su korištenje različitih strategija poučavanja kojima se djecu potiče na aktivno sudjelovanje u usvajanju znanja, vještina i kompetencija definiranih nacionalnim kurikulumom, čime se stvara podloga za cjeloživotno učenje; korištenje različitih strategija poučavanja kojima se podržava socijalni i emocionalni razvoj djece; osmišljavanje aktivnosti na temelju kompetencija i iskustava djece kako bi se podržao njihov daljnji razvoj i učenje; te korištenje strategija za promoviranje demokratskih odnosa i procesa. Područje **okruženje za učenje** uz sebe veže sljedeće kompetencije: osiguranje okruženja za učenje koje pridonosi dobrobiti djece; osiguranje sigurnog, poticajnog, inkluzivnog fizičkog okruženja koje djecu potiče na istraživanje, samostalnost i učenje; te stvaranje okruženja koje promovira zajedništvo i potiče djecu na stvaranje kulture grupe. Područje **profesionalnog razvoja** obuhvaća kompetenciju kontinuiranog unapređivanja vlastitih kompetencija kako bi se održala visoka kvaliteta prakse i kako bi odgajatelji bili u koraku s promjenjivim zahtjevima suvremenog društva.

Iz ovih kompetencijskih okvira vidljivo je koliko je odgajateljska profesija složena i kako je odgajatelju potrebno mnogo različitih specifičnih kompetencija za obavljanje profesije. Kako bi unapređivao kvalitetu odgojno-obrazovne prakse odgajatelj treba kontinuirano razvijati i unapređivati vlastite kompetencije. Svaka od navedenih kompetencija može se na neki način unapređivati putem informalnih oblika učenja, gdje se posebno ističu čitanje (stručna literatura, znanstvena istraživanja, časopisi iz područja odgoja i obrazovanja), sustavno dokumentiranje aktivnosti djece

i odgajatelja, suradničko učenje, (samo)refleksije, uključivanje u akcijska istraživanja te zajednice učenja. U različitim stadijima profesionalnog razvoja, odgajateljima je potrebna podrška u smislu osiguranja mogućnosti za unapređenje profesionalnih kompetencija. Također, prema preporukama unutar modela profesionalnog razvoja Blanuše Trošelj (2018) vidljiv je značaj informalnog učenja za profesionalni rast i razvoj odgajatelja putem refleksivne prakse te čitanja literature. Refleksivna praksa omogućuje odgajatelju bolje razumijevanje samog procesa učenja i njegove profesionalne prakse, kao i razvoj metarazine učenja – učiti kako učiti. Ona se veže uz pojam cjeloživotnog učenja jer ju karakterizira kontinuirano profesionalno usavršavanje putem stalnog propitivanja, istraživanja, provjeravanja, revidiranja, mijenjanja i unapređenja profesionalne prakse odgajatelja (Šagud, 2005). Refleksivna praksa je *“pogled unatrag s ciljem kretanja unaprijed”* (Borko, 1997, prema Šagud, 2005: 21).

Ključ za razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja predstavlja kontinuirani profesionalni razvoj u kojem se posebno ističu informalni oblici profesionalnog razvoja. Individualni profesionalni razvoj putem čitanja literature i samoreflektiranja na vlastitu odgojno-obrazovnu praksu te profesionalni razvoj unutar ustanove koji njeguje refleksivnu praksu, kulturu dijaloga, istraživanje i propitivanje odgojno-obrazovne prakse te suradničko učenje unutar zajednica učenja odgovor je na razvoj kompetentnog odgajatelja. Upravo informalni oblici profesionalnog razvoja omogućuju ne samo pomake u znanju, već i pomake u mentalnim modelima odgajatelja, što predstavlja profesionalni rast i razvoj praktičara u pravom smislu.

Na temelju tvrdnji iznesenih u teorijskom dijelu pristupilo se empirijskom istraživanju. Ono za krajnji cilj i svrhu ima potaknuti odgajatelje na promišljanje o važnosti informalnog učenja za njihov kontinuirani profesionalni razvoj i unapređivanje profesionalnih kompetencija te razvoj odgojno-obrazovne ustanove, kao i potaknuti odgajatelje na veće uključivanje i samoaktivitet u informalnom učenju.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

6.1. Cilj istraživanja

Cilj istraživanja je ispitati razinu uključenosti odgajatelja u oblike informalnog učenja i njihovu percepciju o korisnosti informalnih oblika učenja za njihov profesionalni razvoj, te ispitati koje profesionalne kompetencije odgajatelji razvijaju putem informalnog učenja.

6.2. Istraživačka pitanja

Na temelju navedenog cilja istraživanja definirana su istraživačka pitanja:

1. U koje se oblike informalnog učenja odgajatelji uključuju?
2. Koliko korisnim odgajatelji procjenjuju pojedine oblike informalnog učenja za njihov profesionalni razvoj?
3. Koje profesionalne kompetencije odgajatelji razvijaju putem informalnih oblika učenja?

6.3. Uzorak ispitanika

U empirijskom istraživanju uzorak istraživanja bio je prigodni. U istraživanju su sudjelovali odgajatelji dječjih vrtića iz Rijeke, Opatije i Kostrene. Od predanih 140 upitnika ispunjeno je i vraćeno 110 upitnika. Samo je jedan ispitanik muškog roda (0,9%), dok je ostatak ispitanika (99,1%) ženskog roda. Prosječna duljina radnog staža ispitanika je 13,94 godine. Raspon godina radnog staža seže od 2 mjeseca do 43 godine. Četiri odgajatelja ima završenu srednju školu (3,6%), 47 ih ima završeni preddiplomski stručni studij (42,7%), njih 31 ima završeni preddiplomski sveučilišni studij (28,2%), dok 28 odgajatelja ima završen diplomski studij (25,5%). S djecom do tri godine radi 26 odgajatelja (23,6%), a s djecom od tri godine nadalje radi 84 odgajatelja (76,4%). Od ukupnog broja ispitanika, njih 60 (54,5%) je uključeno u zajednice učenja, dok njih 50 (45,5%) nije.

6.4. Instrumenti prikupljanja podataka

Za potrebe istraživanja konstruiran je upitnik koji se sastoji od varijabli na temelju dosadašnjih istraživanja iz područja informalnog profesionalnog razvoja odgajatelja i iznesenih teorijskih spoznaja. U prvom dijelu upitnika prikupljaju se sociodemografski podaci o ispitanicima, dok se drugi dio upitnika sastoji od tri skale procjene.

Prvi dio upitnika prikuplja sociodemografske podatke odgajatelja, pri čemu su korištene varijable spol, godine radnog staža, razina obrazovanja, rad s djecom do treće godine ili od treće godine nadalje te uključenost u zajednice učenja.

Pitanje o spolu je dihotomno, pri čemu je a) – ženski, a b) – muški, dok je za godine radnog staža korišteno otvoreno pitanje. Za pitanje o razini obrazovanja korištena su pitanja višestrukog izbora, pri čemu je a) – srednja škola, b) – preddiplomski stručni studij, c) – preddiplomski sveučilišni studij, a d) – diplomski studij. Za pitanje o radu odgajatelja s dobnom skupinom djece korišteno je dihotomno pitanje, gdje je a) – do 3 godine, a b) – od 3 godine nadalje. Za pitanje o uključenosti odgajatelja u zajednice učenja korišteno je dihotomno pitanje, pri čemu je a) – DA, a b) – NE.

Kako bi se dobio odgovor na prvo istraživačko pitanje *U koje se oblike informalnog učenja odgajatelji uključuju?* konstruiran je mjerni instrument od 18 čestica.

1. *Razgovor s kolegama o problemima iz prakse*
2. *Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse*
3. *Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine*
4. *Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine*
5. *Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama*
6. *Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu*
7. *Stručni posjeti drugim vrtićima*
8. *Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija*

9. Čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
10. Čitanje stručnih časopisa i članaka
11. Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
12. Eksperimentiranje s novim metodama rada
13. Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece
14. Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega
15. Dokumentiranje aktivnosti djece
16. Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece
17. Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad
18. Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse

Česticama je pridružena skala procjene („nikada“, „više puta na tjedan“, „nekoliko puta mjesečno“, „jednom mjesečno“, „nekoliko puta godišnje“). Čestice od 1 do 8 odnose se na zajedničke aktivnosti informalnog učenja *Razgovor s kolegama o problemima iz prakse; Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse; Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine; Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine; Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama; Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu; Stručni posjeti drugim vrtićima; Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija*). Čestice *Razgovor s kolegama o problemima iz prakse; Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse; Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine; i Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine* doslovno su preuzete (prema Múñez, Bautista, Khiu, Keh, Bull, 2017), čestica *Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama* je prilagođena (prema OECD TALIS, 2018), dok su čestice *Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu; Stručni posjeti drugim vrtićima; i Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija* dodane od istraživača. Čestice od 9 do 18 odnose se na individualne aktivnosti informalnog učenja (*Čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; Čitanje stručnih časopisa i članaka; Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja;*

Eksperimentiranje s novim metodama rada; Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece; Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega; Dokumentiranje aktivnosti djece; Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece; Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad; Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse). Čestice *Eksperimentiranje s novim metodama rada;* i *Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece* doslovno su preuzete (prema Múñez, Bautista, Khiu, Keh, Bull, 2017), čestice *Čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; Čitanje stručnih časopisa i članaka;* i *Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* su prilagođene (prema Múñez, Bautista, Khiu, Keh, Bull, 2017), dok su čestice *Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega; Dokumentiranje aktivnosti djece; Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece; Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad;* te *Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse* dodane od istraživača.

Kako bi se odgovorilo na drugo istraživačko pitanje *Koliko korisnim odgajatelji procjenjuju pojedine oblike učenja za njihov profesionalni razvoj?* konstruiran je mjerni instrument od 19 čestica.

1. *Razgovor s kolegama o problemima iz prakse*
2. *Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse*
3. *Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine*
4. *Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine*
5. *Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama*
6. *Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu*
7. *Stručni posjeti drugim vrtićima*
8. *Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija*
9. *Razmjena ideja i savjeta te diskusije i refleksije sa stručnim timom*
10. *Čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*
11. *Čitanje stručnih časopisa i članaka*

12. Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
13. Eksperimentiranje s novim metodama rada
14. Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece
15. Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega
16. Dokumentiranje aktivnosti djece
17. Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece
18. Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad
19. Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse

Konstruiranoj skali Likertova tipa pridružena je peterostupanjska skala procjene (1 = uopće ne koristi mom profesionalnom razvoju; 2 = uglavnom ne koristi mom profesionalnom razvoju; 3 = niti koristi niti ne koristi mom profesionalnom razvoju; 4 = uglavnom koristi mom profesionalnom razvoju; 5 = u potpunosti koristi mom profesionalnom razvoju). Čestice *Razgovor s kolegama o problemima iz prakse; Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse; Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine; Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine; Eksperimentiranje s novim metodama rada; i Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece* doslovno su preuzete (prema Múñez, Bautista, Khiu, Keh, Bull, 2017). Čestica *Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama* je prilagođena (prema OECD TALIS, 2018), kao i čestice *Čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja; Čitanje stručnih časopisa i članaka; te Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (prema Múñez, Bautista, Khiu, Keh, Bull, 2017). Čestice *Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu; Stručni posjeti drugim vrtićima; Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija; Razmjena ideja i savjeta te diskusije i refleksije sa stručnim timom; Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega; Dokumentiranje aktivnosti djece; Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece; Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad; i Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse* dodane su od istraživača.

Za potrebe odgovaranja na treće istraživačko pitanje *Koje profesionalne kompetencije odgajatelji razvijaju putem informalnih oblika učenja?* konstruiran je mjerni instrument Likertova tipa od 7 čestica.

1. RAST I RAZVOJ DJECE
2. ODGOJNO-OBRAZOVNO OKRUŽENJE I UČENJE DJECE
3. PROMATRANJE I PROCJENJIVANJE DJETETA
4. OBITELJ I ZAJEDNICA
5. INTERAKCIJE S DJECOM
6. PLANIRANJE I RAZVOJ KURIKULUMA
7. PROFESIONALNI RAZVOJ

Čestice se odnose na profesionalne kompetencije odgajatelja te im je pridružena skala procjene (1 = uopće ne doprinosi razvoju ove kompetencije, 2 = uglavnom ne doprinosi razvoju ove kompetencije, 3 = niti doprinosi niti ne doprinosi razvoju ove kompetencije, 4 = uglavnom doprinosi razvoju ove kompetencije, 5 = u potpunosti doprinosi razvoju ove kompetencije). Čestice su konstruirane na temelju kompetencijskih okvira ATEPIE projekta (Rangelov Jusović, Vizek Vidović, 2013, prema Fatović, 2016), NAYEC-a (Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators (Public Draft #2), 2019) i ISSA-e (2012).

6.5. Tijek prikupljanja podataka

Tijekom lipnja 2019. godine Učiteljski fakultet u Rijeci izdao je potvrde o istraživanju za potrebe izrade diplomskog rada. S dječjim vrtićima iz Rijeke, Opatije i Kostrene dogovor oko sudjelovanja odgajatelja u istraživanju ostvaren je telefonski uz predočenje potvrde Učiteljskog fakulteta u Rijeci. U dječje vrtiće iz Rijeke i Kostrene upitnici su dostavljeni osobno. U dogovoru sa stručnim suradnikom iz Opatije dogovoreno je da će se upitnik dostaviti na e-mail. Tijekom dogovora o sudjelovanju u istraživanju objašnjeni su cilj i svrha istraživanja te je naglašena dobrovoljnost i anonimnost prilikom uključivanja u istraživanje. Istraživanje je provedeno u razdoblju od lipnja do rujna. Dogovoreni rok za ispunjavanje upitnika bio je 10 dana, no zbog

ljetne organizacije rada u vrtićima fleksibilno se pristupalo zadanom roku kako bi se prikupilo što više upitnika. U svim su vrtićima ispunjeni upitnici preuzeti osobno.

6.6. Obrada i analiza podataka

Podaci koji su dobiveni konstruiranim upitnikom podvrgnuti su kvantitativnoj analizi i obrađeni u programu IBM SPSS Statistics 21. Odgovori na istraživačka pitanja *U koje se oblike informalnog učenja odgajatelji uključuju?*, *Koliko korisnim odgajatelji procjenjuju pojedine oblike informalnog učenja za njihov profesionalni razvoj?* i *Koje profesionalne kompetencije odgajatelji razvijaju putem informalnih oblika učenja?* dobiveni su deskriptivnom analizom podataka te korelacijskim testovima. Utvrđivanje povezanosti i razlika sociodemografskih karakteristika (godine radnog staža, razina obrazovanja, dobna skupina u kojoj odgajatelj radi, uključenost u zajednice učenja i faza profesionalnog razvoja) s uključenošću odgajatelja u informalne oblike učenja, procjenom korisnosti informalnih oblika učenja za profesionalni razvoj te s procjenom doprinosa informalnih oblika učenja razvoju profesionalnih kompetencija izvršeno je korelacijskim testovima Pearsonov koeficijent korelacije, t-test te ANOVA, budući da je Kolmogorov-Smirnov test pokazao da se sve čestice normalno distribuiraju.

7. REZULTATI I RASPRAVA

7.1. Uključenost odgajatelja u informalne oblike učenja

Kako bi se dobio odgovor na prvo istraživačko pitanje *U koje se oblike informalnog učenja odgajatelji uključuju?* provedena je deskriptivna analiza podataka prikazana u Tablici 2.

Tablica 2: Prikaz deskriptivnih podataka o uključenosti odgajatelja u informalne oblike učenja

Varijable	M	SD	Min	Max
1. Razgovor s kolegama o problemima iz prakse	4,48	0,832	2	5
2. Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse	4,27	0,800	2	5
3. Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine	4,47	0,682	1	5
4. Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine	4,76	0,703	1	5
5. Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama	4,14	0,923	2	5
6. Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu	2,78	1,337	1	5
7. Stručni posjeti drugim vrtićima	1,85	0,792	1	5
8. Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija	2,83	1,203	1	5
9. Čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	3,52	0,974	2	5
10. Čitanje stručnih časopisa i članaka	3,42	1,044	1	5
11. Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	2,89	1,152	1	5
12. Eksperimentiranje s novim metodama rada	2,90	1,125	1	5
13. Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece	3,80	1,195	1	5
14. Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega	3,94	1,152	1	5
15. Dokumentiranje aktivnosti djece	4,62	0,742	2	5

16. Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece	3,87	1,024	1	5
17. Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad	3,93	1,115	1	5
18. Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse	4,01	1,310	1	5

Odgajatelji su procijenili da se najčešće uključuju u one oblike informalnog učenja koji nužno nemaju za cilj stjecanje novih znanja i promjenu svijesti, od kojih se dokumentiranje aktivnosti djece razlikuje po tome što je ono usmjereno na kontinuirano učenje i istraživanje prakse te je kao oblik informalnog učenja skloniji promjenama u znanju i mentalnim modelima odgajatelja. U tom pogledu najveća aritmetička sredina ($M=4,76$) prisutna je na čestici *Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine*, obliku informalnog učenja u koji se 94 (85,5%) odgajatelja uključuje više puta tjedno, njih 11 (10%) nekoliko puta mjesečno, 2 (1,8%) jednom na mjesec, 1 (0,9%) nekoliko puta godišnje, a njih 2 (1,8%) nikada. Slična aritmetička sredina ($M=4,62$) prisutna je na čestici *Dokumentiranje aktivnosti djece*. 82 (74,5%) odgajatelja aktivnosti djece dokumentira više puta tjedno, njih 17 (15,5%) to čini nekoliko puta mjesečno, njih 8 (7,3%) jednom na mjesec, dok njih 3 (2,7%) nekoliko puta godišnje. U istraživanju Vujičić i Čamber Tambolaš (2017) dokumentiranje aktivnosti djece također se pokazalo kao uobičajena i česta praksa odgajatelja.

Visoka aritmetička sredina ($M=4,48$) prisutna je na čestici *Razgovor s kolegama o problemima iz prakse*, obliku informalnog učenja u koji se 73 (66,4%) odgajatelja uključuje više puta tjedno, njih 21 (19,1%) nekoliko puta mjesečno, njih 12 (10,9%) jednom na mjesec, a njih 4 (3,6%) nekoliko puta godišnje. Na čestici *Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine* prisutna je slična aritmetička sredina ($M=4,47$). U ovaj oblik informalnog učenja 86 (78,2%) odgajatelja uključuje se više puta tjedno, 20 (18,2%) odgajatelja uključuje se nekoliko puta mjesečno, 2 (1,8%) odgajatelja nekoliko puta godišnje te također 2 (1,8%) odgajatelja nikada. To je ujedno varijabla s najnižim varijabilitetom ($SD=0,682$).

Visoka vrijednost aritmetičke sredine ($M=4,27$) prisutna je i na čestici *Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse*. 51 (46,4%) odgajatelj razmjenjuje

ideje s kolegama o unapređenju prakse više puta tjedno, njih 41 (37,3%) isto čini nekoliko puta mjesečno, njih 15 (13,6%) jednom na mjesec, a njih 3 (2,7%) nekoliko puta godišnje. Čestica kod koje se aritmetička sredina ($M=4,14$) također pokazala visokom je čestica *Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama*. U ovaj oblik informalnog učenja 46 (41,8%) odgajatelja uključuje se više puta tjedno, 42 (38,2%) nekoliko puta mjesečno, 13 (11,8%) odgajatelja jednom na mjesec te njih 9 (8,2%) nekoliko puta godišnje. Viša aritmetička sredina ($M=4,01$) prisutna je i na čestici *Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse*, obliku informalnog učenja u koji se 57 (51,8%) odgajatelja uključuje više puta tjedno, 23 (20,9%) odgajatelja nekoliko puta mjesečno, 15 (13,6%) odgajatelja jednom na mjesec, 4 (3,6%) odgajatelja nekoliko puta godišnje te 11 (10%) odgajatelja nikada.

Visoka uključenost odgajatelja vidljiva je na onim informalnim oblicima učenja koji se odnose na svakodnevne aktivnosti odgajatelja. Budući da odgojno-obrazovnu skupinu obično vode dva odgajatelja, očekivano je da će se odgajatelji više uključivati u dogovaranje oko načina rada i zajedničko pripremanje za rad. Visoka uključenost vidljiva je i u razgovorima odgajatelja o problemima u praksi i njezinom unapređenju, što se slaže s rezultatima TALIS (2009) istraživanja u kojem su odgajatelji pokazali visoku razinu uključenosti (93%) u informalne dijaloge s kolegama. Kada se govori o korištenju društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse, zanimljivo je vidjeti da rezultati pokazuju visoku uključenost. Društvene mreže svakako mogu pomoći u povezivanju odgajatelja iz različitih dijelova zemlje i svijeta, gdje različita iskustva odgajatelja pridonose diskusiji, bogatstvu povratnih informacija i široj razmjeni ideja/savjeta.

Više vrijednosti prikazane su i na individualnim aktivnostima informalnog učenja. Kod njih je karakteristično da su intencionalne i da imaju za cilj stjecanje novih znanja te propitivanje, istraživanje, revidiranje, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse. U tom pogledu nešto manja aritmetička sredina ($M=3,94$) prisutna je na čestici *Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega*, gdje 49 (44,5%) odgajatelja to čini više puta tjedno, 23 (20,9%) odgajatelja nekoliko puta mjesečno, 22 (20%) odgajatelja jednom na mjesec, njih 14 (12,7%) nekoliko puta godišnje, a njih 2 (1,8%) nikada. Gotovo ista aritmetička sredina ($M=3,93$) prisutna je na čestici *Samorefleksija na*

vlastiti odgojno-obrazovni rad. 45 (40,9%) odgajatelja samoreflektira više puta tjedno, 29 (26,4%) ih to čini nekoliko puta mjesečno, 21 (19,1%) jednom na mjesec, njih 13 (11,8%) to čini nekoliko puta godišnje, dok 2 (1,8%) odgajatelja nikada. Na čestici *Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece* prisutna je slična aritmetička sredina ($M=3,87$). U ovaj oblik informalnog učenja 37 (33,6%) odgajatelja uključuje se više puta tjedno, 34 (30,9%) nekoliko puta mjesečno, 29 (26,4%) jednom na mjesec, 8 (7,3%) nekoliko puta godišnje, a 2 (1,8%) nikada. Slična aritmetička sredina ($M=3,80$) prisutna je na čestici *Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece*, što 42 (38,2%) odgajatelja čini više puta tjedno, 28 (25,5%) nekoliko puta mjesečno, 19 (17,3%) jednom na mjesec, 18 (16,4%) nekoliko puta godišnje, a 3 (2,7%) nikada.

Nešto manja aritmetička sredina (3,52) prisutna je na čestici *Čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, obliku informalnog učenja u koji se 15 (13,6%) odgajatelja uključuje više puta tjedno, 45 (40,9%) odgajatelja nekoliko puta mjesečno, 23 (20,9%) odgajatelja jednom na mjesec, 25 (22,7%) nekoliko puta godišnje i 2 (1,8%) odgajatelja nikada. Slično tome, aritmetička sredina ($M=3,42$) prisutna je na čestici *Čitanje stručnih časopisa i članaka*. Stručne časopise i članke 15 (13,6%) odgajatelja čita više puta tjedno, 45 (40,9%) odgajatelja nekoliko puta mjesečno, 23 (20,9%) odgajatelja jednom na mjesec, 25 (22,7%) odgajatelja nekoliko puta godišnje, dok njih 2 (1,8%) nikada. Istraživanje Blanuše Trošelj (2018) povlači pitanje čitaju li odgajatelji dovoljno s obzirom da je to njihova profesionalna obveza te otkriva razmišljanja odgajatelja i ravnatelja o tome. Povlači se pitanje jesu li odgajatelji zaista pročitali literaturu te bivaju li prepoznati oni pojedinci čiji je osobni angažman u ovom području visok. Naglašava se da često ne postoje evaluacije onoga pročitanog, što mnoge odgajatelje stavlja u poziciju da ne njeguju ovu profesionalnu obvezu i kreću linijom manjeg otpora. Ovime se može objasniti raspodjela odgovora ispitanika.

Viša razina uključenosti odgajatelja u individualne oblike informalnog učenja može se objasniti njihovom osviještenošću da je profesionalni razvoj obveza svakog pojedinca i da se promjene u praksi ne događaju bez aktivnog samodjelovanja u tom smjeru. Prethodno navedene aktivnosti individualnog informalnog učenja usko su

vezane uz razvoj i unapređenje profesionalnih kompetencija vezanih uz kreiranje okruženja i uvjeta za razvoj i učenje djece, promatranje i procjenjivanje djece te interakcije s djecom. Zanimljiv rezultat dobiven je na čestici *Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece*, gdje velik broj odgajatelja to čini na tjednoj ili mjesečnoj razini, dok je istraživanje Múñez, Bautista, Khiu, Keh, Bull (2017) pokazalo da najveći postotak odgajatelja iz Singapura isto čini od jednog do tri puta godišnje. Odgajatelji iz istraživanja pokazuju svijest o važnosti slušanja djece i povećanja njihove participacije.

Manja aritmetička sredina ($M=2,90$) prisutna je na čestici *Eksperimentiranje s novim metodama rada*, obliku informalnog učenja u koji se 12 (10,9%) odgajatelja uključuje više puta tjedno, 23 (20,9%) nekoliko puta mjesečno, 22 (20%) jednom na mjesec, 48 (43,6%) nekoliko puta godišnje, a 5 odgajatelja (4,5%) nikada. Rezultati istraživanja autora Múñez, Bautista, Khiu, Keh, Bull (2017) također pokazuju da odgajatelji eksperimentiraju s novim metodama rada nekoliko puta na godinu, a mali postotak je onih koji to nikada ne čine. Slična vrijednost ($M=2,89$) prisutna je na čestici *Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. U ovu se aktivnost 13 (11,8%) odgajatelja uključuje više puta tjedno, 23 (20,9%) nekoliko puta mjesečno, 18 (16,4%) jednom na mjesec, 51 (46,4%) nekoliko puta godišnje te 5 (4,5%) nikada. Očekivano je da će se veći postotak odgajatelja u ovu aktivnost uključivati na godišnjoj razini zato što su odgajateljima u odgojno-obrazovnim ustanovama češće ponuđene knjige i stručni časopisi, dok izvorni znanstveni članci često znače samoaktivitet u pronalaženju istih, što iziskuje više vremena, ali i poznavanje izvora uz pomoć kojih se može doći do takve literature.

Rezultati pokazuju niske vrijednosti na području refleksivne prakse koji se odnosi na socijalni proces učenja. U tom pogledu manja aritmetička sredina ($M=2,83$) prisutna je na čestici *Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija*. 11 (10%) odgajatelja refleksiju s kolegama vodi više puta tjedno, 22 (20%) odgajatelja to čine nekoliko puta mjesečno, njih 30 (27,3%) jednom na mjesec, dok njih 31 (28,2%) nekoliko puta godišnje. Čak 16 (14,5%) odgajatelja nikada ne vodi refleksiju s kolegama. Čestica bliska prethodnoj *Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom*

radu također pokazuje manju aritmetičku sredinu ($M=2,78$) te je ujedno čestica s najvišim varijabilitetom ($SD=1,337$). Tako 14 (12,7%) odgajatelja to čini više puta tjedno, njih 22 (20%) nekoliko puta mjesečno, njih 24 (21,8%) jednom na mjesec te njih 26 (23,6%) nekoliko puta godišnje. Rezultati pokazuju da se čak 24 (21,8%) odgajatelja nikada ne uključuje u ovaj proces.

Niža razina uključenosti odgajatelja u ove aktivnosti može se objasniti time da odgajatelji još uvijek nisu dovoljno spremni za grupnu refleksiju i na to da svoju praksu učine vidljivom za druge, a time i podložnom propitivanju. Poznato je da je refleksivna praksa socijalan proces te da se učenje odvija u zajedništvu s drugima, a ne samo na individualnom nivou (Šagud, 2005). Niža razina uključenosti u ove aktivnosti informalnog učenja može biti i pokazatelj nezadovoljavajućih uvjeta unutar ustanove za njihovo ostvarenje. Trebalo bi istražiti kulturu odgojno-obrazovnih ustanova kako bi se dublje razumio rezultat. Također je zanimljivo da rezultati pokazuju kako se odgajatelji često uključuju u razgovor s kolegama o problemima iz prakse i razmjenu ideja s kolegama o unapređenju prakse. Preko 50% odgajatelja u ove se aktivnosti uključuje više puta tjedno. S druge strane, gotovo 50% odgajatelja nikada se ili nekoliko puta godišnje uključuje u refleksije s kolegama, što upućuje na nesrazmjer u odgovorima ispitanika.

Najmanja aritmetička sredina ($M=1,85$) prisutna je na čestici *Stručni posjeti drugim vrtićima*. U ovu aktivnost 2 (1,8%) odgajatelja uključuje se više puta tjedno, 2 odgajatelja (1,8%) nekoliko puta mjesečno, 9 odgajatelja (8,2%) jednom na mjesec, 61 odgajatelj (55,5%) nekoliko puta godišnje, dok njih 36 (32,7%) nikada. Niska razina uključenosti kod ove čestice je očekivana s obzirom na to da se stručni posjeti vrtićima organiziraju rjeđe te ovise o različitim uvjetima unutar odgojno-obrazovnih ustanova. S obzirom na to da 32,7% odgajatelja nije imalo priliku sudjelovati u ovom obliku informalnog profesionalnog razvoja može se zaključiti da se odgojno-obrazovne ustanove iz kojih dolaze slabije povezuju s drugima ili je ova aktivnost ponuđena odgajateljima na izbor zbog čega neki od njih nisu imali priliku sudjelovati ili ovu aktivnost nisu prepoznali kao korisnu za njihov profesionalni razvoj. TALIS (2009) također pokazuje da stručni posjeti drugim vrtićima nisu česta praksa odgajatelja iz drugih zemalja.

Vidljivo je da se odgajatelji uključuju u informalne oblike učenja, gdje prednjače svakodnevne aktivnosti te individualni oblici refleksivne prakse, dok grupni oblici refleksivne prakse te nesvakodnevne i često nedovoljno poznate aktivnosti pokazuju manju uključenost odgajatelja.

7.2. Procjena odgajatelja o koristi informalnog učenja za profesionalni razvoj

Kako bi se odgovorilo na drugo istraživačko pitanje *Koliko korisnim odgajatelji procjenjuju pojedine oblike informalnog učenja za njihov profesionalni razvoj?* provedena je deskriptivna analiza podataka prikazana u Tablici 3.

Tablica 3: Prikaz deskriptivnih podataka za procjenu odgajatelja o korisnosti informalnih oblika učenja u njihovom profesionalnom razvoju

<i>Varijable</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>
1. Razgovor s kolegama o problemima iz prakse	4,39	0,731	1	5
2. Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse	4,48	0,617	2	5
3. Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine	4,53	0,700	2	5
4. Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine	4,55	0,699	2	5
5. Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama	4,26	0,786	2	5
6. Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu	3,92	0,949	1	5
7. Stručni posjeti drugim vrtićima	3,61	1,050	1	5
8. Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija	4,13	0,814	2	5
9. Razmjena ideja i savjeta te diskusije i refleksije sa stručnim timom	4,05	0,828	2	5
10. Čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	4,39	0,665	1	5

11. Čitanje stručnih časopisa i članaka	4,20	0,788	1	5
12. Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	4,12	0,821	1	5
13. Eksperimentiranje s novim metodama rada	4,01	0,723	2	5
14. Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece	4,35	0,747	2	5
15. Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega	4,02	0,729	2	5
16. Dokumentiranje aktivnosti djece	4,45	0,644	3	5
17. Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece	4,40	0,652	3	5
18. Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad	4,41	0,625	2	5
19. Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse	4,05	0,902	1	5

Analizom podataka utvrđeno je da od grupnih oblika informalnog učenja odgajateljima u njihovom profesionalnom razvoju najviše doprinose sljedeće aktivnosti: dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine, zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine, razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse te razgovor s kolegama o problemima iz prakse. Čestica *Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine* ima najveću aritmetičku sredinu ($M=4,55$). Za ovu česticu 71 (64,5%) odgajatelj odgovorio je da u potpunosti koristi njegovu profesionalnom razvoju, njih 30 (27,3%) odgovorilo je da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, njih 7 (6,4%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju, dok je 2 (1,8%) odgajatelja odgovorilo da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju. Sličnu aritmetičku sredinu ($M=4,53$) ima čestica *Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine*. Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine kod 70 (63,6%) odgajatelja u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, kod 29 (26,4%) odgajatelja uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, kod njih 10 (9,2%) niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju, dok kod 1 (0,9%) odgajatelja uglavnom

ne koristi njegovom profesionalnom razvoju. Visoka aritmetička sredina ($M=4,48$) prisutna je na čestici *Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse*. Za ovu česticu 59 (53,6%) odgajatelja odgovorilo je da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, 46 (41,8%) da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, 4 (3,6%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju, te 1 (0,9%) da uglavnom ne koristi njegovom profesionalnom razvoju. Na čestici *Razgovor s kolegama o problemima iz prakse* prisutna je slična aritmetička sredina ($M=4,39$). Za ovaj oblik informalnog profesionalnog razvoja 56 (50,9%) odgajatelja odgovorilo je da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, 43 (39,1%) da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, 10 (9,1%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju, dok je 1 (0,9%) odgajatelj odgovorio da uopće ne koristi njegovom profesionalnom razvoju. Dobiveni rezultati slažu se s rezultatima istraživanja autora Múñez, Bautista, Khiu, Keh, Bull (2017), gdje su odgajatelji ove aktivnosti također procijenili iznimno korisnim. Budući da su navedene aktivnosti svakodnevnne ili gotovo svakodnevnne te nužne za kvalitetniju praksu ovakvi su rezultati očekivani. Također se može uvidjeti da odgajateljima puno znači kada mogu s kolegama razgovarati o praksi i problemima na koje nailaze, a da ti razgovori nemaju za cilj procjenu njihove odgojno-obrazovne prakse, već međusobno povezivanje te razmjenu ideja, iskustava i savjeta. Može se zaključiti da odgajateljima za njihov profesionalni razvoj iznimno koriste konkretna iskustva njihovih kolega iz prakse.

Što se tiče grupnih oblika informalnog učenja, veća aritmetička sredina ($M=4,26$) prisutna je na čestici *Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama*, aktivnosti koja 50 (45,5%) odgajatelja u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, 41 (37,7%) odgajatelju uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, za njih 17 (15,5%) niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju te za njih 2 (1,8%) uglavnom ne koristi njihovom profesionalnom razvoju. Aritmetička sredina ($M=4,13$) prisutna je na čestici *Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija*. Za ovaj oblik informalnog učenja 39 (35,5%) odgajatelja odgovorilo je da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, 51 (46,4%) da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, 15 (13,6%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju te njih 5 (4,5%) da uglavnom

ne koristi njihovom profesionalnom razvoju. Slična aritmetička sredina ($M=4,05$) prisutna je na čestici *Razmjena ideja i savjeta te diskusije i refleksije sa stručnim timom*. Za ovu aktivnost 35 (31,8%) odgajatelja odgovorilo je da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, njih 50 (45,5%) odgovorilo je da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, 20 (18,2%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju te njih 5 (4,5%) da uglavnom ne koristi njihovom profesionalnom razvoju.

Nešto manje aritmetičke sredine prisutne su kod sljedećih grupnih oblika informalnog učenja: promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu te stručni posjeti drugim vrtićima. Aritmetička sredina ($M=3,92$) prisutna je na čestici *Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu*. Za ovu aktivnost 36 (32,7%) odgajatelja odgovorilo je da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, 37 (33,6%) odgajatelja da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, 30 (27,3) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju, njih 6 (5,5%) da uglavnom ne koristi njihovom profesionalnom razvoju te 1 (0,9%) da uopće ne koristi njegovom profesionalnom razvoju. Aritmetička sredina (3,61) prisutna je na čestici *Stručni posjeti drugim vrtićima*. 22 (20%) odgajatelja odgovorilo je da stručni posjeti drugim vrtićima u potpunosti koriste njihovom profesionalnom razvoju, 44 (40%) da uglavnom koriste njihovom profesionalnom razvoju, 27 (24,5%) da niti koriste niti ne koriste njihovom profesionalnom razvoju, 13 (11,8%) da uglavnom ne koriste njihovom profesionalnom razvoju, a njih 4 (3,6%) da uopće ne koriste njihovom profesionalnom razvoju.

Individualni oblici informalnog profesionalnog razvoja za koje su odgajatelji procijenili da najviše pridonose njihovom profesionalnom razvoju su dokumentiranje aktivnosti djece, samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad, analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece, čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece. Aritmetička sredina ($M=4,45$) prisutna je na čestici *Dokumentiranje aktivnosti djece*, aktivnosti za koju je 58 (52,7%) odgajatelja procijenilo da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, njih 43 (39,2%)

da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, a njih 9 (8,2%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju. Aritmetička sredina ($M=4,41$) prisutna je na čestici *Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad*, obliku informalnog učenja za koji je 52 (47,3%) odgajatelja odgovorilo da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, također njih 52 (47,3%) da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, njih 5 (4,5%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju, dok je 1 (0,9%) odgajatelj odgovorio da uglavnom ne koristi njegovom profesionalnom razvoju. Slična aritmetička sredina ($M=4,40$) prisutna je na čestici *Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece*, za što je 54 (49,1%) odgajatelja odgovorilo da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, 46 (41,8%) da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju te njih 10 (9,1%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju. Također slična aritmetička sredina ($M=4,39$) prisutna je na čestici *Čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. 51 (46,4%) odgajatelj odgovorio je da čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u potpunosti koristi njegovom profesionalnom razvoju, njih 53 (48,2%) odgovorilo je da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, njih 5 (4,5%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju te 1 (0,9%) da uopće ne koristi njegovom profesionalnom razvoju. Aritmetička sredina ($M=4,35$) prisutna je na čestici *Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece*, aktivnosti za koju je 55 (50%) odgajatelja procijenilo da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, 39 (35,5%) odgajatelja da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, 15 (13,6%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju te 1 (0,9%) da uglavnom ne koristi njegovom profesionalnom razvoju.

Veća aritmetička sredina ($M=4,20$) prisutna je i na čestici *Čitanje stručnih časopisa i članaka*. 42 (38,2%) odgajatelja procijenilo je da čitanje stručnih časopisa i članaka u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, 52 (47,3%) odgajatelja da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, njih 13 (11,8%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju, 2 (1,8%) da uglavnom ne koristi njihovom profesionalnom razvoju te 1 (0,9%) da uopće ne koristi njegovom profesionalnom razvoju. Slično tome, aritmetička sredina ($M=4,12$) prisutna je na

čestici *Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*, za što je 38 (34,5%) odgajatelja odgovorilo da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, 51 (46,4%) odgajatelj da uglavnom koristi njegovom profesionalnom razvoju, njih 19 (17,3%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju te 2 (1,8%) odgajatelja da uopće ne koristi njihovom profesionalnom razvoju. Iako se u istraživanju Blanuše Trošelj (2018) iz pozicije odgajatelja i ravnatelja povlači pitanje zadovoljavanja forme te linije manjeg otpora, iz ovih je rezultata vidljivo da odgajateljima čitanje literature zaista doprinosi razvoju profesionalnih kompetencija, što može biti pokazatelj njihove visoke intrinzične motivacije i osobnog angažmana u profesionalnom razvoju. Literatura je danas dostupna svakom odgajatelju, zbog čega na jednostavan način svatko može osobno doprinosti profesionalnom razvoju. Iako odgajatelji ovo područje procjenjuju visokim vrijednostima, ponovo se nerijetko naglašava nedostatak evaluacije unutar ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, čime bi se korisnost čitanja različite literature opravdala na širem nivou.

Nešto nižu aritmetičku sredinu imaju sljedeći oblici individualnog informalnog učenja. Aritmetička sredina ($M=4,05$) prisutna je na čestici *Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse*, za što je 39 (35,5%) odgajatelja odgovorilo da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, njih 44 (40%) da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, njih 21 (19,1%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju, njih 5 (4,5%) da uglavnom ne koristi njihovom profesionalnom razvoju te 1 (0,9%) odgajatelj da uopće ne koristi njegovom profesionalnom razvoju. Slična aritmetička sredina ($M=4,02$) prisutna je na čestici *Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega*. Za ovaj je oblik informalnog učenja 29 (26,4%) odgajatelja odgovorilo da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, 55 (50%) odgajatelja da uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, 25 (22,7%) odgajatelja da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju te 1 (0,9%) da uglavnom ne koristi njegovom profesionalnom razvoju. Gotovo jednaka aritmetička sredina ($M=4,01$) prisutna je na čestici *Eksperimentiranje s novim metodama rada*, obliku informalnog učenja za koji je 28 (15,5%) odgajatelja procijenilo da u potpunosti koristi njihovom profesionalnom razvoju, 56 (50,9%) da

uglavnom koristi njihovom profesionalnom razvoju, njih 25 (22,7%) da niti koristi niti ne koristi njihovom profesionalnom razvoju te 1 (0,9%) da uglavnom ne koristi njegovom profesionalnom razvoju.

Može se primijetiti da su odgajatelji procijenili korisnijima za njihov profesionalni razvoj one oblike informalnog učenja u koje se i češće uključuju. Vidljivo je da je na većini čestica prisutan malen postotak odgajatelja koji određene oblike informalnog učenja procjenjuju kao da uglavnom ne koriste/uopće ne koriste njihovom profesionalnom razvoju. Nešto veći postotak ovakvih odgovora vidljiv je na česticama *Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija; Razmjena ideja i savjeta te diskusije i refleksije sa stručnim timom; Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu; te Stručni posjeti drugim vrtićima*. Što se tiče stručnih posjeta drugim vrtićima kao obliku informalnog učenja, ovakav rezultat je očekivan s obzirom na to da određeni broj odgajatelja nije imao priliku sudjelovati u ovoj aktivnosti. S druge strane, vođenje refleksija s kolegama i stručnim timom te davanje/primanje povratnih informacija, oblici su informalnog učenja koje mnogi autori (Fullan, 2007; Vujičić, 2011; Slunjski, 2014; Šagud, 2005; Senge, 2002; Miljak, 2009;...) smatraju ključnima za profesionalni razvoj odgajatelja, a na isto upućuje i *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Može se zaključiti da slabija uključenost u ove oblike informalnog učenja može biti jedan od razloga zbog kojega ih određeni postotak odgajatelja percipira kao nekorisne ili uglavnom nekorisne za njihov profesionalni razvoj. Za usporedbu rezultata može se uzeti istraživanje koje je provedeno na uzorku odgajatelja iz Slovenije, gdje su rezultati pokazali da odgajatelji (63,1%) povratne informacije kritičnih prijatelja procjenjuju kao vrlo važne za njihov profesionalni razvoj, kao i suradničko učenje i timski rad (79,6%). Odgajatelji iz Slovenije u manjem postotku (2,9%) ove aktivnosti procjenjuju kao nekorisne za njihov profesionalni razvoj (Krajnc, Valenčič Zuljan, 2014). Dobiveni rezultati svakako upućuju na dublje istraživanje ovoga problema, što uključuje istraživanje kulture vrtića te odnosa i komunikacije među sudionicima ustanove.

Kada se gleda cjelina, primijećeno je da su sve čestice ocijenjene visokim vrijednostima. Mogući su brojni razlozi visokih rezultata u procjeni odgajatelja o

korisnosti informalnih oblika učenja za njihov profesionalni razvoj. S jedne strane, moguće je da su ispitanici zaista procijenili sve informalne oblike učenja kao vrlo korisne za njihov profesionalni razvoj, dok je s druge strane moglo doći do davanja socijalno poželjnih odgovora budući da se istraživanje bavi ovom temom. Razlog ovakvih rezultata također može biti slaba osjetljivost instrumenta i zamor ispitanika.

7.3. Informalno učenje i profesionalne kompetencije odgajatelja

Kako bi se odgovorilo na treće istraživačko pitanje *Koje profesionalne kompetencije odgajatelji razvijaju putem informalnih oblika učenja?* provedena je deskriptivna analiza podataka prikazana u Tablici 4.

Tablica 4: Prikaz deskriptivnih podataka o profesionalnim kompetencijama odgajatelja

Varijable	M	SD	Min	Max
1. Rast i razvoj djece	4,25	0,744	2	5
2. Odgojno-obrazovno okruženje i učenje djece	4,51	0,571	3	5
3. Promatranje i procjenjivanje djeteta	4,50	0,602	3	5
4. Obitelj i zajednica	4,09	0,724	3	5
5. Interakcije s djecom	4,54	0,645	2	5
6. Planiranje i razvoj kurikuluma	4,24	0,676	2	5
7. Profesionalni razvoj	4,53	0,570	3	5

Najveća aritmetička sredina ($M=4,54$) prisutna je na čestici *Interakcije s djecom*, profesionalnoj kompetenciji odgajatelja koja se odnosi na uspostavljanje pozitivnih odnosa s djecom, osiguravanje uvjeta da se dijete osjeća dobro u grupi i da se ostvari kao individua. Rezultati pokazuju da 67 (60,9%) odgajatelja smatra da informalni oblici učenja u potpunosti doprinose razvoju ove kompetencije, 36 (32,7%) odgajatelja da uglavnom doprinose razvoju ove kompetencije, njih 6 (5,5%) da niti doprinose niti ne doprinose razvoju ove kompetencije te 1 (0,9%) da uglavnom ne doprinose razvoju ove kompetencije. Slična aritmetička sredina ($M=4,53$) prisutna je na čestici *Profesionalni razvoj*, koja se odnosi na kontinuirani rad na sebi u osobnom

i profesionalnom smislu putem različitih oblika učenja; promicanje ugleda profesije u zajednici; znanje i razumijevanje pravila ponašanja i etičkog kodeksa; te kontinuirano istraživanje vlastite odgojno-obrazovne prakse i reflektiranje na praksu. 62 (56,4%) odgajatelja procjenjuje da informalni oblici učenja u potpunosti doprinose razvoju ove kompetencije, njih 44 (40%) da uglavnom doprinose razvoju ove kompetencije, dok njih 4 (3,6%) da niti doprinose niti ne doprinose razvoju ove kompetencije. Velika aritmetička sredina ($M=4,51$) prisutna je na čestici *Odgojno-obrazovno okruženje i učenje djece*, što se odnosi na organizaciju okruženja koje pruža iskustva učenja koja zadovoljavaju potrebe, sposobnosti i interese svakog djeteta; stvaranje sigurnog, podržavajućeg i inkluzivnog okruženja; kreiranje okruženja prema potrebama i interesima djece; stvaranje poticajnog socijalnog i fizičkog okruženja; te razumijevanje različitih načina na koje djeca uče. Informalni oblici učenja za 60 (54,5%) odgajatelja u potpunosti doprinose razvoju ove kompetencije, za njih 46 (41,8%) uglavnom doprinose razvoju ove kompetencije, dok za 6 (5,5%) odgajatelja niti doprinose niti ne doprinose razvoju ove kompetencije. Slično tome, aritmetička sredina ($M=4,50$) prisutna je na čestici *Promatranje i procjenjivanje djeteta*, profesionalnoj kompetenciji odgajatelja koja se odnosi na promatranje i procjenjivanje što djeca znaju i što mogu činiti kako bi osigurali kurikulum koji zadovoljava njihove razvojne i obrazovne potrebe; te prepoznavanje djetetovih potencijala i jakih strana. 61 (55,5%) odgajatelj odgovorio je da informalni oblici učenja u potpunosti doprinose razvoju ove kompetencije, 43 (39,1%) odgajatelja da uglavnom doprinose razvoju ove kompetencije, dok njih 6 (5,5%) da niti doprinose niti ne doprinose razvoju ove kompetencije.

Visoke aritmetičke sredine na ovim česticama mogu se dovesti u vezu s visokom uključenosti odgajatelja u dokumentiranje aktivnosti djece i vođenje samorefleksije. Iako su odgajatelji procijenili da informalni oblici učenja izuzetno doprinose razvoju profesionalne kompetencije *Profesionalni razvoj*, iz prethodnih je rezultata bilo vidljivo da uključenost u reflektivnu praksu nije na visokoj razini, kao ni procjena reflektivne prakse kao iznimno korisne za njihov profesionalni razvoj. Može se zaključiti da su bez obzira na dobivene rezultate odgajatelji svjesni važnosti

kontinuiranog istraživanja prakse i reflektiranja na nju, te koliko informalni oblici profesionalnog razvoja doprinose istom.

Nešto manja aritmetička sredina ($M=4,25$) prisutna je na čestici *Rast i razvoj djece*, koja se odnosi na razumijevanje fizičkog, socijalnog, emocionalnog, kognitivnog i govorno-komunikacijskog razvoja djece te razumijevanje individualnih razlika djece. 44 (40%) odgajatelja procijenilo je da informalni oblici učenja u potpunosti doprinose razvoju ove kompetencije, 52 (47,3%) odgajatelja da uglavnom doprinose razvoju ove kompetencije, njih 11 (10%) da niti doprinose niti ne doprinose, te 3 (2,7%) odgajatelja da uglavnom ne doprinose razvoju ove kompetencije. Budući da je velik dio znanja i razumijevanja ove teme obuhvaćen formalnim obrazovanjem odgajatelja, očekivano je da će informalni oblici profesionalnog razvoja imati nešto manji utjecaj. No, razvoju ove kompetencije posebno doprinose čitanje literature te stručnih i znanstvenih članaka, kao i dokumentiranje odgojno-obrazovne prakse.

Gotovo jednaka aritmetička sredina ($M=4,24$) prisutna je na čestici *Planiranje i razvoj kurikuluma*, profesionalnoj kompetenciji koja se odnosi na planiranje, provedbu i evaluaciju odgojno-obrazovnog procesa te samovrednovanje ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Rezultati pokazuju da za 40 (36,4%) odgajatelja informalni oblici učenja u potpunosti doprinose razvoju ove kompetencije, za njih 57 (51,8%) uglavnom doprinose razvoju ove kompetencije, za njih 12 (10,9%) niti doprinose niti ne doprinose razvoju ove kompetencije, dok za 1 (0,9%) odgajatelja uglavnom ne doprinose razvoju ove kompetencije. S obzirom na manju uključenost u refleksije, očekivano je da će se nešto manja aritmetička sredina javljati na razvoju ove kompetencije.

Najmanja aritmetička sredina ($M=4,09$) prisutna je na čestici *Obitelj i zajednica*, koja se odnosi na suradnju i partnerstvo s obitelji i zajednicom, sposobnost suradnje i timskog rada u različitim društvenim kontekstima te izgradnju međusobnog povjerenja. Za 34 (30,9%) odgajatelja informalni oblici učenja u potpunosti doprinose razvoju ove kompetencije, za njih 52 (47,3%) uglavnom doprinose razvoju ove kompetencije, dok za njih 24 (21,8%) niti doprinose niti ne doprinose razvoju ove kompetencije. Kada se govori o ovoj kompetenciji, ponovo se ističe čitanje literature,

gdje odgajatelji imaju priliku dobivati nova znanja vezana uz komunikaciju i timski rad te izgradnju partnerstva s obiteljima i zajednicom, ali i dokumentiranje aktivnosti djece koje odgojno-obrazovni proces čini vidljivim obitelji/zajednici. Mogući razlog zbog kojeg ova profesionalna kompetencija ima najnižu aritmetičku sredinu može biti taj što je tema obitelji i zajednice često uključena i ponuđena putem neformalnih aktivnosti profesionalnog razvoja (seminari, radionice, tečajevi).

Kada se pogleda cjeloviti rezultat može se zaključiti da odgajatelji informalno učenje procjenjuju visoko korisnim za razvoj različitih profesionalnih kompetencija. Budući da su sve čestice ocijenjene visokim vrijednostima postavlja se pitanje davanja socijalno poželjnih odgovora te prilagodbe instrumenta. Bilo bi dobro pristupiti kvalitativnoj metodologiji i dobiti opširnije i konkretne odgovore ispitanika o tome na koji način i koji oblici informalnog učenja doprinose razvoju pojedinih kompetencija. Ono što je svakako potrebno je produbljivanje svijesti o mogućnostima informalnog učenja, njegovoj važnosti i doprinosu u profesionalnom razvoju te o važnosti samoaktiviteta u pronalaženju različitih načina za razvoj i unapređivanje profesionalnih kompetencija. Formalno obrazovanje i ono što nude vanjske organizacije u obliku neformalnog profesionalnog razvoja nije dovoljno s obzirom na svakodnevne promjene i različite uloge koje se stavljaju pred odgajatelje. Stoga valja prepoznati informalno učenje i više se uključiti u njega, posebno zato što ono ne iziskuje vanjske prepreke (financijski troškovi, neodgovarajuća vremenska konfiguracija, putovanje i slično), već samo motivaciju i samoaktivitet odgajatelja.

7.4. Uključivanje odgajatelja u informalne oblike učenja s obzirom na sociodemografska obilježja

Sociodemografske varijable na kojima su se uspoređivali podaci o uključenosti odgajatelja u informalne oblike učenja su godine radnog staža, razina obrazovanja, rad s djecom do treće godine ili od treće godine nadalje te uključenost u zajednice učenja.

Prije ispitivanja povezanosti sociodemografskih varijabli s uključenosti odgajatelja u informalne oblike učenja proveden je Kolmogorov-Smirnovljev test, koji je pokazao da se na svim česticama upitnika Uključenost odgajatelja u informalne

oblike učenja rezultati normalno distribuiraju. Rezultat Kolmogorov-Smirnovljevog testa ukazuju na korištenje parametrijskih testova.

Da bi se ispitala statistički značajna povezanost između godina radnog staža i uključenosti odgajatelja u informalne oblike učenja korišten je Pearsonov koeficijent korelacije kao parametrijski test, dok je za ispitivanje statistički značajnih razlika između razina obrazovanja i uključenosti odgajatelja u informalne oblike učenja korišten parametrijski test ANOVA. Za varijable rad s djecom do treće godine ili od treće godine nadalje te uključenost u zajednice učenja proveden je parametrijski test t-test.

Dodana je i sociodemografska varijabla faza profesionalnog razvoja. Za ispitivanje statistički značajnih razlika između faza profesionalnog razvoja u kojoj se odgajatelji nalaze i uključenosti odgajatelja u informalne oblike učenja korišten je parametrijski test ANOVA. Faze profesionalnog razvoja rađene su po modelu profesionalnog razvoja iz istraživanja *Professional development of preschool teachers in Croatia* (Blanuša Trošelj, 2018), za koje se transformirala varijabla *Stupanj obrazovanja*.

U Tablici 5 prikazani su rezultati Pearsonovog koeficijenta korelacije, koji govore o povezanosti uključenosti odgajatelja u informalne oblike učenja i godina radnog staža.

Tablica 5: Uključenost u informalne oblike učenja i radni staž

Varijable	r	p
Razgovor s kolegama o problemima iz prakse	0,111	0,246
Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse	0,032	0,742
Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine	0,014	0,881
Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine	0,013	0,897
Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama	0,87	0,417

Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu	-0,078	0,417
Stručni posjeti drugim vrtićima	0,223	0,019
Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija	-0,034	0,723
Čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	0,025	0,798
Čitanje stručnih časopisa i članaka	-0,72	0,454
Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	-0,012	0,901
Eksperimentiranje s novim metodama rada	-0,038	0,697
Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece	0,031	0,745
Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega	0,126	0,024
Dokumentiranje aktivnosti djece	-0,021	0,829
Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece	0,147	0,126
Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad	0,074	0,441
Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse	0,099	0,302

Rezultati su pokazali da postoji statistički značajna povezanost između godina radnog staža i uključenosti odgajatelja u aktivnost stručnih posjeta drugim vrtićima ($p=0,019<0,05$). Može se zaključiti da su odgajatelji s više godina radnog staža više uključeni u stručne posjete drugim vrtićima. S obzirom na to da je $r=0,223$, prema Guilfordovoj tablici, ova korelacija je niska. Rezultati su također pokazali statistički značajnu povezanost između godina radnog staža i obilaženja soba dnevnih boravaka svojih kolega ($p=0,024<0,05$). Može se zaključiti da su odgajatelji s više godina radnog staža više uključeni u obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega. Prema Guilfordovoj tablici ova se korelacija pokazala slabom ($r=0,126$).

S obzirom na dobivene rezultate može se zaključiti da s godinama radnog staža odgajatelji imaju i više iskustva sudjelovanja u stručnim posjetima drugim vrtićima,

zbog čega je došlo do korelacije. Također, dužim boravkom u ustanovi, odgajatelji postaju međusobno povezani, što može biti jedan od uzroka korelacije između godina radnog staža i obilaženja soba dnevnih boravaka svojih kolega. Autori poput Vujičić (2011), Šagud (2005), Slunjski (2014) i mnogi drugi naglašavaju da je za stvaranje pozitivne kulture ustanove te razvoj i održavanje kvalitetnih međusobnih odnosa potreban kontinuiran i dug vremenski period te da je poželjno da se kolektiv ne mijenja često.

Nakon provedenog ANOVA testa dobiveni su rezultati o statistički značajnim razlikama između razina obrazovanja i uključenosti odgajatelja u informalne oblike učenja. Test je pokazao da postoje statistički značajne razlike u uključenosti odgajatelja u dijeljenje poticaja i materijala s kolegama s obzirom na razinu obrazovanja ($p=0,004<0,05$). Kako bi se uvidjelo između kojih skupina se pojavljuju razlike proveden je Bonferroni post hoc test, prikazan u Tablici 6.

Tablica 6. Post hoc test – uključenost u informalne oblike učenja i razina obrazovanja

Multiple Comparisons

Bonferroni					
Varijable	Razina obrazovanja (I)	Razina obrazovanja (J)	Mean difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine	srednja škola	preddiplomski stručni studij	-0,005	0,458	1,000
		preddiplomski sveučilišni studij	-0,169	0,467	1,000
		diplomski studij	0,643	0,470	1,000
	preddiplomski stručni studij	srednja škola	0,005	0,458	1,000
		preddiplomski sveučilišni studij	-0,164	0,203	1,000
		diplomski studij	0,648*	0,210	0,015
		srednja škola	0,169	0,467	1,000

	preddiplomski sveučilišni studij	preddiplomski stručni studij	0,164	0,203	1,000
		diplomski studij	0,812*	0,229	0,004
	diplomski studij	srednja škola	-0,643	0,470	1,000
		preddiplomski stručni studij	-0,648*	0,210	0,015
		preddiplomski sveučilišni studij	-0,812*	0,229	0,004

Nakon provedenog Bonferroni post hoc testa dobiven je konačan rezultat koji govori da odgajatelji koji su završili preddiplomski sveučilišni studij ($M=4,42$) dijele poticaje i materijale s kolegama više od odgajatelja koji su završili sveučilišni stručni studij ($M=4,26$) i diplomski studij ($M=3,61$).

Nakon provedenog t-testa za utvrđivanje razlika između uključenosti odgajatelja u informalne oblike učenja i dobne skupine u kojoj odgajatelji rade, rezultati su pokazali da postoje statistički značajne razlike između odgajatelja koji rade s djecom do tri godine i odgajatelja koji rade s djecom od tri godine nadalje u uključenosti odgajatelja u dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine ($p=0,041 < 0,05$). Odgajatelji koji rade s djecom do tri godine ($M=4,92$) više se dogovaraju oko načina rada s kolegom/icom iz skupine od odgajatelja koji rade s djecom od tri godine nadalje ($M=4,71$). Ovakav rezultat može se objasniti razlikama u radu s djecom u jasličkim i vrtičkim skupinama te „osjetljivosti“ djece do treće godine.

T-testom za utvrđivanje statistički značajnih razlika između uključenosti u zajednice učenja i uključenosti odgajatelja u informalne oblike učenja rezultati su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike između odgajatelja koji su uključeni u zajednice učenja i odgajatelja koji nisu uključeni u zajednice učenja u uključenosti u informalne oblike profesionalnog razvoja.

Nakon provedenog ANOVA testa dobiveni su rezultati koji su pokazali da postoje statistički značajne razlike u uključenosti odgajatelja u informalne oblike

učenja s obzirom na fazu profesionalnog razvoja, i to na česticama *Stručni posjeti drugim vrtićima* ($p=0,20$), *Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* ($p=0,005$), *Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega* ($p=0,021$), *Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece* ($p=0,001$), *Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija* ($p=0,041$) te *Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad* ($p=0,029$). Nakon provedenih Bonferroni (homogene varijance) i Tamhane T2 (nehomogene varijance) post hoc testova rezultati su pokazali sljedeće: odgajatelji eksperti ($M=2,33$) više su uključeni u stručne posjete drugim vrtićima od odgajatelja novaka ($M=1,50$); odgajatelji novaci ($M=3,32$) više čitaju izvorne znanstvene članke iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja od rutinskih odgajatelja ($M=2,20$); odgajatelji eksperti ($M=4,75$) više su uključeni u obilaženje soba dnevnih boravaka od rutinskih odgajatelja ($M=3,47$), refleksivnih odgajatelja ($M=3,61$) i odgajatelja novaka ($M=3,82$); odgajatelji eksperti ($M=4,75$) i odgajatelji veterani ($M=4,46$) više su uključeni u analizu dokumentacije od rutinskih odgajatelja ($M=3,47$). Što se tiče čestica *Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija* i *Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad*, test je pokazao da postoje razlike, no da one nisu statistički značajne. U ovom slučaju rezultati su pokazali da su odgajatelji eksperti i odgajatelji novaci više uključeni u vođenje refleksija i traženje povratnih informacija od kolega od odgajatelja veterana te refleksivnih, naprednih i rutinskih odgajatelja. Također su pokazali da su odgajatelji veterani i odgajatelji novaci više uključeni u samorefleksiju na vlastiti odgojno-obrazovni rad od odgajatelja eksperata te naprednih, refleksivnih i rutinskih odgajatelja.

S obzirom na veće iskustvo odgajatelja eksperata, očekivana je viša razina uključenosti u stručne posjete drugim vrtićima i obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega. Day i suradnici (2007) u svom modelu odgajatelje novake opisuju kao usmjerenima na proces učenja, s čime se može povezati njihova viša razina uključenosti u čitanje izvornih znanstvenih članaka. Viša razina uključenosti odgajatelja eksperata i odgajatelja veterana u analiziranje dokumentacije i (samo)refleksije slaže se s modelom Shechleya i Allena (1991), koji govore da se

odgajatelji u višim fazama profesionalnog razvoja više transformiraju. S druge strane, Sheckley i Allen smatraju da se odgajatelji novaci najmanje transformiraju, dok rezultati istraživanja pokazuju da se odgajatelji novaci, uz odgajatelje eksperte i veterane, više uključuju u vođenje (samo)refleksija u odnosu na odgajatelje u ostalim fazama profesionalnog razvoja. Takvi rezultati upućuju na predanost odgajatelja novaka prema procesu učenja i njihovu usmjerenost na profesionalni rast i razvoj, što se slaže s modelom Day i suradnika (2007) te modelom Blanuše Trošelj (2018).

7.5. Procjena odgajatelja o korisnosti informalnih oblika učenja za njihov profesionalni razvoj s obzirom na sociodemografska obilježja

Sociodemografske varijable na kojima su se uspoređivali podaci o korisnosti informalnih oblika učenja za profesionalni razvoj su godine radnog staža, razina obrazovanja, rad s djecom do treće godine ili od treće godine nadalje, uključenost u zajednice učenja i faza profesionalnog razvoja. I u ovom slučaju proveden je Kolmogorov-Smirnovljev test, koji je pokazao da se na svim česticama upitnika vezanog za procjenu korisnosti informalnih oblika učenja za profesionalni razvoj rezultati normalno distribuiraju.

Za utvrđivanje statistički značajne povezanosti između godina radnog staža i procjene odgajatelja o korisnosti informalnih oblika učenja za profesionalni razvoj korišten je parametrijski test Pearsonov koeficijent korelacije, čiji su rezultati pokazali da ne postoji statistički značajna povezanost između godina radnog staža i svih čestica koje se odnose na korisnost informalnih oblika učenja.

Za utvrđivanje postoje li statistički značajne razlike između procjene odgajatelja o korisnosti određenih informalnih oblika učenja za profesionalni razvoj s obzirom na njihovu razinu obrazovanja korišten je parametrijski test ANOVA. Rezultati ANOVA testa pokazali su da postoje statistički značajne razlike u procjeni korisnosti pojedinih informalnih oblika učenja s obzirom na razinu obrazovanja odgajatelja. Razlike su utvrđene na česticama *Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama* ($p=0,036$), *Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu* ($p=0,003$), *Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz*

područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ($p=0,045$), Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece ($p=0,44$), Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega ($p=0,013$) te Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse ($p=0,027$). Kako bi se utvrdilo između kojih skupina postoje statistički značajne razlike proveden je Bonferroni (homogene varijance) i Tamhane T2 (nehomogene varijance) post hoc test. Nakon provedenog Bonferroni i Tamhane T2 post hoc testa utvrđeno je sljedeće: odgajatelji koji imaju završen preddiplomski sveučilišni studij ($M=4,52$) dijeljenje poticaja i materijala s kolegama procjenjuju korisnijim za njihov profesionalni razvoj od odgajatelja koji su završili diplomski studij ($M=3,93$); odgajatelji koji su završili preddiplomski sveučilišni studij ($M=4,42$) promatranje kolega i davanje povratnih informacija o njihovom odgojno-obrazovnom radu procjenjuju korisnijim za njihov profesionalni razvoj od odgajatelja koji su završili diplomski studij ($M=3,86$) i odgajatelja koji su završili preddiplomski stručni studij ($M=3,62$); odgajatelji koji su završili diplomski studij ($M=4,46$) čitanje znanstvenih članaka procjenjuju korisnijim za njihov profesionalni razvoj od odgajatelja koji su završili preddiplomski stručni studij ($M=3,91$); odgajatelji koji su završili preddiplomski sveučilišni studij ($M=4,61$) obilaženje soba dnevnih boravaka procjenjuju korisnijim za vlastiti profesionalni razvoj od odgajatelja koji su završili preddiplomski stručni studij ($M=4,21$); odgajatelji sa završenim preddiplomskim sveučilišnim studijem korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse procjenjuju korisnijim za vlastiti profesionalni razvoj od odgajatelja sa završenim diplomskim studijem ($M=3,82$). Na čestici *Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece* nema statistički značajnih razlika između razina obrazovanja odgajatelja u procjeni korisnosti informalnih oblika profesionalnog razvoja, no vidljivo je da odgajatelji koji su završili diplomski studij ($M=4,61$) traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece procjenjuju korisnijim za njihov profesionalni razvoj od odgajatelja koji su završili preddiplomski sveučilišni studij ($M=4,36$), preddiplomski stručni studij ($M=4,21$) i srednju školu ($M=3,75$). Rezultati pokazuju da odgajatelji s višim obrazovanjem (preddiplomski sveučilišni studij i diplomski studij) informalno učenje procjenjuju korisnijim za vlastiti profesionalni razvoj, a razlog za to može biti kvaliteta studija. Rezultati koji idu u prilog odgajatelja koji su završili diplomski studij može se objasniti upravo stečenim

kompetencijama nakon završenog diplomskog studija, posebno onim usmjerenim na osnaživanje odgajatelja za aktivno istraživanje odgojno-obrazovne prakse te kontinuiran profesionalni razvoj u kontekstu cjeloživotnog učenja.

Nakon provedenog t-testa za utvrđivanje statistički značajnih razlika između dobne skupine u kojoj odgajatelji rade i procjene odgajatelja o korisnosti informalnih oblika učenja za njihov profesionalni razvoj, rezultati su pokazali da postoje statistički značajne razlike na varijabli *Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse* ($p=0,005 < 0,05$). Utvrđeno je da odgajatelji koji rade s djecom do 3 godine ($M=4,73$) razmjenu ideja s kolegama o unapređenju prakse procjenjuju korisnijom za njihov profesionalni razvoj od odgajatelja koji rade s djecom od 3 godine nadalje ($M=4,40$).

Za utvrđivanje postojanja statistički značajnih razlika između odgajatelja koji su uključeni u zajednice učenja i onih koji nisu s obzirom na procjenu korisnosti određenih oblika informalnog učenja za profesionalni razvoj, korišten je parametrijski t-test. Na čestici *Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu* utvrđene su statistički značajne razlike. Rezultat t-testa pokazao je da odgajatelji koji nisu uključeni u zajednice učenja ($M=4,14$) promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu procjenjuju korisnijim za njihov profesionalni razvoj od odgajatelja koji su uključeni u zajednice učenja ($M=3,73$). Ovaj rezultat je vrlo zanimljiv s obzirom na to da se očekivalo suprotno, budući da je unutar zajednica učenja ovaj oblik informalnog učenja zastupljen i da su zajednice učenja usmjerene na propitivanje odgojno-obrazovne prakse te (samo)reflektiranje.

Kako bi se uvidjelo postoje li statistički značajne razlike između faza profesionalnog razvoja u kojima se odgajatelji nalaze i njihove procjene korisnosti informalnih oblika učenja za profesionalni razvoj proveden je parametrijski test ANOVA. Statistički značajne razlike vidljive su na varijablama *Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine* ($p=0,21$) i *Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega* ($p=0,28$). Kako bi se uvidjelo između kojih skupina dolazi do statistički značajnih razlika, pristupilo se provođenju Bonferroni (homogene varijance) i Tamhane T2 (nehomogene varijance) post hoc testa. Nakon provedenog Bonferroni

i Tamhane T2 post hoc testa utvrđeno je da napredni odgajatelji ($M=4,96$) zajedničko pripremanje za rad procjenjuju korisnijim za profesionalni razvoj od odgajatelja novaka ($M=4,39$), što se može povezati s njihovim većim iskustvom zajedničkog rada. Također je utvrđeno da odgajatelji novaci ($M=4,21$) obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega procjenjuju korisnijim za profesionalni razvoj od rutinskih odgajatelja ($M=3,47$), što je u skladu s modelom Blanuše Trošelj (2018), prema kojem kod rutinskih odgajatelja motivacija opada, dok je kod odgajatelja novaka motivacija veća, kao i njihova usmjerenost ka učenju.

7.6. Procjena odgajatelja o doprinosu informalnih oblika učenja razvoju profesionalnih kompetencija s obzirom na sociodemografska obilježja

Sociodemografske varijable na kojima su se uspoređivali podaci o doprinosu informalnih oblika učenja razvoju profesionalnih kompetencija su godine radnog staža, razina obrazovanja, rad s djecom do 3 godine ili rad s djecom od 3 godine nadalje, uključenost u zajednice učenja i faza profesionalnog razvoja. Proveden je Kolmogorov-Smirnovljev test, koji je pokazao da se na svim česticama upitnika vezanog uz profesionalne kompetencije odgajatelja rezultati normalno distribuiraju.

Kako bi se utvrdilo postoji li statistički značajna povezanost između godina radnog staža i procjene odgajatelja o doprinosu informalnih oblika učenja razvoju profesionalnih kompetencija, proveden je parametrijski test Pearsonov koeficijent korelacije. Rezultati su pokazali da ne postoji statistički značajna povezanost između godina radnog staža i procjene odgajatelja o doprinosu informalnih oblika učenja razvoju profesionalnih kompetencija.

Za utvrđivanje statistički značajnih razlika između razine obrazovanja odgajatelja i njihove procjene o doprinosu informalnih oblika učenja razvoju profesionalnih kompetencija, proveden je test ANOVA, čiji su rezultati pokazali da ne postoje statistički značajne razlike.

Nakon provedenog t-testa za utvrđivanje statistički značajnih razlika između dobne skupine u kojoj odgajatelji rade i njihove procjene o doprinosu informalnih

oblika učenja razvoju profesionalnih kompetencija, rezultati su pokazali da ne postoje statistički značajne razlike između odgajatelja koji rade s djecom do 3 godine i odgajatelja koji rade s djecom od 3 godine nadalje.

ANOVA test proveden je i za utvrđivanje statistički značajnih razlika između faza profesionalnog razvoja odgajatelja i njihove procjene o doprinosu informalnih oblika učenja razvoju profesionalnih kompetencija, čiji su rezultati također pokazali da ne postoje statistički značajne razlike.

Kako bi se utvrdilo postoje li statistički značajne razlike između odgajatelja koji su uključeni u zajednice učenja i odgajatelja koji nisu uključeni u zajednice učenja u procjeni o doprinosu informalnih oblika učenja razvoju profesionalnih kompetencija, proveden je t-test. Rezultati su pokazali da na varijabli *Rast i razvoj djece* ($p=0,024<0,05$) postoje statistički značajne razlike. Utvrđeno je da odgajateljima koji nisu uključeni u zajednice učenja ($M=4,42$) informalni oblici učenja više pridonose razvoju ove profesionalne kompetencije od odgajatelja koji su uključeni u zajednice učenja ($M=4,10$).

8. ZAKLJUČAK

Stalne društvene promjene te nove i kompleksne uloge od odgajatelja zahtijevaju cjeloživotno učenje i kontinuirani profesionalni razvoj. Odgajatelj kao inicijator promjena te (su)konstruktor unapređenja vlastitog profesionalnog razvoja i razvoja odgojno-obrazovne ustanove u cjelini, reflektivni praktičar i istraživač odgovor je na suvremenog kompetentnog praktičara. Kompetencija omogućuje odgajatelju autonomno promišljanje i djelovanje, podizanje kvalitete odgojno-obrazovne prakse te kvalitetnije odnose s djecom, obiteljima i suradnicima. Stoga je bitno kontinuirano razvijati i unapređivati profesionalne kompetencije putem različitih oblika učenja. Jedan od takvih oblika učenja je informalno učenje, koje odgajatelju omogućuje da vlastitim tempom, prema vlastitim interesima te u različitim situacijama i kontekstima razvija vlastite profesionalne kompetencije. Od informalnih oblika učenja u odgajateljskoj profesiji posebno se ističu dokumentiranje aktivnosti djece i odgajatelja, suradničko učenje, akcijska istraživanja te zajednice i mreže učenja. Navedeni oblici informalnog učenja posebni su po tome što uključuju istraživanje prakse i (samo)refleksije putem kojih dolazi do promjena implicitnih pedagogija odgajatelja, koje su u pozadini njegova ponašanja i djelovanja. Razvoj i unapređivanje upravo istraživačkih i reflektivnih kompetencija danas se smatra ključnim za rast kompetentnog profesionalca i kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Budući da se kvaliteta prakse razvija usporedno s razvojem vrijednosti, razumijevanja i znanja odgajatelja, bitno je ulagati u kontinuirani profesionalni razvoj s naglaskom upravo na one oblike profesionalnog razvoja koji imaju transformacijski potencijal.

Istraživanje je pokazalo visoku uključenost odgajatelja u informalne razgovore s kolegama o praksi, problemima iz prakse i njezinom unapređenju te svakodnevne aktivnosti koje su nužne da bi odgajatelji kvalitetno zajednički vodili odgojno-obrazovnu skupinu. Rezultati su također pokazali da se odgajatelji znatno više uključuju u individualne oblike informalnog učenja koji imaju transformacijski potencijal. Tako odgajatelji pokazuju visoku uključenost u dokumentiranje i analiziranje prikupljene dokumentacije o djeci te u provođenje samorefleksija. S druge strane, grupni oblici informalnog učenja s transformacijskim potencijalom su zapostavljeni u odnosu na individualne. Kada se govori o vođenju refleksija te

stavljanju vlastite odgojno-obrazovne prakse vidljive drugima, rezultati pokazuju znatno manju uključenost. Što se tiče povezanosti sociodemografskih varijabli i uključenosti odgajatelja u informalno učenje, značajni rezultati vidljivi su u povezanosti s obzirom na fazu profesionalnog razvoja odgajatelja. Tako rezultati pokazuju da odgajatelji novaci, eksperti i veterani pokazuju veću uključenost u informalno učenje od refleksivnih, naprednih i rutinskih odgajatelja.

Kada se govori o rezultatima istraživanja vezanim uz procjenu odgajatelja o korisnosti informalnih oblika učenja za njihov profesionalni razvoj, može se zaključiti da odgajatelji informalno učenje procjenjuju zaista korisnim. Rezultati pokazuju da odgajatelji smatraju da su individualni oblici informalnog učenja korisniji za njihov profesionalni razvoj od grupnih. Također je vidljivo da one oblike informalnog učenja u koje se odgajatelji rijetko uključuju, odgajatelji procjenjuju i manje korisnim. No, iako su rezultati pokazali nešto rjeđu uključenost odgajatelja u grupne oblike informalnog učenja s transformacijskim potencijalom, upravo su njih procijenili visoko korisnima za vlastiti profesionalni razvoj. Može se zaključiti da svijest o važnosti i korisnosti istih postoji, no da se u praksi nedovoljno provode. Kada se govori o povezanosti procjene odgajatelja o korisnosti informalnog učenja za profesionalni razvoj sa sociodemografskim podacima, značajni rezultati vidljivi su s obzirom na razinu obrazovanja. Rezultati su pokazali da su odgajatelji sa završenim sveučilišnim preddiplomskim studijem ti koji u najvećoj mjeri prepoznaju i procjenjuju korisnost informalnih oblika učenja za vlastiti profesionalni razvoj.

Istraživanje je također pokazalo da putem informalnih oblika učenja odgajatelji ponajviše razvijaju profesionalne kompetencije vezane uz interakcije s djecom, profesionalni razvoj, organizaciju odgojno-obrazovnog okruženje i učenje djece te promatranje i procjenjivanje djeteta. Može se uvidjeti da se ovakav rezultat slaže s prethodno dobivenim rezultatima o uključenosti i procjeni korisnosti informalnih oblika učenja. U odnosu na druge profesionalne kompetencije, odgajatelji su procijenili da im informalno učenje manje koristi u razvoju profesionalnih kompetencija vezanih uz obitelj i zajednicu.

Rezultati pokazuju zanimljive podatke, no zbog ograničenja instrumenata bilo bi korisno ovu tematiku podvrgnuti kvalitativnom istraživanju. Time bi se postiglo dublje razumijevanje dobivenih rezultata i svakako bi se moglo ciljano djelovati ka većoj uključenosti odgajatelja u informalne oblike učenja.

Iz ovog istraživanja može se zaključiti da je za razvoj kompetentnog odgajatelja potrebno cjeloživotno obrazovanje i kontinuirani profesionalni razvoj, gdje formalno i neformalno učenje nije dovoljno. Stoga informalno učenje treba više uključiti u praksu i to s naglaskom na one oblike informalnog učenja koji imaju transformacijski potencijal. U tome smjeru trebao bi djelovati svaki odgajatelj putem vlastitog angažmana, ali i svaka odgojno-obrazovna ustanova promicanjem, poticanjem i stvaranjem uvjeta za informalno učenje.

9. LITERATURA

1. Agić, H., Destović, F. (2016.) Stavovi odgajatelja u predškolskim ustanovama o svojim trenutnim i poželjnim kompetencijama. *Tranzicija*, 18 (37), 38-49.
2. Blanuša Trošelj, D. (2018.) *Professional development od preschool teachers in Croatia*. Doctoral dissertation. Pribavljeno 29.04.2019, sa <http://pefprints.pef.uni-lj.si/5122/1/DOKTORATkonacniPRINTdanijela.pdf>
3. Bredeson, P. V. (2002). The architecture of professional development: materials, messages and meaning. *International Journal of Educational Research*, 37(8), 661-675.
4. Brock, A. (2006). *Dimensions of early years professionalism -attitudes versus competences?*. Leeds Metropolitan University.
5. Commission of the European Communities (2001). *Making European Area of Lifelong Learning a Reality. Communication from the Commission*. Brussels: Commission of the European communities. Preuzeto 03.05.2019., sa [http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com\(2001\)678_en.pdf](http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/committees/cult/20020122/com(2001)678_en.pdf)
6. Council of the European Union (2009). *Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teacher and school leaders, (2009/C 302/04)*. Brussels: Official Journal of the European Union. Preuzeto 03.05.2019., sa <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF>
7. Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: V. Vizek-Vidović (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: IDIZ.
8. EU Parliament. (2010). *The Lisbon Strategy 2000 – 2010 An Analysis and Evaluation of the Methods Used and Results Achived*. Preuzeto 27.5.2019., sa <http://www.europarl.europa.eu/document/activities/cont/201107/20110718ATT24270/20110718ATT24270EN.pdf>

9. European Commission (2010b). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels. Preuzeto 20.05.2019., sa <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles.pdf>
10. European Commission (2011). *Teachers' core competences: requirements and development*. Brussels. Preuzeto 20.05.2019., sa https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teacher-competences_en.pdf
11. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65 (4), 623-638.
12. Giust, A., (2013). Increasing informal learning opportunities for teachers in the school setting. U: M. S. Plakhotnik & S. M. Nielsen (Ur.), *Proceedings of the 12th Annual South Florida Education Research Conference* (69-77). Miami: Florida International University
13. Grosemans, I., Boon, A., Verclairen, C., Dochy, F., Kyndt, E., (2015). Informal learning of primary school teachers: Considering the role of teaching experience and school culture. *Teaching and Teacher Education*, 47, 151-161.
14. Hoekstra, A., Beijaard, D., Brekelmans, M., & Korthagen, F. (2007). Experienced Teachers' Informal Learning from Classroom Teaching. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 13(2), 191-208
15. Horvatić, D. (ur.). 2018. *Priručnik "Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja, nastavnika i stručnih suradnika"*. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža – CARNET.
16. ISSA (2012). Kompetentni odgajatelj 21. stoljeća. Preuzeto 11.06.2019., sa <http://www.korakpokorak.hr/upload/vrtici/praksa-kvaliteta-izvrsnost/issa-standardi-brosura-za-web.pdf>
17. Jurić, I., U: Previšić, Šoljan, Hrvatić, (2007). *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*. Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

18. Krajnc, S., Valenčič Zuljan, M. (2014). *Kolegialno sodelovanje vzgojiteljev kot dejavnik profesionalnega razvoja posameznika in celotne organizacije*. Preuzeto 13.12.2019., sa <https://scindeks-clanci.ceon.rs/data/pdf/2217-7337/2014/2217-73371402011K.pdf>
19. Krstović, J. (2012.): Diskursi profesionalnog identiteta odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju - izazovi i perspektive. U: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura* (Znanstvena monografija, str. 251-259). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.
20. Kuka, E. (2012). Koncept neformalnog obrazovanja. *Život i škola*, 27, 197. – 203.
21. Marković, D. (2005.) *Šta je neformalno u neformalnom obrazovanju?* Neformalno obrazovanje u Evropi. Beograd: Grupa "Hajde da...".
22. Martinet, A.M., Raymond, D. i Gauthier, C. (2001). *Teacher training-Orientations, teachers competencies*. Quebec: Gouvernement du Quebec. Preuzeto 22.05.2019., sa http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formati_on_ens_a.pdf
23. Milović, S. (2012). Razvoj koncepta stručnog usavršavanja prema profesionalnom razvoju. U: Milović, S. (Ur.) *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
24. Miljak, A. (2009.) *Življenje djece u vrtiću: novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. Zagreb: SM naklada.
25. Múñez, D., Bautista, A., Khiu, E., Keh, J., i Bull R. (2017). Preschool Teachers' Engagement in Professional Development: Frequency, Perceived Usefulness, and Relationship with Self-Efficacy Beliefs. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 181-199.
26. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.

27. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj, opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
28. NAYEC (2019) *Professional Standards and Competencies for Early Childhood Educators (Public Draft #2)*. Preuzeto 07.06.2019. sa https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/public_draft_2_leveling.pdf
29. OECD (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Preuzeto 06.05.2019., sa <https://www.oecd.org/berlin/43024880.pdf>
30. OECD (2018). *TALIS Teacher Questionnaire*. Preuzeto 27.05.2019., sa <http://www.oecd.org/education/school/TALIS-2018-MS-Teacher-Questionnaire-ENG.pdf>
31. Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb: Znamen.
32. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1-2), 123-136.
33. *Pravilnik o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima* (NN 133/97, 20/05). Zagreb: Narodne novine.
34. Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje.
35. Shon, C. (2006). Teacher Professionalism. *Faculty Publications and Presentations*, 46. Preuzeto 10.05.2019., sa http://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1053&context=educ_fac_pubs

36. Slunjski, E. (2014). *Dječji vrtić: zajednica koja uči: mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
37. Slunjski, E., (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/roditelja*. Zagreb: Mali profesor; Čakovec: Visoka učiteljska škola
38. Slunjski, E., (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću – organizaciji koja uči*. Zagreb: Mali profesor; Čakovec: Visoka učiteljska škola.
39. Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoška istraživanja*, 3 (1), 45-57.
40. Svetlik, I. (1999). *Sodobni izzivi profesionalizmu*. Ljubljana: Knjižnica, 43(2/3), 7-18.
41. Šagud, M. (2005). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
42. Šagud, M., Jurčević-Lozančić, A., (2012). Značaj kritičke refleksije i samorefleksije za istraživanje i unapređivanje pedagoške prakse. U: Ljubetić, M., Mendeš, B., (Ur.). *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja: izazov za promjene*. Split: Nomen Nostrum Mudnić d.o.o.
43. Tankersley, D. et al. (2012). *Teorija u praksi – priručnik za profesionalni razvoj odgajatelja*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
44. Valenčić Zuljan (2008). *Učitelj na putu profesionalnog razvoja od početnika do eksperta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov" Vršac
45. Vizek Vidović, V. (Ur.)(2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
46. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor. Sveučilište u Rijeci.

47. Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića – sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska istraživanja*, 8 (2), 231-238.
48. Vujičić, L. (2012). Sveučilišni diplomski studij: nova perspektiva stručnjaka u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (70), 2-3.
49. Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*. 187 (10): 1583-1595.
50. Vujičić, L., Čepić, R., Pejić Papak, P. (2010). *Afirmation of the Concept of New Professionalism in the Education of Preschool Teachers: Croatian Experiences*, U: G. L. Chova, M. D. Belenguer, T. I. Candel (Ur.), *Proceedings of EDULEARN10 Conference* (str. 242-250). 5th-7th July 2010, Barcelona, Spain. Valencia: IATED.
51. Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S., Boneta, Ž., (2012). *Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja*. Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
52. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (NN 94/13). Zagreb: Narodne novine.

Web izvori:

- Cambridge Dictionary. Preuzeto 07.05.2019., sa <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/profession>
- Projekt Tjedan cjeloživotnog učenja (2018). Preuzeto 07.05.2019., sa <http://www.cjelozivotno-ucenje.hr/pojmovnik/>
- Oxford dictionary. Preuzeto 20.05.2019., sa <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/competence?q=competence>

10. PRILOZI

Prilog 1. Upitnik

Poštovani odgajatelji,
 pred Vama se nalazi upitnik u okviru istraživanja u sklopu diplomskog rada „Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja u informalnom učenju“. Cilj istraživanja je ispitati razinu uključenosti odgajatelja u oblike informalnog učenja te koje profesionalne kompetencije odgajatelji stječu putem istih.
 Vaše sudjelovanje je dobrovoljno, a zaštita podataka osigurana anonimnošću. Ukoliko ste zainteresirani za povratnu informaciju o rezultatima istraživanja slobodno se javite na e-mail studentice.
 Po završetku ispunjavanja upitnika, molim Vas da isti zatvorite u kuvertu. Zahvaljujem na sudjelovanju!
 S poštovanjem,
 Karla Franković, odgajateljica
 E-mail: karla.frankovic@student.uniri.hr

U sljedećim pitanjima na praznu crtu (____) upišite traženi podatak ili zaokružite slovo ispred tvrdnje koja se odnosi na Vas.

Spol: a) Ž b) M

Godine radnog staža kao odgajatelj: _____

Razina obrazovanja:

- a) Srednja škola
 b) Preddiplomski stručni studij

- c) Preddiplomski sveučilišni studij
 d) Diplomski studij

Trenutno radim kao odgajatelj s djecom: a) do 3 godine b) od 3 godine nadalje

Jeste li uključeni u zajednice učenja? a) DA b) NE

Ovaj dio odnosi se na to koliko ste često uključeni u određenu aktivnost informalnog učenja. U kvadrat koji odgovara Vašem odgovoru upišite „X“.

ZAJEDNIČKE AKTIVNOSTI:	NIKADA	VIŠE PUTA TJEDNO	NEKOLIKO PUTA MJESEČNO	JEDNOM NA MJESEC	NEKOLIKO PUTA GODIŠNJE
Razgovor s kolegama o problemima iz prakse					
Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse					
Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine					
Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine					
Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama					
Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu					
Stručni posjeti drugim vrtićima					
Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija					

INDIVIDUALNE AKTIVNOSTI:	NIKADA	VIŠE PUTA TJEDNO	NEKOLIKO PUTA MJESEČNO	JEDNOM NA MJESEC	NEKOLIKO PUTA GODIŠNJE
Čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja					
Čitanje stručnih časopisa i članaka					

Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja					
Eksperimentiranje s novim metodama rada					
Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece					
Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega					
Dokumentiranje aktivnosti djece					
Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece					
Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad					
Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse					

U tablici ispod navedene su aktivnosti informalnog učenja. Potrebno je procijeniti koliko svaka od navedenih aktivnosti koristi stjecanju i usavršavanju Vaših profesionalnih kompetencija. (1 = uopće ne koristi mom profesionalnom razvoju, 2 = uglavnom ne koristi mom profesionalnom razvoju, 3 = niti koristi niti ne koristi mom profesionalnom razvoju, 4 = uglavnom koristi mom profesionalnom razvoju, 5 = u potpunosti koristi mom profesionalnom razvoju)

Razgovor s kolegama o problemima iz prakse	1	2	3	4	5
Razmjena ideja s kolegama o unapređenju prakse	1	2	3	4	5
Zajedničko pripremanje za rad s kolegom/icom iz skupine	1	2	3	4	5
Dogovaranje oko načina rada s kolegom/icom iz skupine	1	2	3	4	5
Dijeljenje poticaja i materijala s kolegama	1	2	3	4	5
Promatranje kolega i davanje povratne informacije o njihovom odgojno-obrazovnom radu	1	2	3	4	5
Stručni posjeti drugim vrtićima	1	2	3	4	5
Vođenje refleksija s kolegama o vlastitom odgojno-obrazovnom radu, traženje povratnih informacija	1	2	3	4	5
Razmjena ideja i savjeta te diskusije i refleksije sa stručnim timom	1	2	3	4	5
Čitanje literature iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	1	2	3	4	5
Čitanje stručnih časopisa i članaka	1	2	3	4	5
Čitanje izvornih znanstvenih članaka iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	1	2	3	4	5
Eksperimentiranje s novim metodama rada	1	2	3	4	5
Traženje povratne informacije o odgojno-obrazovnoj praksi od djece	1	2	3	4	5
Obilaženje soba dnevnih boravaka svojih kolega	1	2	3	4	5
Dokumentiranje aktivnosti djece	1	2	3	4	5
Analiziranje prikupljene dokumentacije o aktivnostima djece	1	2	3	4	5
Samorefleksija na vlastiti odgojno-obrazovni rad	1	2	3	4	5
Korištenje društvenih mreža za razmjenu ideja iz prakse	1	2	3	4	5

U ovom dijelu traži se da procijenite u kojoj mjeri informalni oblici učenja utječu na razvoj određenih profesionalnih kompetencija. Zaokružite vrijednost za onu tvrdnju koja se najviše odnosi na Vas. (1 = uopće ne doprinosi razvoju ove kompetencije, 2 = uglavnom ne doprinosi razvoju ove kompetencije, 3 = niti doprinosi niti ne doprinosi razvoju ove kompetencije, 4 = uglavnom doprinosi razvoju ove kompetencije, 5 = u potpunosti doprinosi razvoju ove kompetencije)

RAST I RAZVOJ DJECE	1	2	3	4	5
ODGOJNO-OBRAZOVNO OKRUŽENJE I UČENJE DJECE	1	2	3	4	5
PROMATRANJE I PROCJENJIVANJE DJETETA	1	2	3	4	5
OBITELJ I ZAJEDNICA	1	2	3	4	5
INTERAKCIJE S DJECOM	1	2	3	4	5
PLANIRANJE I RAZVOJ KURIKULUMA	1	2	3	4	5
PROFESIONALNI RAZVOJ	1	2	3	4	5