

Odgajatelji u jasličkim skupinama: izazovi i perspektive

Uzelac, Lara

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, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:001379>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-22**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Lara Uzelac

Odgajatelji u jasličkim skupinama: izazovi i perspektive

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2020.

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

Odgajatelji u jasličkim skupinama: izazovi i perspektive
DIPLOMSKI RAD

Studij: Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Mentor: prof. dr. sc. Lidija Vujičić

Student: Lara Uzelac

Matični broj: 0299009967

U Rijeci,
Rujan, 2020.

Zahvaljujem svim kolegicama koje su pristale sudjelovati u istraživanju i time omogućile nastanak ovog diplomskog rada. Zahvalna sam što su nesebično izdvojile svoje vrijeme te vrlo otvoreno izrazile svoja iskustva, mišljenja i stavove ohrabrivši jedna drugu, ali i mene za nove pobjede kako u poslovnom, tako i u privatnom životu. Veliko hvala!

Zahvaljujem mentorici, profesorici Lidiji Vujičić, prof.dr.sc., te profesorici Akvilini Čamber Tambolaš, mag.praesc.educ., na svim korisnim informacijama, sugestijama, pruženoj stručnoj pomoći te na trudu, vremenu i volji koje su uložile prilikom konzultiranja za ovaj diplomski rad.

Zahvaljujem partneru, obitelji i prijateljima na pruženoj podršci, riječima ohrabrenja, motivaciji te svakom savjetu pruženom tijekom mog studiranja, a posebice prilikom izrade diplomskog rada. Hvala im na ljubavi i vjeri u mene i u trenutcima kada sama nisam vjerovala u sebe. Bez njih ne bih uspjela!

Izjava o akademskoj čestitosti

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

Vlastoručni potpis:

SAŽETAK

Osim osnovnih zadataka njege i brige za djecu rane dobi, kurikulum rada u jasličkoj skupini podrazumijeva zadovoljavanje i poticanje emocionalnog, socijalnog, spoznajnog, tjelesnog i ranog razvoja govora kod djece. Odgajatelj treba kontinuirano stvarati kvalitetno okruženje promatrajući i osluškujući dijete i njegove potrebe. Uvjeti za učenje u okruženju moraju poticati dijete na samostalnost, trebaju biti dinamični, polaziti od djetetovih interesa i neprestano stimulirati njegove potencijale. To je nerijetko proces obilježen brojnim izazovima s kojima se odgajatelji svakodnevno susreću. Stoga će se u ovom radu istražiti što sve predstavlja izazov za odgajatelja u jaslicama te će se usmjeriti na njihovu perspektivu navedenog problema. Podaci će se prikupiti intervjuiranjem odgajatelja u fokus grupama nakon kojih će se razgovori transkribirati i obraditi primjenom kvalitativne analize sadržaja.

Ključne riječi: izazovi rada u jaslicama, jaslice, odgajatelji, rani odgoj i obrazovanje

ABSTRACT

In addition to the essential tasks of child care during early childhood, the curriculum in the nursery group includes the support and encouragement of the emotional, social, cognitive, physical and early development of speech in children. The early and preschool teacher needs to continuously create a quality environment by observing and listening to the child and his needs. The learning conditions of such an environment have to encourage the child to be independent; they need to be dynamic, derive from the child's interests and constantly stimulate his potentials. It is a process often characterized by numerous challenges encountered by educators on a daily basis. Therefore, this thesis will look into what exactly poses a challenge for educators in the nursery and will be focused on their perspective of the aforementioned problem. The data will be collected through interviews with educators in focus groups and after that, the conversation will be transcribed and analyzed using the qualitative content analysis.

Keywords: challenges of working in nursery, early childhood education and care, early and preschool teachers, nursery

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. PRESJEK RAZVOJA USTANOVA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA KROZ POVIJEST	3
3. SLUŽBENI DOKUMENTI KAO TEMELJ RANOG ODGOJA I OBRAZOVANJA: MEĐUNARODNA PERSPEKTIVA.....	5
4. KOMPETENCIJE ODGAJATELJA	10
4.1. Kompetencije odgajatelja za rad s djecom do navršene treće godine života	16
4.1.1. Razvoj kompetencija za rad u jaslicama	18
4.1.1.2. Cjeloživotno obrazovanje i učenje	18
4.1.1.3. Refleksivna praksa	20
5. STRUKTURALNI ELEMENTI USTANOVE RANOG ODGOJA I OBRAZOVANJA 22	
5.1. Prostorno-materijalni elementi	22
5.2. Omjer djece i odgajatelja u skupini.....	26
5.3. Kontinuitet osoba i odgojno-obrazovnog rada	28
5.4. Rutinske aktivnosti kao prilike za učenje.....	28
5.5. Dnevni raspored aktivnosti.....	28
6. PRILAGODBA DJECE U JASLICAMA.....	29
7. ULOGA ODGAJATELJA U JASLICAMA.....	32
8. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA O ODGAJATELJIMA U JASLICAMA	34

9.	PRIKAZ METODOLOGIJE ISTRAŽIVANJA	42
9.1.	Svrha istraživanja	42
9.2.	Cilj i istraživačka pitanja.....	42
9.3.	Uzorak istraživanja.....	42
9.4.	Postupak prikupljanja, obrade i analize podataka	42
10.	REZULTATI.....	45
10.1.	Koji su izazovi s kojima se odgajatelji susreću u jaslicama?.....	46
10.2.	Koliko i na koji način izazovi utječu na odgajatelja?.....	56
10.3.	Kako percipiraju izazove-kao teškoće ili poticaje u vlastitu radu?	68
10.4.	Rješavaju li izazove?	72
10.5.	Problemi s kojima se odgajatelji susreću	83
11.	RASPRAVA I ZAKLJUČAK.....	86
12.	LITERATURA.....	89
13.	PRILOZI.....	95
	Prilog 1. Uzorak tablice dnevnog rasporeda.....	95
	Prilog 2. Pitanja za intervju u fokus grupama	96
	Prilog 3. Socio-ekonomski podaci ispitanika	97
	Prilog 4. Pravila fokus grupa	98

1. UVOD

Dječje jaslice su prva izvanobiteljska institucionalna socijalna sredina. Svake godine raste broj male djece koju roditelji povjeravaju dječjim jaslicama u vrijeme kada su djetetov rast i razvoj vrlo intenzivni i osjetljivi. Dobna granica s kojom djeca u Hrvatskoj mogu polaziti ustanovu ranog odgoja i obrazovanja je već više od desetljeća pomaknuta pa danas djeca pohađaju jaslice već u dobi od šest mjeseci (Petrović-Sočo, 2007). Jaslice se nazivaju "produženom rukom" majke i oca jer u njima djeca imaju priliku i mogućnost naći sve ono što im je potrebno da se razviju psihofizički te se oblikuju u socijalnom i humanom pogledu. Važno je naglasiti da su pored uobičajene tjelesne njege, jaslice prožete odgojem i obrazovanjem s usmjerenošću na razvoj dječjih potencijala; svako dijete koje se u njima nalazi potvrđuje se kao ljudsko biće u pogodnoj atmosferi sigurnosti i emotivne povezanosti s odraslom osobom - odgajateljem; zadovoljava svoju potrebu za (među)djelovanjem, istraživanjem i prvim načinima istraživanja u društvu druge djece i odgajatelja (Eacea.ec.europa.eu., 2020).

Temelj njege, odgoja i obrazovanja djece u jaslicama je izmjena odgojno-obrazovnih postupaka odgajatelja (promatranje djece, izbor aktivnosti, organizacija prostora i planiranje). Ako odrasli koji sudjeluju u odgojno-obrazovnom procesu poštuju tu činjenicu, u jaslicama će biti djeca čiji je cjeloviti razvoj osiguran.

Da bi odgajatelji u jaslicama mogli djelovati u skladu s propisima i temeljnim dokumentima te ih primijeniti na temelju promatranja i osluškivanja djece, potrebni su im odgovarajući uvjeti odgojno-obrazovnog rada. S čime se sve susreću u svome radu te što im predstavlja izazov temelj je istraživanja u ovome radu.

Teorijskim dijelom ovoga rada prikazan je razvoj ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kroz povijest, zatim službeni dokumenti koji čine temelj ranog odgoja i obrazovanja, kompetencije odgajatelja nužne za rad s djecom rane dobi te strukturalni elementi ustanove. Osvrnulo se i na prilagodbu djece u jaslicama kao i ulogu odgajatelja u prilagodbi u jaslicama te odgojno-obrazovnom radu općenito. Prikazani su radovi i istraživanja drugih autora, kako hrvatskih, tako i svjetskih, vezani uz odgajatelje

u jaslicama. Proučavanjem i iščitavanjem literature uočeno je da je vrlo malo istraživanja posvećeno odgajateljima u jaslicama, a posebice su oskudne studije takvog tipa u Hrvatskoj. Utoliko je cilj ovog rada ispitivanje što odgajatelji, koji rade trenutno ili su radili u jaslicama, smatraju izazovima i problemima s kojima se susreću u svome odgojno-obrazovnom radu te koja rješenja navedenih izazova predlažu. U istraživanju je sudjelovalo 12 odgajateljica podijeljenih u tri fokus grupe, a cijela diskusija se snimala diktafonom nakon čega je uslijedila transkripcija i analiza te zaključak empirijskog dijela koji se isprepliće i potkrepljuje prethodno prikazanim teorijskim dijelom.

2. PRESJEK RAZVOJA USTANOVA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA KROZ POVIJEST

Tijekom povijesti, funkcija i shvaćanje ustanova za odgoj i obrazovanje se mijenjalo. Nekada su takve ustanove predstavljale utočišta za odbačenu, napuštenu ili pronađenu djecu, a imale su zaštitno-socijalnu ulogu i nazivane su sirotišta, utočišta te domovi za nezbrinutu djecu i sl. Odgojni rad se svodio na razvoj moralnih čuvstava, učenje molitvi i pravilan odnos prema skrbnicima kao i drugima s kojima su djeca komunicirala. Djeci su se nastojali nadomjestiti nedostaci iz obiteljskog doma (povoljan prostor, higijenski i zdravstveni uvjeti za razvoj). U početku nisu postojali propisani sadržaji, odnosno, programi rada, a niti struktura i razina obrazovanja kadra koji može s djecom raditi. Djeca su imala njegu, pravilnu ishranu, odmor i spavanje, preventivnu i socijalnu zaštitu, korektivni rad u slučaju smetnje u razvoju, sve ono čime bi se mogao kompenzirati nepovoljan utjecaj obitelji (Omerović i sur., 2009), no s vremenom je došlo do promjene. Prije donošenja Konvencije o pravima djeteta 1971. godine, u Veneciji su se sastali predstavnici mnogih europskih država koji su raspravljali o ciljevima i zadacima predškolskog odgoja i obrazovanja. Donesen je zaključak da primarni cilj predškolskih ustanova nije zbrinjavanje, nego odgoj i obrazovanje djeteta, to jest poticanje djetetovog razvoja (Stevanović, 2000). Postupno su se razvile ustanove s potpuno drugačijim pogledima usmjerene na intelektualni i socio-emocionalni razvoj djeteta u skladu s njegovim razvojnim potrebama i mogućnostima, a sve s ciljem izgradnje harmonične, slobodne i autonomne ličnosti (Stevanović, 2001). Danas takve ustanove djeci omogućavaju normalan psiho-fizički rast potičući njegov fizički, intelektualni, moralni, estetski, radni i stvaralački razvoj (Omerović i sur., 2009).

Pretečom jaslica smatra se pjestovalište osnovano od strane zagrebačkog nadbiskupa Jurja Haulika 1. listopada 1855. godine u prostorima Samostana sestara milosrdnica u Zagrebu. Pjestovalište, kasnije nazivano dadilišta, kolijevke, zipke i jaslince, je primalo djecu u dobi od četrnaestog dana do navršene treće godine, svaki dan osim nedjelje i zapovijedanih blagdana. „Već u rano jutro vodi majka onamo svoje čedo, gdje ga položi u ruke brižnih dadilja, nad kojima vodi nadzor iskusna starija gospođa. Time se rješava majka za čitav dan svake brige nad djetetom i ide mirne duše za zaslužbom,“ (Cvijić,

1895:14). Osim zbrinjavanja u pjestovališu se izvodio i odgojni rad, a prvi svjetovni oblik brige o djeci organizirala je Udruga za našu djecu u Zagrebu 4. listopada 1909. godine u kojoj su bila smještena djeca starija od tri godine. Do sredine 20. stoljeća ustanove ranog i predškolskog odgoja uglavnom su bile privatne i crkvene te su obuhvaćale mali broj djece (Baran, Dobrotić i Matković, 2011). Krajem 1880-ih otvara se i djeluje najveći broj čuvališta. U ovom razdoblju se počinje naglašavati važnost odgoja u ranom djetinjstvu te se otvaraju zabavišta. Njihovo djelovanje se temelji na Fröbelovim pedagoškim načelima (Basariček, 1870.a i Lipovac, 1985). Tada se naglasak počinje stavljati na kvalitetu odgoja, a primarni ciljevi su nadopuna obiteljskog odgoja, priprema djece za školu te cjelokupan razvoj dječjih sposobnosti. U početku su zabavišta bila privatna i uključivala su samo djecu iz bogatijih obitelji (Lipovac, 1985), no ubrzo postaju „zavodi u koje se primaju djeca svih slojeva pučanstva“ te je pohađanje za siromašnu djecu besplatno (Cvijić, 1895: 15). Problem koji je bio prisutan jest radno vrijeme zabavišta koja su radila 3 do 4 sata dnevno ili dvokratno stoga nisu bila prilagođena potrebama zaposlenih roditelja. Utoliko popularni postaju kombinirani zavodi, odnosno, pučka zabavišta u kojima tzv. *zabavišne učiteljice* 5 sati provode s djecom temeljeći svoj rad na Fröbelovim načelima (Cvijić, 1895.). Ovi principi djelovanja dominiraju i u prvoj polovici 20. stoljeća. Narodna Republika Hrvatska nakon 2. svjetskog rata, točnije 10. prosinca 1947. donijela je posebni zakonski akt pod nazivom Uredba o dječjim jaslicama, prema kojoj one postaju: “Socijalno–zdravstvene ustanove za smještaj, njegu i društveni odgoj djece u dobi od tri godine.“ 1960. godine donesena je prema spomenutim autorima, preporuka o rješavanju problema predškolskog odgoja i širenju mreže dječjih vrtića dodatno naglašavajući da je vrtić najbolja priprema za polazak u školu kao i dopuna obiteljskom odgoju. Stalni fondovi za financiranje djelatnosti vrtića osnivaju se 1967. godine. Nadalje, 1980. godine donesen je Zakon o odgoju i osnovnom obrazovanju, koji nalaže integriranje jaslica s vrtićem u jedinstvenu odgojno-obrazovnu ustanovu kakvu danas poznajemo (Petrović-Sočo, 2007).

3. SLUŽBENI DOKUMENTI KAO TEMELJ RANOG ODGOJA I OBRAZOVANJA: MEĐUNARODNA PERSPEKTIVA

Kako bi se bolje razumjeli programi ranog odgoja Petrović-Sočo (2007:1) ističe kako su: „ustanove ranog odgoja i obrazovanja mjesta u kojem djeca rane dobi imaju priliku aktivno i ravnopravno sudjelovati u svom odgoju i učenju, odnosno, aktivno konstruirati i sukonstruirati svoj razvoj, odgoj, učenje, ponašanje i djelovanje“. To podrazumijeva suptilan pristup u organizaciji ovakvih ustanova kroz razumijevanje i uvažavanje uloge cjelokupnog konteksta življenja djece tijekom osjetljivog razdoblja njihova odrastanja (Petrović-Sočo, 2007). Formalni rad ustanova ranog odgoja i obrazovanja započeo je u Europi i danas je više nego bilo gdje u svijetu otišao dalje u svom razvoju, međutim, teško je dalje generalizirati o europskim ustanovama ranog odgoja i obrazovanja ili barem o njihovim različitim „verzijama“ (Moss, 2014). U nastavku će se istaknuti dokumenti kojima je reguliran rad s djecom do treće godine u Hrvatskoj te će se povući paralela s Danskom, Finskom, Švedskom i Maltom.

Odrednice ustrojstva i načina rada ustanova za rani odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj su donesene Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (2019): Članak 23. (NN 94/13) Rad s djecom rane i predškolske dobi ustrojava se u jaslčkim i vrtičkim odgojnim skupinama; te Državnim pedagoškim standardom (2008) kojim su utvrđeni optimalni prostorni, kadrovski, zdravstveni, tehnički, informatički i drugi normativi. Svrha pedagoških standarda je, temeljem propisanih kriterija, unaprijediti sveukupnu djelatnost na jedinstvenim osnovama uz ravnomjerne uvjete rada ustanova. Standardom su regulirane i zadaće zaposlenika u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nezaobilazan je i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) kao temeljni službeni dokument propisan u Republici Hrvatskoj, a koji sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi. Njime su određene sve bitne kurikularne sastavnice koje se trebaju odražavati na cjelokupnu organizaciju i provođenje odgojno-obrazovnog rada u svim vrtićima Republike Hrvatske. Na taj način se potiče i osnažuje razvoj osam temeljnih kompetencija za cjeloživotno učenje, prihvaćenih od strane Europske unije, a to su: komunikacija na materinskome jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u

prirodoslovlju, digitalna kompetencija, učiti kako učiti, socijalna i građanska kompetencija, inicijativnost i poduzetnost, kulturna svijest i izražavanje (NKRPOO, 2014). Cindrić i suradnici (2010, prema Vekić-Kljaić, 2016) ističu kako su sve ključne kompetencije su jednako važne, a njihovo ispreplitanje može doprinijeti cjelokupnome djetetovom razvoju. Plan i sadržaj odgojno-obrazovnog rada nisu unaprijed planirani, već se oblikuju i razvijaju u skladu s dječjim razvojnim potrebama. Cilj je razvijanje dječje samostalnosti te otkrivanje djetetovih interesa koji su temelj kreiranja svakodnevnih aktivnosti u vrtićima. Odgojno-obrazovni rad realizira se kroz odgojno-obrazovne programe, projekte i svakodnevne aktivnosti. Kvalitetna odgojno-obrazovna praksa podrazumijeva međusobno povjerenje i uvažavanje djece i odraslih kao i ravnopravnu i uvažavajuću komunikaciju svih sudionika odgojno-obrazovne prakse (Slunjski, 2008).

U nordijskim zemljama, sustav ranog odgoja i obrazovanja je holistički i objedinjuje odgoj, obrazovanje i skrb što je temelj dokumenata koji određuju odgojno- obrazovni rad u tim zemljama.

U Danskoj je 2004. godine uveden pedagoški kurikulum za sve odgojno-obrazovne ustanove, koje se tiču djece mlađe dobi, a uvršten je u Zakon o predškolskim ustanovama iz 2007. godine. Njime je definirana odgovornost lokalnih vlasti, kao i ciljevi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kurikulum se razlikuje za djecu od 0 do 2 godine od onog za djecu od 3 godine do polaska u školu s ciljem da se osiguraju aktivnosti primjerne razvojnoj dobi kako mlađe tako i starije djece. Za privatne dadilje opći kurikulum, koji je drugačiji od onog koji se koristi u jaslicama i dobno integriranim centrima, kreiraju, zajedno s dadiljama, odgajatelji pri lokalnim odgojno-obrazovnim ustanovama. Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja dužne su osigurati vrijeme i prostor za igru, učenje i razvoj djece, a kurikulumom je obuhvaćeno šest područja: 1. Sveobuhvatni osobni razvoj; 2. Socijalne kompetencije; 3. Jezični razvoj; 4. Tijelo i pokret; 5. Priroda i prirodne pojave; 6. Kulturne vrijednosti i umjetničko izražavanje. Zanimljivo je što se u kontekstu ovog kurikuluma vodi velika stručna rasprava oko ujednačenja omjera učenja i njege, podržavanja djeteta u zastupanju vlastitih aktivnosti i kreativnosti te osiguranja da profesionalizam odgajatelje ne pretvori u učitelje. Također i odgajatelji raspravljaju o tome postoji li pomak od perspektive socijalizacije, koja povijesno čini integralni dio

ranog odgoja i obrazovanja u Danskoj, ka naglašenoj individualizaciji. Često pitanje koje se provlači praksom, ali i kurikulumom jest kako mogu održati i dalje razvijati sliku o djetetu kao o cjelovitoj, sveobuhvatnoj osobi koja sudjeluje, a da pritom ne ograniče pedagoške aktivnosti na pripremu za školu, testiranja i kontrolu (Lund, 2011).

Nadalje, oko 95% ustanova sustava ranog odgoja, obrazovanja i skrbi u Finskoj su pod javnom upravom. Utoliko je Ministarstvo zdravlja i socijalne skrbi nadležno i odgovorno za rad odgojno-obrazovnih ustanova i službi, osim programa za šestogodišnjake koji su u nadležnosti Ministarstva obrazovanja i kulture. Odredbama su definirani ciljevi te usluge ranog odgoja i obrazovanja koje se nude obiteljima. Finskim Aktom o predškolskim ustanovama određeno je kako sve obitelji, bez obzira na zaposlenost ili razinu prihoda imaju bezuvjetno pravo na cjelogodišnji, financijski potpomognut, cjelodnevni boravak djeteta u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja sve do početka formalnog školovanja sa 7 godina.

Smjernice nacionalnog kurikuluma za službe i ustanove ranog odgoja, obrazovanja i skrbi određuju način rada sa svakim djetetom do njegovog polaska u školu (Stakes, 2003). Finski kurikulum, za razliku od danskog, nema dobno specifične kriterije za aktivnosti, već se umjesto toga oslanja na stručnost i kompetencije djelatnika koje se očituju u razumijevanju i udovoljavanju potreba svakog djeteta. Naglašava se značaj svakodnevnih aktivnosti kao i pružanje prilika djeci da sudjeluju i imaju osjećaj da su uključeni u svaki aspekt svog života. Smjernice nacionalnog kurikuluma ističu način na koji se djeca igraju, kreću, istražuju i kako se izražavaju kroz različite oblike umjetnosti što otkriva njihovu individualnost. Prema Smjernicama, primarni cilj ustanova ranog odgoja i obrazovanja jest promovirati opću dobrobit djeteta kada se od odgajatelja očekuje da pruža djeci odgovarajuće okruženje, da razumije njihove individualne potrebe, da ih potiče i s njima sudjeluje u svakodnevnom životu, ali i olakšavanju odnosa s drugom djecom kao dijelom njihove zajednice. Iako se kurikulum temelji na holističkom pristupu, ne sadržava ciljeve razvoja pojedinog djeteta već se svi ciljevi odnose na odgojno-obrazovni proces i okruženje. U tom smislu se dijete shvaća kao sudionik i protagonist te se naglašava inicijativa djeteta kao i odgovornost odgajatelja da osigura djeci prilike za istraživanje okruženja. Ističe se da okruženje ne bi trebalo biti statično ili samo dobno primjereno, već

fleksibilno, participativno i poticajno za učenje. Naglašava se važnost rada u malim grupama i mogućnost suradnje u dobno mješovitim grupama. Igra na vanjskom okruženju ima ključnu ulogu u djetetovu razvoju i dobrobiti, kako s pedagoškog gledišta tako i iz perspektive svakodnevnog života u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja. Djeca najčešće provode najmanje dva sata dnevno na otvorenome, bez obzira na vremenske prilike. Smatra se da vanjski prostor pruža prilike za različite vrste učenja poput promatranja i istraživanja prirodnih materijala, tvari i pojava poput otapanja snijega kad se unese u prostoriju kao i prilika za tjelesne aktivnosti (Lindberg, 2011).

Švedski kurikulum, objavljen 2013. godine, je dokument koji govori o vrijednostima i principu vođenja programa ranog, predškolskog i školskog odgoja i obrazovanja s konkretnim referencama na ono što se očekuje od centara i osoblja. Kao najvećim snagama ovoga kurikuluma smatraju se njegova holistička orijentacija, aspekti igre te dječje agencije koji su sastavni dio okvira. U njemu se nalazi plan koji potiče znanje i razumijevanje nacionalne kulturne baštine i promiče demokracija. Identificirana su i neka područja za razmišljanje i razmatranje koja se uglavnom odnose na implementaciju i jačanje vještina osoblja za pravovremeno reagiranje na promjene u društvu.

Švedski zakon o obrazovanju (2010: 800, prema Taguma, Litjens i Makowiecki, 2013) propisuje da obrazovanje u vrtiću ima za cilj stjecanje i razvijanje znanja i vrijednosti djece. Očekuje se kako će rani i predškolski odgoj i obrazovanje promicati razvoj sve djece jednako kao i učenje te njihovu cjeloživotnu želju za učenjem. Važnim zadatkom smatra se i davanje te uspostavljanje poštovanja ljudskih prava i temeljnih demokratskih vrijednosti na kojima je izgrađeno švedsko društvo. Ističe se da svaka osoba koja radi u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba promovirati poštovanje unutarnje vrijednosti svake osobe kao i poštovanje okoline.

Holistički pristup obrazovanju i skrbi u ranom djetinjstvu može se zamisliti tamo gdje postoji čvrsto opredjeljenje za uspostavljanje integriranog, a ne podijeljenog sustava. Tako i Malteški kurikulum iz 2013. obuhvaća opću konceptualizaciju i očekivanja o ranim godinama. Upravo je ovaj dokument napravljen kako bi sažeo razvoj ranog odgoja i obrazovanja i njege dajući preporuke za promicanje pružanja visoke kvalitete. Temelji

se na dobro dokumentiranim i istraženim dokazima koji ukazuju da je ulaganje u kvalitetnu skrb jedna od najboljih investicija s najvišim prinosima (Heckman, 2008, 2012, prema Sollars, 2013). Dokazano je da postoje dugotrajni pozitivni i značajni kognitivni i socijalno-emocionalni učinci na djecu koja doživljavaju bogato, poticajno okruženje u okviru programa koji uključuju dijete kao aktivno biće (EPPE, 2003, Wylie i Hodgen, 2011, Raikes, Brooks-Gunn i Love, 2013, prema Sollars, 2013). Utoliko se kurikulum zalaže za kvalitetno pružanje usluga u ranim godinama i to kroz angažiranje visokokvalificiranog osoblja koje radi u poticajnim okruženjima. Takvo okruženje pomaže odgojno-obrazovnim djelatnicima, ali i djeci i roditeljima, a obuhvaća olakšanje prijelaza između kuće i odgojno-obrazovne ustanove, u takvom se okruženju prati napredak te se potiče kolaborativni rad unutar multidisciplinarnih timova. Za razliku od prethodno prikazanih kurikuluma triju nordijskih zemalja, u ovome kurikulumu su točno specificirana područja razvoja djeteta u skladu s dobi te ciljevi koji trebaju biti temelj djelovanja svakoga odgajatelja. Spominje se i broj djece po grupama, koji varira ovisno o dobi djece, te kompetencije koje odgajatelj treba posjedovati, a naglašeno je i kako odgajatelji na Malti imaju među nižim stupnjevima obrazovanja u usporedbi s drugim europskim zemljama i to samo dvije godine. Uvođenjem početne kvalifikacije odgajatelja na tercijarnoj razini pokušat će se unaprijediti i poboljšati dosadašnje obrazovanje odgajatelja.

Analizirajući prethodno prikazane kurikulume može se uočiti kako kurikulumi Hrvatske, Danske, Finske i Malte imaju vrlo detaljno postavljene smjernice odgojno-obrazovnog rada odgajatelja koje su problematizirane uglavnom kroz područja razvoja djece i ciljeve djetetova rasta i razvoja dok je kurikulum Švedske vrlo općenit i ne ulazi u dubinu i specifičnosti načina rada odgajatelja, djelovanje u skladu s dobi djece i sl. Prikazani kurikulumi se uglavnom najviše razlikuju u načinu djelovanja s obzirom na dob koja nije prisutna u svim kurikulumima te se, primjerice, u finskom kurikulumu uopće ne spominju dobno specifični kriteriji djelovanja odgajatelja te aktivnosti. Važno je naglasiti kako su svi prikazani kurikulumi usmjereni na kvalitetu odgoja i obrazovanja te opće ciljeve djetetova rasta i razvoja koji trebaju biti nit vodilja odgojno-obrazovnog rada svakog odgajatelja.

4. KOMPETENCIJE ODGAJATELJA

Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2019) odgojno-obrazovni djelatnici su odgajatelj, stručni suradnik te zdravstveni djelatnik. Odgojno-obrazovni djelatnici moraju imati odgovarajuću vrstu i razinu obrazovanja, položen ispit te utvrđenu zdravstvenu sposobnost za izvršavanje i obavljanje posla. “Odgajatelj je stručno osposobljena osoba koja u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i stručno promišlja odgojno-obrazovni proces“ (Državni pedagoški standard, 2008:2). Odgajatelj je stručnjak koji treba pravodobno planirati, programirati i vrednovati odgojno-obrazovni proces. On, na temelju promatranja i osluškivanja djece, uređuje prostor, prikuplja, izrađuje i održava materijale te brine o poticajnom okruženju za dijete kako bi se razvijalo u skladu sa svojim sposobnostima. U tom procesu potrebno je da se aktivnostima zadovolje djetetove osnovne potrebe koje podrazumijevaju kretanje, stvaralaštvo, komunikaciju i aktivan odnos. Za aktivnosti se može reći da su kvalitetno isplanirane i realizirane ako dijete samostalno istražuje, uči i surađuje s ostalom djecom. U takvim aktivnostima se odgajatelj ne treba puno uključivati, već može promatrati dječje istraživanje te ih bilježiti i dokumentirati. Važno je znati prepoznati djetetov interes, pratiti i zadovoljiti njegove potrebe u skladu s razvojnim zadaćama istovremeno vodeći dokumentaciju o djeci, ali i sebi te vlastitom radu. Djeci, ali i odgajatelju ovakvo dokumentiranje omogućuje prisjećanje na prethodne aktivnosti, na prethodna vlastita razmišljanja i pomaže u osvještavanju svog učenja. Dokumentacija različitih aktivnosti u kojem djeca sudjeluju vrlo je važna i pri komunikaciji s roditeljima djece. Naime, ona im daje uvid u djetetov rad, kako dijete uči, na koji način razvija svoje znanje i razumijevanje, kako surađuje s odgajateljima i s drugom djecom (Slunjski, 2008).

Iako se u deklaraciji o visokoj kvaliteti ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja govori o kvalifikacijama i kompetencijama djelatnika te uvjetima u kojima mogu raditi svoj posao, još uvijek postoje velike razlike diljem Europe u tome kakvo su obrazovanje i uvjeti ponuđeni praktičarima. Godine 1996. doneseno je četrdeset ciljeva kvalitete, od strane mreže ustanova za skrb o djeci u Europi, koje treba ostvariti tijekom deset godina. Između ostalog istaknulo se da 60% odgajatelja treba postići više

obrazovanje, također plaću usporedivu s učiteljskom u osnovnoj školi kao i pravo na obuku u ustanovi te 10% radnog vremena rezerviranog za pripreme. Spominje se i omjer odgajatelja i djece koji će odgajateljima omogućiti dovoljno vremena za svako dijete te osnovno pravo za sindikalno udruživanje. Generalna skupština organizacije European Trade Union Committee for Education je 2012. godine usvojila politički dokument o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u kojem ističe da je kvalifikacija djelatnika najvažniji element za postizanje visokih standarda odgoja i obrazovanja. Naglašava se stav da odgajatelji u predškolskim ustanovama trebaju imati diplomsku razinu obrazovanja, jednaku plaću i radne uvjete kao odgajatelji djece predškolske dobi i učitelji. Smatra se da će se tako unaprijediti status profesije, a autonomija, neprestani profesionalni razvoj, interna evaluacija i dobar omjer broja djece po jednom odgajatelju učinit će poziv odgajatelja mnogo privlačnijim.

Anić (2006) definira kompetencije kao priznate stručnosti, sposobnosti kojima netko raspolaže dok Bežen (2008, prema Tatković, Močinić, 2012) ističe kako se kompetencije odgajatelja očituju u sposobnosti suočavanja sa zahtjevima radne i socijalne okoline, a obuhvaća znanje kao i brojne druge psihološke, socijalne i iskustvene sastavnice koje je stekao kroz vlastiti rast i razvoj. Autorica Slunjski (2006:46) kazuje kako kompetencije odgajatelja možemo promatrati kao „kompleksan mozaik različitih područja znanja i vještina koja su nužno uključena u praktično područje svakog profesionalca“. Može se uočiti kako različiti autori iznose različite definicije profesionalne kompetencije odgajatelja, a autorica Bredekamp (1994, prema Slunjski i sur., 2006) objašnjava kako se često pri definiranju koriste procjene akademske zajednice koja u okviru svoje profesionalne pripreme utvrđuje očekivane ishode učenja i potrebne vještine ili se pak usmjeri na procjenu praktičara o znanjima, vještinama i sposobnostima potrebnim za uspješno obavljanje profesionalne zadaće.

Odgajatelj se smatra kompetentnim ako posjeduje specifična znanja o strukturi i složenosti odgojno-obrazovnog procesa. Nadalje, važno je da „svoje odgojno-obrazovno djelovanje putem profesionalnog razvoja neprestano prilagođava promjenama i zahtjevima suvremenog života tako održavajući razinu kvalitete odgojno-obrazovne djelatnosti kao jamstva društvenog razvoja“ (Tischler, 2007, prema Tatković, 2016:106).

Slunjski (2003:25) naglašava kako „na dijete djelujemo čitavom svojom osobom, a ne samo onim što znamo, nego i onim što jesmo“. To znači da odgajatelj treba odvojiti vlastite potrebe od potreba djeteta, treba biti usmjeren na cjeloviti dječji razvoj, treba težiti kvalitetnoj komunikaciji s djetetom, prepoznati i uvažiti interese djece, osvijestiti vlastitu sliku djeteta kao i očekivanja u vezi njegova rasta i razvoja, raditi na sebi i biti dostupan djetetu kad ga treba (Slunjski, 2003). Sličan stav ima i Mlinarević (1999) ističući da je kompetentan odgajatelj, osim za provođenje predviđenog kurikulumu, zadužen za realizaciju ciljeva učenja i pri tome mora u obzir uzeti djetetova znanja, potrebe i osobni stil učenja.

U nastavku će se istaknuti temeljne kompetencije odgajatelja prema stavovima pojedinih autora, ali i dokumentima od 1996. do danas.

Autori Cheetham i Chivers (1996) su kreirali model meta-kompetencija u okviru kojih ističu četiri područja kompetencija za kvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti, a to su:

- Kognitivna kompetencija koja obuhvaća teorijsku, praktičnu, proceduralnu i kontekstualnu,
- Funkcionalna kompetencija obuhvaća osobitosti profesije poput organizacije i procesa,
- Osobna kompetencija koja se dijeli na društvenu/profesionalnu i intrapersonalnu te
- Etička kompetencija koja može biti osobna i profesionalna.

Nadalje, karakteristike kompetentnog odgajatelja obuhvaćaju:

- Korištenje vlastitih znanja o dječjem razvoju te uspostavljenog odnosa s djecom, njihovim roditeljima kao i članovima njihove obitelji s ciljem razumijevanja djeteta te njegova poimanja kao individue i to s ciljem planiranja u skladu s potrebama djeteta,
- Prepoznavanje različitosti te sličnosti među djecom,

- Poticanje fizičkog, emotivnog, govornog, kreativnog, intelektualnog te socijalnog razvoja djeteta te aktivno uključivanje u proces organizacije prostora koji potiče i olakšava rast i razvoj predškolske djece,
- Razumijevanje igre u rastu i razvoju svakog djeteta,
- Pozitivan utjecaj na tjelesni razvoj djece,
- Poticanje društvenog razvoja djeteta i razvoja njegovih socijalnih vještina,
- Podržavanje emotivnog razvoja i razvijanje osjećaja samopoštovanja,
- Podržavanje govornog razvoja djece te
- Poticanje razvoja pozitivnog pristupa učenju (Standard I., 1996, prema Mlinarević, 1999).

Može se uočiti kako kompetentan odgajatelj ima dugačak niz potrebnih karakteristika, a Milanović i suradnici (2014) ističu kako odgajatelji u Hrvatskoj imaju deklarativnu slobodu koja ih usmjerava k djetetu i njegovoj obitelji te koja im nalaže stalan aktivan odnos prema stručnjacima, novim znanjima i vlastitoj osobnosti. Iz toga proizlazi da kvaliteta odgojno-obrazovnog rada ovisi o tome kakve odnose gradi sa svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa, ali i kakva znanja, vještine i osobnosti unosi i razvija obavljajući svoje profesionalne uloge. Tako tijekom svojeg cjeloživotnog obrazovanja odgajatelj neka svoja znanja tijekom vremena odbaci kao neprimjerena i nepotrebna, a neka prihvati kao vlastito uvjerenje i dio vlastite uspješne prakse. Već je prethodno u radu spomenuta promjena shvaćanja i uloga odgajatelja kroz povijest, a Mlinarević (1999) ističe kako je upravo demokratizacija društva bitno promijenila ulogu odgajatelja od izvršitelja programa i „prenositelja“ znanja do stvaratelja i interpretatora programa koji organizira okruženje i djetetovo učenje uz primjereno posredovanje. Tako dolazi do novog shvaćanja odgajateljeve kompetencije koja mu omogućuje autonomno promišljanje odgojno-obrazovnih ciljeva, samostalni izbor i odluke o načinima ponašanja kao i učinkovitiju komunikaciju s djetetom, roditeljima i suradnicima. Prema Miljak (1996) karakteristike autonomnog odgajatelja su:

- Neovisnost od autoriteta,
- Sigurnost u svoju stručnu kompetenciju,
- Sposobnost uvažavanja potreba i interesa djeteta,
- Kreativnost u stvaranju i realizaciji programa te

- Ravnopravno partnerstvo u suradnji sa stručnim timom, roditeljima i dr.

Važno je naglasiti da i Europski referentni okvir (2006) navodi temeljne kompetencije za cjeloživotno učenje koje se sastoje od znanja, vještina i stavova, a izgrađuju se od ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja do visokoškolskog obrazovanja. U njih se prema Lončarić Jelačić (2007) ubrajaju:

- Komunikacija na materinskom jeziku,
- Komunikacija na stranom jeziku,
- Matematička i prirodoslovna pismenost,
- Digitalna kompetencija,
- Sposobnost uređivanja i organiziranja vlastitog učenja,
- Međuljudska i građanska kompetencija,
- Poduzetništvo te
- Kulturološko izražavanje.

Komunikacija na materinskom jeziku podrazumijeva poznavanje, shvaćanje i uporabu jezika u svakodnevnom životu kao i izražavanje osjećaja, stavova i mišljenja putem jezika, verbalno i pismeno (Sahin, Akbasli, Yanpar Yelken, 2010).

Komunikacija na stranom jeziku omogućuje povezivanje s ljudima čiji jezik nije isti kao naš kao i pronalazak koda razgovora u svrhu komunikacije i sporazumijevanja. Podrazumijeva, kao i komunikacija na materinskom jeziku, poznavanje određenih pravila i strukture tog jezika.

Matematička i prirodoslovna kompetencija obuhvaćaju razvoj logičkog razmišljanja i rješavanje problemskih situacija uz korištenje stečenog znanja.

Digitalna kompetencija, koja je u današnje vrijeme obavezna, podrazumijeva razvoj logičkog i kritičkog razmišljanja koja donose nova znanja, otvaraju vrata za razvoj raznih projekata i tehnološki napredak, kao i napredak u drugim područjima znanosti.

Sposobnost uređivanja i organiziranja vlastitog učenja odnosi se na način na koji će svaka osoba sebi najjednostavnije i najzornije predočiti predmet učenja, primjerice, mentalne mape, podcrtavanje i sl.

Međuljudska i građanska kompetencija te kulturološko izražavanje obuhvaćaju opće znanje o vlastitoj kulturi i okruženju, pozitivno i produktivno djelovanje u zajednici na temelju tih znanja te poznavanje i uvažavanje drugih kultura i različitosti.

Poduzetništvo uz prethodno navedeno obuhvaća kreativnost, upornost i spremnost za nove ideje, izazove i projekte s ciljem poboljšanja određene djelatnosti (Lončarić Jelačić, 2007).

Nadalje, Tuning projekt (2006) sažima tri vrste općih kompetencija, vrlo sličnih modelu meta-kompetencija iz 1996., a to su:

- Instrumentalne koje uključuju kognitivne, metodološke, tehničke i lingvističke sposobnosti,
- Interpersonalne odnosno socijalne vještine i suradnja te
- Sistemske kompetencije koje obuhvaćaju razumijevanje, suosjećanje i poistovjećivanje s drugima te usvojena znanja.

Može se uočiti kako su kompetencije koje je donio Europski referentni okvir (2006) vrlo slične kompetencijama Nacionalnog kurikulumu (2014). Isto tako, proučavajući kompetencije prethodno navedenih autora, može se uočiti kako su zapravo usko povezane i slične temeljnim kompetencijama NKRPOO-a (2014) koje predstavljaju temeljni kompetencijski okvir, koji je istodobno jasan i fleksibilan kako bi se ostvarila individualna i društvena dimenzija odgoja i obrazovanja djece.

Važno je da svaki odgajatelj bude svjestan sebe i svoje potrebe za kontinuiranim učenjem, istraživanjem i razvojem u osobnom, profesionalnom i kompetencijskom smislu. Razumljivo je da kompetencije odgajatelja utječu na razvoj djece, posebice na njihovo samopoštovanje, otvorenost svijesti, motivaciju, poštivanje razlika, poštenje, kreativnu

znatiželju i, iznad svega, na spremnost za sudjelovanjem i suradnjom u rješavanju problema skupine“ (Diković, 2013:328).

Postoje obilježja odgajatelja koja su univerzalno poželjna, ali koja uključuju vrlo različite vrste tih obilježja poput osobina ličnosti, socijalnih vještina, sposobnosti primjene teorijskih znanja. Važno je naglasiti da univerzalnog ‘recepta‘ za idealan profil dobrog odgajatelja nema, ali postoje profesionalne osobine i kompetencije koje gotovo svakom odgajatelju omogućuju da u praktičnim situacijama ‘doskoči‘ svojim slabostima (Sindik, 2014).

4.1. Kompetencije odgajatelja za rad s djecom do navršene treće godine života

U časopisu *Djeca u Europi* se, na temelju uspoređenih i sažetih temeljnih kvalifikacija europskih zemalja, ističe kako se osoba koja radi u ustanovi za djecu rane dobi pretpostavlja profesionalcem koji je kvalificiran da na pedagoški način radi s djecom od 0 do 3 godine i ne samo s djecom, već i s njihovim obiteljima i širom zajednicom. Ističe se kako je ovo složen, zahtjevan i važan posao. Nadalje, navodi se kako bi svi profesionalci trebali posjedovati određene zajedničke kompetencije: kritičko mišljenje, kontekstualno procjenjivanje, sposobnost rada s pojedincima i grupama, mogućnost prelaska iz sustava u sustav kao i slušanja, komuniciranja i rada na demokratski način. Ističe se i kako je važno da svi profesionalci trebaju biti po plaći i drugim uvjetima zapošljavanja ravnopravni s učiteljima iz obveznog školskog sustava, uz uvažavanje razine pojedinačne kvalifikacije i kontinuiranog profesionalnog razvoja (cjeloživotno obrazovanje) (Lund, 2014).

Zanimljivo je kako malteški kurikulum (2013) ističe da kvalitetan odgajatelj koji radi s djecom ranih godina jest onaj koji može razmišljati pažljivo i kreativno, komunicirati artikulirano i djelovati na društveno pravedan i moralno zdrav način. Flottman, McKernan i Tayler (2011, prema Sollars, 2013) ističu da se najbolja praksa može postići tamo gdje profesionalci koji rade s djecom rane dobi: međusobno pozitivno komuniciraju kako bi podržali dječje učenje i razvoj, surađuju planirajući i dijeleći informacije jedni s drugima, dijele zajednički cilj u podršci učenju i razvoju djece, poštuju i cijene stručnost

svojih kolega znajući kada uputiti preporuke te se zalažu za zajednički rad na unapređivanju znanja o učenju i razvoju djece.

S druge strane, u Finskoj se navode sljedeće kompetencije, ključne u radu s djecom rane dobi: kontekstualne kompetencije, kompetencije obrazovanja i učenja, kompetencije vezane uz brigu i njegu djece, pedagoške kompetencije, kompetencije kooperacije i interakcije, refleksivne kompetencije te upravljanje znanjem (Karila, 2008).

Od 2010. do 2013. godine trajao je europski istraživački projekt *Competence Requirements in Early Childhood Education and Care- CoRe*, (Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Van Laere i Peeters, 2012) kojeg su zajedno proveli Sveučilište Istočni London (UEL) i Sveučilište u Gentu (UGent). Njime je istraživana konceptualizacija „kompetencija“ i profesionalizma u ranoj praksi djetinjstva te su utvrđeni sistemski uvjeti za razvoj, potporu i održavanje kompetencija na svim slojevima sustava ranog djetinjstva.

CoRe (Urban, Vandenbroeck, Lazzari, Van Laere i Peeters, 2012), u skladu s podacima prikupljenim na razini cijele Europe, ističe da kvaliteta ranog odgoja i obrazovanja ovisi o kompetenciji ljudi koji rade s djecom, obitelji i zajednicom. Kazuju kako se pojam kompetencije često povezuje s osobinama pojedinca, odnosno, praktičara, kao nešto što se može steći obukom i profesionalnom pripremom (tj. integracijom znanja, vještina, stavova, motivacije,...). Međutim, ključno otkriće CoRe-a jest to da se „kompetencija“ u kontekstu obrazovanja i skrbi u ranom djetinjstvu mora shvatiti kao karakteristika čitavog sustava ranog djetinjstva. Nadležni sustav razvija se uzajamnim odnosima među pojedincima, timovima, institucijama i šire društveno-političkim kontekstima. Ključna značajka "kompetentnog sustava" je podrška usmjerena ka pojedincima da to shvate kao vlastitu sposobnost razvijanja kvalitetne prakse koja odgovara potrebama djece i obitelji u društvenom kontekstu koji se stalno mijenja. Na razini pojedinog odgajatelja, biti i postati „kompetentan“ je kontinuirani proces koji obuhvaća sposobnost nadogradnje vlastita profesionalnog znanja, razvijanje i pokazivanje profesionalne vrijednosti. Iako je izuzetno važno imati široko znanje i dugotrajnu praksu, odgajatelji kao pojedinci, ali i u timovima također trebaju reflektirati vlastite sposobnosti budući da rade u vrlo složenom, nepredvidivom i raznolikom kontekstu. Naime, kvalitetan i kompetentan

sustav zahtijeva mogućnost da se cijelo osoblje uključi u zajedničko učenje i kritičku refleksiju što, nadalje, podrazumijeva dovoljno plaćenog vremena za takve aktivnosti. Naglašava se kako najvažnija nit vodilja cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava, počevši od ranog odgoja i obrazovanja, treba biti stav da su kompetencije odgajatelja jedan od najvažnijih prediktora kvalitete.

Kompetentan odgajatelj djece rane dobi jest onaj koji promišlja o svojim postupcima u interakciji s djecom te koji zna kako bojom i intenzitetom vlastita glasa, strpljenjem, nježnošću i mirnoćom koje pokazuje izrazom lica, umjerenim (ne brzim i nervoznim) kretanjem, otvorenim posturama tijela snažno utječe na svako pojedino dijete u skupini. To je odgajatelj koji prihvaća dječju inicijativu i zadovoljava dječje potrebe, aranžira materijalno okruženje i organizira vrijeme, pažljivo se ophodi prema roditeljima i suradnicima, pažljiv je i brižan, želi pomoći djetetu kada mu je pomoć zaista potrebna, nije nametljiv, ali je istovremeno zanimljiv i zainteresiran za djetetovu dobrobit (Petrović-Sočo, 2007).

4.1.1. Razvoj kompetencija za rad u jaslicama

Kompetencije odgajatelja osnovna su značajka kvalitete procesa odgoja i obrazovanja, a na koji način se mogu razviti opisat će se u nastavku rada.

4.1.1.2. Cjeloživotno obrazovanje i učenje

„Znanje, obrazovanje i cjeloživotno učenje su temeljni pokretači razvoja svakog pojedinca i društva u cjelini“ (NKRPOO, 2014:20). Važno je istaknuti razliku pojmova *učenje* i *obrazovanje* koji se često u razgovornom jeziku označavaju kao isti ili slični pojmovi, međutim, nisu isti već se vežu jedno za drugo. Naime, obrazovanje je proces stjecanja znanja putem organiziranih formalnih i neformalnih oblika učenja, što podrazumijeva institucionalizirano obrazovanje u svrhu stjecanja znanja dok, s druge strane, učenje obuhvaća nenamjerno, neorganizirano i spontano stjecanje znanja. Točnije, učenje je ovladavanje znanjem i vještinama, na sebi svojstven i razumljiv način, a očituje se u shvaćanju predmeta učenja i poboljšanja vlastitih kompetencija dok je obrazovanje

usmjereno sustavu (Lončarić Jelačić, 2007). Učenje obuhvaća sve oblike stjecanja znanja, odnosno formalno, neformalno, informalno, iskustveno, dok obrazovanje samo formalno i neformalno obrazovanje. U ovom slučaju cjeloživotno obrazovanje obuhvaća osnovnu i srednju školu, preddiplomski, diplomski i doktorski studij te sve uključene neformalne oblike poput seminara, edukacija, konferencija i sl. koji se odvijaju tijekom cijelog života u svrhu stjecanja dodatnih znanja i/ ili unapređenje postojećih. S druge strane cjeloživotno stvaranje i izgradnja sebe u profesionalnom i privatnom smislu kroz sve životne situacije s ciljem poboljšanja (sebe, sustava, procesa itd.) Pastuović (2008).

Razvoj profesionalnih kompetencija odgajatelja ovisi o njegovom teorijskom znanju, koje se stječe tijekom studija, zatim o stručnom znanju, koje je određeno kao praktično ili profesionalno znanje, te biografiji učenja odgajatelja koju čini osobna i socijalna kompetencija. Teorijska, profesionalna i stručna znanja odgajatelja trebala bi biti međusobno komplementarna te činiti nedjeljivu cjelinu izgrađenu tijekom formalnog obrazovanja, ali i kasnijeg cjeloživotnog učenja i obrazovanja koje se može realizirati u okviru pojedinačnog profesionalnog razvoja pojedinca i/ili tijekom zajedničkog istraživanja prakse odgajatelja s ostalim profesionalcima (refleksivna praksa) (Šagud, 2011). Važno je osvijestiti kako je kompetentnost odgajatelja razvojna, a ne statična kategorija te ju uvelike određuje i spremnost na cjeloživotno istraživanje i učenje. Stav o nužnosti cjeloživotnog učenja naglašavaju mnogi autori, među kojima i Young (1999: 6) koji tvrdi da: „Svaki pojedinac treba postati cjeloživotni učenik, a svaka organizacija, privatna i državna, treba postati organizacija koja uči”, objašnjavajući to kontinuiranom potrebom čovjeka za učenjem, koja nije odraz njegove nekompetentnosti, već dokaz njegove osviještenosti. Naime, Senge (2003:146) smatra da je osobno usavršavanje doživotna disciplina, i da su „ljudi s visokom razinom osobnog usavršavanja akutno svjesni svog neznanja i svojih nekompetencija”. Utoliko je u odgojno-obrazovnoj ustanovi nužno stvoriti ozračje u kojemu će svatko osjećati potrebu za kontinuiranim učenjem, posebice odgajatelji koji imaju vodeću ulogu u pripremi ostalih članova društva za sudjelovanje u tim promjenama (Fullan, 1993).

Razvoj odgajatelja se temelji na njegovoj odgojno-obrazovnoj praksi koja obuhvaća svakodnevno samostalno, ali i zajedničko istraživanje s drugim odgojno-obrazovnim

djelatnicima putem kojeg je moguće stjecanje boljeg razumijevanja i usavršavanja vlastite prakse. Istraživanje kao oblik profesionalnog usavršavanja moguće je definirati kao sistematično proučavanje procesa učenja te primjenu stečenih informacija u novim i nepredvidljivim situacijama (Castle, 2012).

4.1.1.3. Refleksivna praksa

Uz ključne kompetencije potrebne za cjeloživotno učenje, odgajatelji također trebaju biti: fleksibilni, konstruktivni, kritički osviješteni, refleksivni praktičari, pouzdani, kreativni, komunikativni i posjedovati još mnoštvo drugih osobina. Vujičić (2011) navodi kako je najučinkovitiji način razvoja odgajatelja preispitivanje, mijenjanje i nadograđivanje vlastite odgojno-obrazovne prakse. To je kontinuirani proces čiji je temeljni dio refleksija koja podrazumijeva objektivno procjenjivanje vlastite odgojno-obrazovne prakse (Slunjski, 2006). Temeljna prepreka procjene je nemogućnost potpune objektivnosti u sagledavanju vlastitih pogrešaka i utoliko je, prema Slunjski (2008), za provođenje procjene vlastite odgojno-obrazovne prakse potrebno da svaki odgajatelj ima tzv. *refleksivnog prijatelja*. On može upozoriti na potencijalne propuste postojeće prakse budući da je objektivan promatrač. Naime, refleksija je trajna strategija u procesu učenja, a obuhvaća akcijsko i kvalitativno istraživanje u korelaciji sa zapisima odgajatelja (Vujičić, 2007), a refleksivnost odgajatelja je zapravo njihova temeljna kompetencija jer čini temelj postupnog razvoja svih ostalih kompetencija. Ovu konstataciju potvrđuju brojni suvremeni autori poput Bowmana i Stotta (1994), Bartha (2004) i drugih. Naime, oni ističu kako su upravo refleksivne strategije nužne za proces razumijevanja svog ponašanja i ponašanja djece u tom procesu. Kako bi odgajatelji mogli izgraditi nove ideje i vrijednosti potrebne za nove prakse, prije svega trebaju restrukturirati vlastito dosadašnje razumijevanje i sustave znanja jer, u suprotnom, nikakve nove i moderne ideje ni informacije s kojima se susreću neće osnažiti njihovo razumijevanje, niti praksu (Bowman i Stott, 1994). Sve prethodno navedeno ukazuje na nužnost kontinuiranog razvoja odgajatelja u refleksivnog praktičara, a od dječjeg vrtića zahtijeva pretvorbu od tradicionalno organizirane ustanove u organizaciju koja uči. To je neophodno jer kontinuirano zajedničko istraživanje i refleksivno, suradničko učenje svih dionika

moguće je postići isključivo u odgojno-obrazovnoj ustanovi koja se razvija u smjeru organizacije koja uči (Slunjski i sur., 2006).

(Samo)refleksija podrazumijeva primjenu dokumentacije pomoću koje je omogućena opservacija i analiza događaja u kojima je odgajatelj izravno ili neizravno sudjelovao. Primjer takve dokumentacije su transkripti razgovora, audio i video zapisi, fotografije i slično (Slunjski, 2012). Dokumentacija je temeljni instrument dječjeg vrtića u skladu s dječjom prirodom pomoću kojega se prate razvojni trenuci djece, a istovremeno je i odraz odgajateljevih sposobnosti. Njezina uloga u procesu profesionalnog usavršavanja i razvoja odgajatelja, prema Slunjski (2008), je u tome što je sredstvo prisjećanja prijašnjih događaja, a samim time i temelj za analizu odgojno-obrazovne prakse. Iz tog razloga dokumentacija odgajateljima omogućuje zajedničku refleksiju kojom odgajatelji mogu zajedno doći do raznovrsnijih rješenja i boljeg razumijevanja vlastite odgojno-obrazovne prakse.

5. STRUKTURALNI ELEMENTI USTANOVE RANOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Hargreaves (1999, prema Vujičić 2008) kazuje kako odgojno-obrazovna ustanova ima dva osnovna tipa strukture, fizički i organizacijski te socijalni. Fizičkim elementom strukture smatra položaj i raspored soba, osoblja, hodnike, laboratorije te ostale prostorije ustanove dok socijalnim elementima smatra distribuciju moći, autoriteta, statusa i utjecaja ljudi u ustanovi. Slično navode i autori Stoll i Fink (2000, prema Vujičić, 2008) koji strukturalnim elementima ustanove smatraju prostor, vrijeme te uloge i odnose ljudi u njoj, koji će se u nastavku povezati i opisati.

5.1. Prostorno-materijalni elementi

Prema članku 43. zgrada dječjeg vrtića treba osigurati pedagoško-estetsku poticajnu sredinu za odgoj i naobrazbu djece od navršениh šest mjeseci života te zadovoljiti sve higijensko-tehničke zahtjeve i osnovna ekološka i estetska mjerila. Površina potrebnog zemljišta za izgradnju zgrade dječjeg vrtića i formiranje prilaznih putova, igrališta, slobodnih površina, gospodarskoga dvorišta i parkirališta treba biti najmanje 30 m² po djetetu, a ako se zemljište dječjeg vrtića nalazi uz postojeće slobodne zelene površine, najmanje 15 m² po djetetu. Nadalje, člankom 44. propisani su prostori za boravak djece: 1. Jedinica za djecu jasličke dobi (6 do 36 mjeseci života), koja obuhvaća: – garderobu, – trijažu, – prostor za njegu djece sa sanitarnim uređajima, – sobu dnevnoga boravka, – terasu (djelomično natkrivenu). Nadalje, člankom 45. ističe se da u dnevnom boravku, u jedinici za djecu jasličke dobi, treba osigurati uvjete za razvijanje različitih individualnih i skupnih aktivnosti djece, slobodno kretanje, objedovanje i spavanje. Člankom 49. ističe se da je (1) Za stvaranje primjerenih uvjeta rada u dječjem vrtiću potrebno je zadovoljiti higijensko-tehničke zahtjeve koji se odnose na: osvjetljenost, sunčevu svjetlost, prozračivanje, toplinsku zaštitu, zaštitu od buke i akustiku, grijanje i hlađenje, opskrbu vodom, odvodnju otpadnih voda, električne instalacije, zaštitu od požara i zaštitu od provale. (2) Prirodna osvjetljenost prostorija značajan je čimbenik radnih uvjeta u dječjem vrtiću te je nužno osigurati primjerenu kvalitetu i jačinu osvjetljenosti. (3) Kvaliteta prirodnog svjetla u sobi dnevnoga boravka određuje se orijentacijom sobe

dnevnoga boravka i tehničkim sredstvima za raspršenje dnevnoga svjetla. (4) Zaštita od izravnog prodiranja sunčevih zraka, kojom se sprječava pretjerano zagrijavanje, mora biti takva da ne smanjuje stvarnu površinu prozora. U sobama dnevnog boravka treba osigurati mogućnost zamračenja. (5) Sobe dnevnoga boravka moraju imati optimalno osvjetljenje sunčevom svjetlosti zbog baktericidnoga djelovanja, a mora se osigurati i zamračenje. (6) Zaštita od izravnoga prodiranja sunčevih zraka, kojom se sprječava pretjerano zagrijavanje, mora biti takva da ne smanjuje stvarnu površinu prozora. (7) Svi prostori za rad i boravak trebaju se prirodno prozračivati. U sobama dnevnog boravka treba osigurati tri izmjene zraka na sat uz najveću brzinu strujanja zraka od 0,2 m/s. U sanitarnim prostorijama za djecu, u garderobama, kuhinji i praonici treba osigurati i dodatno mehaničko provjetravanje. (8) U prostorijama za boravak djece preporuča se osigurati i relativnu vlagu u zraku od 40 do 60%. (9) Toplinska zaštita, zaštita od buke i akustika zidnih i stropnih konstrukcija vrtića, posebno u sobi dnevnoga boravka, moraju biti prema važećim propisima i standardima. Zaštita od buke i akustika trebaju omogućavati dobru slušnost i razgovjetnost pri govoru, kao i optimalnu jeku pri slušanju glazbe. (10) Za grijanje i hlađenje prostora i pripremu tople vode mogu se koristiti sve vrste centralnoga sustava. (11) U svim prostorima za rad i boravak zrak mora biti ravnomjerno zagrijavan i to: – u svim prostorijama za boravak djece 20-22°C, – u hodnicima i višenamjenskoj dvorani 18°C. (12) U razdoblju visokih vanjskih temperatura u dnevnom boravku treba osigurati optimalnu temperaturu, 5°C nižu od vanjske (Državni pedagoški standard, 2008).

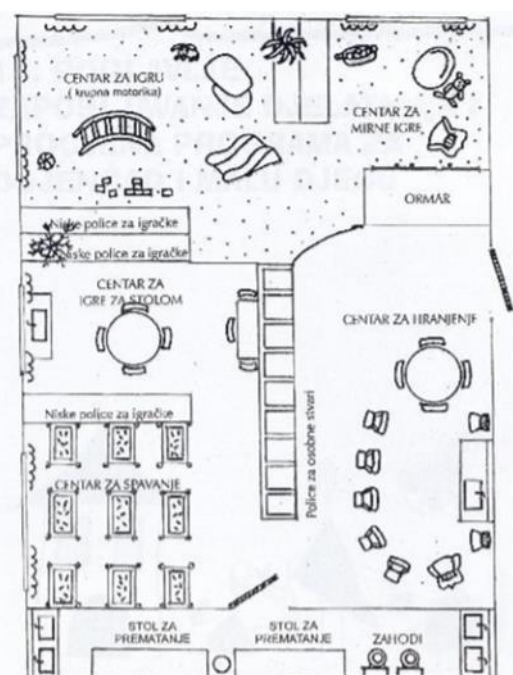
Odgajatelj je taj koji djetetu treba omogućiti odgovarajuće prostorno-materijalno okruženje gdje će ono moći ostvariti svoje osnovne potrebe. Organizacija prostora vrtića treba biti usmjerena promoviranju susreta, komunikacije i interakcije (Malaguzzi, 1998). Dobro organizirani prostor može potaknuti istodobno zbivanje različitih aktivnosti, stoga se organiziraju centri aktivnosti koji će podijeliti prostor na manje cjeline. Aktivnosti i materijali u centrima trebaju biti ponuđeni logično tako da djeci bude jasnije što mogu u njima raditi. Ovakva organizacija prostora olakšava i omogućava kvalitetniju komunikaciju između djece. U ovakvom okruženju djeca međusobno surađuju, zajedno rješavaju zadatke, ali se i smanjuju sukobi između njih. Autorica Slunjski naglašava da prostorno okruženje treba organizirati tako da dijete potakne na istraživanje pomoću

različitih osjetilnih sustava. Primjerice, istraživanje različitih zvukova, tonova, melodija, istraživanje prirode, istraživanje različitih svojstava materijala i drugo (Slunjski, 2008). Kvalitetnom organizacijom prostornog okruženja djeci omogućujemo interakciju s prostorom i materijalom gdje će dijete moći samostalno organizirati svoje aktivnosti, razvijajući svoj istraživački potencijal. Dijete će u samostalnim aktivnostima moći surađivati s ostalom djecom i odgajateljima istovremeno razvijajući svoje kompetencije (Budisavljević, 2015).

Uređenje vrtića treba biti u skladu s dječjom prirodom što prvenstveno zahtijeva oblikovanje prostora u kojemu se djeca mogu slobodno kretati te istraživati prostor u kojemu dnevno provode vrijeme bez da se određuje duljina trajanja aktivnosti, niti gdje će, čime i s kim istraživati i igrati se. Upravo se za takvo prostorno uređenje zalaže *Reggio* koncepcija koja poseban naglasak stavlja na prostor koji mora biti privlačan i zanimljiv djeci, mora omogućiti djeci interakciju s vršnjacima, slobodu izbora materijala, aktivnosti i prijatelja te ih ohrabrivati i poticati na učenje (Valjan Vukić, 2012). U Reggio se pažljivo promatra upotreba prostora te se vodi shvaćanjem da svaki prostor ima svrhu. To podrazumijeva pomno promatranje, planiranje i korištenje različitih prostora. Za djecu postoje prostori u kojima mogu: biti kreativni, donositi odluke, istraživati i razmišljati, sudjelovati u projektima, komunicirati te imati privatnost (Thornton i Brunton, 2015). Sam ulaz u jaslice odiše mjestom dobrodošlice posjetiteljima te potiče komunikaciju. To je mjesto koje izjavljuje "tko smo", odnosno, tko se sve u njemu nalazi i što čini. Ima fotografije djece zaokupljene aktivnostima, prikazuje sve članove osoblja i njihove uloge u centru kao i plan za roditelje i posjetitelje koji će im pomoći pronaći put. Na ulazu se nalaze strateški postavljeni niski prozori kojima djeca mogu vidjeti put do ulaza te dočekati svakoga tko ulazi u prostoriju. Po dolasku djeca i roditelji mogu pogledati kroz prozor i vidjeti bogatu raznolikost aktivnosti. Odjeća i obuća za boravak van ustanove se pohranjuju u ormarićima što potiče roditelje da uđu u zgradu i angažiraju se u razgovoru s odgajateljima umjesto da "puste" svoju djecu na ulazu. Sobe za bebe i malu djecu potiču razvoj svih osjetila. Na podovima i zidovima nalaze se različite teksture i materijali, u sobama se nalaze ogledala tako da djeca mogu vidjeti stvari iz različitih uglova, a postoje i prostori izolirani zavjesama za igranje peekaboo-a ili za skrivanje. Spavaća područja uključuju pletena „gnijezda“ u koja se djeca mogu samostalno penjati i izlaziti iz njih. Sa

stropova vise meke zavjese i nadstrešnice od prozirnih tkanina dok baklje i svjetlosne kutije daju različite razine svjetlosti. U kupaonicama i svlačionicama mijenjaju se senzorna iskustva zahvaljujući različitim mirisima, teksturama, ogledalima i glazbi (Thornton i Brunton, 2014).

Primjer kvalitetne prostorne organizacije jaslica daje i koncept *Korak po korak* što se može vidjeti u Prikazu 1 ispod kojeg slijedi detaljniji opis.



Prikaz 1. Primjer kvalitetne organizacije prostora jaslica (Stokes, 2000)

Naime, važan je raspored u sobi, ali i svakodnevni raspored aktivnosti u jaslicama koji uključuje aktivnosti dolaska, odlaska, zadovoljavanje dječjih potreba poput hranjenja, mijenjanja pelena, odijevanja i drugo. Ove aktivnosti se nazivaju rutinskim aktivnostima koje pružaju djetetu priliku i za učenje. Tijekom beskrajnog ponavljanja rutine i odgajateljve spremnosti na reagiranje, djeca izgrađuju jedan dio “svijesti o sebi“. Sama fleksibilnost i uravnoteženost rasporeda (prostora i aktivnosti) pomaže djeci da održe svakodnevne rutine bez nepredviđenih situacija. Djeci u jaslicama potrebna je ravnoteža mirnih i aktivnih razdoblja, kao i individualnih i grupnih igara što je moguće ostvariti u prostoru poput onoga u Prikazu 1 (Stokes, 2000).

5.2. Omjer djece i odgajatelja u skupini

Članak 22. (NN 63/2008) (1) Broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini u redovitom programu utvrđuje se ovisno o dobi djeteta i broju djece s teškoćama uključene u odgojnu skupinu, a broj varira od 5 do 25 djece u skupini. (2) U odgojno-obrazovnu skupinu djece u redovitom programu u dobi:

- od navršenih šest do navršenih 12 mjeseci može se uključiti najviše 5 djece,
- od 13 do 18 mjeseci može se uključiti najviše 8 djece,
- od 19 do 24 mjeseca može se uključiti najviše 12 djece,
- u trećoj godini može se uključiti najviše 14 djece (Državni pedagoški standard (2008)).

Sličan broj djece u skupini ističe i Stokes (2000) navodeći kako je optimalan omjer djece i odgajatelja, potreban za kvalitetno odgojno- obrazovno djelovanje s djecom od rođenja do 18 mjeseci (dojenčad, puzači i gegavci) troje djece na jednog odgajatelja, a za djecu od 18 do 36 mjeseci (jaslička dob) četvero djece na jednog odgajatelja. Navodi da se u praksi rijetko pojavljuju ovi omjeri, no ističe kako je nužno što više ih se pridržavati objašnjavajući da odgajatelj mora biti sposoban usredotočiti se na svako dijete ponaosob, mora imati vremena za razgovor s njime, vrijeme za ohrabivanje u aktivnostima, za odgovaranje na individualne zahtjeve, a uz sve prethodno navedeno i još mnogo toga što se ne može predvidjeti, važno je da odgajatelj ima vremena za svakodnevne rutine poput hranjenja i mijenjanja pelena. Nadalje člankom 27. u Državnom pedagoškom standardu (2008) navodi se kako s djecom jasličke dobi, od šest mjeseci do navršene prve godine života, u 10-satnom programu rade najmanje tri odgajatelja s petero djece, a razlog takvog omjera jest namjera da se odgajateljima omogući provođenje individualnog pristupa svakome djetetu bez napetosti, stresa i frustracije (Stokes, 2000). U okolnostima u kojima nema dovoljno odgajatelja, prisutan je osjećaj nemogućnosti praćenja djetetova razvoja što negativno utječe na odgajateljev rad. S druge strane, ako se u jednu prostoriju smjesti veliki broj djece pod nadzorom velikog broja odgajatelja ishod će biti jednako nezadovoljavajuć i za djecu, ali i odgajatelje. Na tako veliku i bučnu grupu odrasli nerijetko reagiraju negativno, a djeca još negativnije te je u takvim uvjetima teško koncentrirati se, ostvariti individualni kontakt te istovremeno biti smiren i opušten. Važni su podaci pojedinih istraživanja koja su pokazala kako su, odgajateljevi osjećaji da služe svrsi i njegov entuzijazam, ključni čimbenici u visokokvalitetnom zbrinjavanju djece. S

druge strane, u takvim okolnostima u kojima su odgajatelji zadovoljni, pokazalo se da djeca ostvaruju bolje rezultate na razvojnim testovima za razliku od djece čiji su odgajatelji nezadovoljni i koji imaju prevelik broj djece u skupini, dakle, velika je povezanost odgajateljevog zadovoljstva te ishoda djetetovog razvoja (Stokes, 2000).

Zanimljivi omjeri se pojavljuju i u drugim zemljama. Utoliko Hendrick (1997, prema Petrović-Sočo, 2007) navodi kako u Reggio Emili ustanove ranog odgoja i obrazovanja u pravilu imaju oko 70 djece podijeljeno u 4 skupine po dobi: do 9 mjeseci, od 10 do 18 mjeseci, od 19 do 24 mjeseca te iznad 24 mjeseca. Najčešće na jednog odgajatelja bude 11 djece. Godwin i suradnici (1992, prema Petrović-Sočo, 2007) ističu kako broj djece rane dobi u jednoj odgojnoj skupini ne bi trebao prelaziti 12 te da u jednoj zgradi ne bi trebalo biti više od 3 do 4 skupine kako bi se osigurao odgovarajuć i kvalitetan odgojno-obrazovni rad. Nadalje, zanimljivi podaci nalaze se u malteškom kurikulumu (Sollars, 2013). Utoliko je na Malti standardni omjer jedna odrasla osoba na do 15 trogodišnje djece te jedna odrasla osoba na do dvadeset četverogodišnje djece. Naglašava se kako je upravo ovakav omjer još jedno pitanje koje treba razmotriti te ponovno posjetiti kako je od ključne važnosti da odrasli imaju vremena posvetiti se svakom djetetu individualno kako bi učinkovito i djelotvorno odgovorili na dječje potrebe i interese što je, s ovakvim omjerom, vrlo teško i stresno odgajateljima. U Finskoj je Vlada 2018. donijela odredbu o ranom odgoju i obrazovanju istaknuvši kako na jednog odgajatelja može biti do 4 djece do tri godine dok u dobi od 3 do 6 godina može biti 7 djece na jednog odgajatelja. U Sloveniji je maksimalno 14 djece rane dobi na jednog odgajatelja s kojim radi i asistent (Vidmar, 2015).

Ako se podaci prikazanih zemalja usporede s Hrvatskom, može se uočiti kako je broj djece na jednog odgajatelja u Hrvatskoj najbližnji finskom sustavu i odredbama ranog odgoja i obrazovanja dok je u ostalim prikazanim zemljama taj broj znatno veći. Isto tako važno je napomenuti kako se mnoge ustanove ranog, ali i predškolskog, odgoja i obrazovanja na žalost ne pridržavaju ovih odredbi stoga odgajatelji rade u puno većim grupama nego li je to propisano.

5.3. Kontinuitet osoba i odgojno-obrazovnog rada

Vrlo je važno da u svakoj pojedinoj skupini postoje dva primarna odgajatelja zadužena za odgoj i obrazovanje djece te skupine. Poznato je koliko su maloj djeci važni red te predvidljive situacije i događaji koji im ulijevaju osjećaj povjerenja i sigurnosti. Odgajateljeva spremnost da dosljedno i neprestano odgovara na djetetove potrebe od velike je važnosti za razvoj stabilnog odnosa između djeteta i odgajatelja. Dosljednost se može postići tako da isti odgajatelji zbrinjavaju istu djecu i bave se njima tijekom cijelog dana (Stokes, 2000).

5.4. Rutinske aktivnosti kao prilike za učenje

Većinski dio djetetova dana ispunjen je rutinskim aktivnostima koje uglavnom pružaju kontekst učenja. Rutine uključuju uobičajene aktivnosti poput dolaska, odlaska, hranjenja, mijenjanja pelena, odijevanja, kupanja, čitanja priča i igranja. Te su aktivnosti uglavnom kratke i repetitivne te nerijetko, kod male djece, zahtijevaju pomoć odgajatelja. Ovakve aktivnosti su izvrsna prilika da odgajatelj ostvari individualni kontakt s djetetom te zadovolji dječje emocionalne, spoznajne, jezične i tjelesne potrebe (Stokes, 2000).

5.5. Dnevni raspored aktivnosti

Dnevni se raspored treba gledati kao vodič, a ne naredba provođenja odgojno-obrazovnog rada. On je okvir planiranja i organizacije dnevnih aktivnosti i rutina djece. Raspored rade djelatnici vrtića s obzirom na sugestije obitelji, dob i broj djece u skupinama, razvojnim stupnjevima, individualnim karakteristikama i potrebama. Uspješnim rasporedom se smatra onaj koji je dovoljno uravnotežen i fleksibilan poput rasporeda u Prilogu 1 (stranica 95) (Stokes, 2000).

6. PRILAGODBA DJECE U JASLICAMA

Polazak u dječje jaslice velika je promjena i uzbudljiv događaj u životu djeteta, ali i roditelja. To je najčešće prvo odvajanje od roditelja, stoga je za većinu djece polazak u jaslice stres koji se manifestira kroz niz emocionalnih, tjelesnih i ponašajnih reakcija, do kojih dolazi kod procjene situacije kao opasne ili uznemiravajuće. Utoliko prvih dana u dječjem vrtiću/ jaslicama djeca mogu : 1. oštro protestirati - burno reagiraju pri rastanku s roditeljima, plaču, ritaju se, otvoreno se bune protiv nove situacije; 2. svoju bespomoćnost izražavati nesretnim plačem i pasivnošću; 3. odbijati kontakt s odgajateljem ili biti potpuno orijentirana na njega; 4. čvrsto držati dudu, bočicu, gazu; 5. odbijati hranu, slabo jesti; 6. kratko i nemirno ili uopće ne spavati i 7. zbog razdražljivosti neka djeca češće dolaze u sukobe s drugom djecom (Stokes, 2000). Prethodno navedene reakcije i ponašanja djece se mogu podijeliti na 3 osnovne skupine (prema Došen-Dobud, 2004), ali je važno naglasiti da ih je nemoguće generalizirati jer su mnogobrojne i razlikuju se od djeteta do djeteta: emocionalne, tjelesne i ponašajne reakcije.

Emocionalne reakcije

Dijete može biti jako tužno i patiti za roditeljem, dok se kod djece može javiti velika ljutnja i razdražljivost i to posebice kada dođu iz dječjih jaslica doma. Obično burno reagiraju mlađa djeca dok će starija poslušno ući u sobu, ali će veći dio dana šutjeti, stajati pokraj vrata, odbijati komunikaciju s odgajateljem ili drugom djecom.

Tjelesne reakcije

Ponekad djeca iskoriste svoje tijelo kao medij da kažu roditeljima da nisu dobro što je prisutno u situacijama kada djeca imaju bolove u trbuhu, povraćaju, imaju glavobolje. Neka djeca reagiraju regresijom u ponašanju pa tako, primjerice, dijete koje je prohodalo ponovno pribjegava puzanju, dijete koje je nedavno uspostavilo kontrolu stolice, sada opet obavlja nuždu u gaćice, ono koje je komuniciralo riječima sada opet pribjegava gestama i sl. Razlog takvog ponašanja nije zaostajanje u razvoju već dijete, kako bi bilo

zaštićeno, bira ona ponašanja koja mu nude veću sigurnost. Takve promjene u ponašanju su prolaznog karaktera.

Ponašajne reakcije

Kada emocije isplivaju na površinu, djeca se mogu ponašati na različite načine: plakati, vrištati, udarati, odbijati svaki kontakt, aktivnosti, jelo, spavanje, a s druge strane, mogu biti pasivni promatrači, držati se svoje drage igračke ili dudu i biti mirni u nekom zabačenom kutku.

Navedene se reakcije javljaju pri odvajanju, ili nedugo nakon, i traju onoliko koliko djetetu treba da se prilagodi novoj situaciji. Kod pojedine djece reakcije se mogu javiti odgođeno i to baš kada se pomisli da se dijete lako prilagodilo. Trenutak rastanka je krizni trenutak i većina se djece, nakon što roditelj ode, primiri i zaigra. Dijete zapravo tek nakon što prođe tjedan – dva u dječjem vrtiću, shvatiti da je odlazak roditelja svakodnevni i tada počinje reagirati. Te će reakcije nestati kada se dijete prilagodi novoj sredini, odnosno, kada se bude osjećalo sigurno (Došen-Dobud, 2004)

Iz sigurne i zaštićene obiteljske sredine dijete dolazi u nepoznat prostor, među nepoznate osobe, a takve promjene kod djece izazivaju strah od odvajanja te strah pred nepoznatim osobama i situacijom. S druge strane, odvajanje je dio procesa odrastanja djeteta i neophodno za osamostaljivanje i razvoj djetetove ličnosti. Potrebno je određeno vrijeme kako bi se dijete prilagodilo novoj okolini (Došen-Dobud, 2004). Sama prilagodba počinje tek nakon upisa djeteta u dječje jaslice. Koliko će dugo prilagodba trajati i kakve će reakcije dijete pokazivati, ovisi i o emocionalnim vezama koje je dijete do tada razvilo (Tatalović Vorkapić, 2015). Autorica Nenadić (2000) ističe da su prilikom prilagodbe važna iskustva koje je dijete steklo prije dolaska u jaslice. Utoliko dijete koje je raslo u obitelji punoj ljubavi i podrške, lakše će se prilagođavati jaslicama. Zbog lakše prilagodbe i manjeg separacijskog straha djeca ponekad prilikom dolaska u jaslice donose predmete iz obiteljskog doma, tzv. prijelazni objekti, koji za njih predstavljaju osjećaj sigurnosti i povezanosti s roditeljima. To su najčešće predmeti poput dudu, dekica, lutkica, medvjedića i sl. Djeca prema tom predmetu osjećaju privrženost jer im označava

upravo tu vezu s obitelji (Došen-Dobud, 2004.) Svako dijete prolazi kroz taj period, samo što se neka djeca prilagođavaju brže (za samo nekoliko dana), a drugoj djeci je potrebno duže vrijeme (i do nekoliko mjeseci). Neka djeca reagiraju burnije, a neka i ne pokazuju veće promjene u ponašanju. Promjene u ponašanju tijekom prilagodbe djeteta prolazna su pojava i dobro je biti pripremljen na njih, kako bi djetetu mogli što bolje pomoći u prilagodbi. Prilagodba nema određeni rok trajanja. Može biti kraća i duža, djetetu tada još više treba ljubavi i pažnje da se ne osjeća odbačeno i da ne boravi predugo u vrtiću. O tome koliko dugo će trajati period prilagodbe i kako će se dijete ponašati tijekom tog perioda velikim dijelom ovisi o starosti djeteta (lakše se prilagođavaju starija nego mlađa djeca), o kontaktima s većim brojem djece i odraslih, o karakteristikama ličnosti djeteta, jesu li i na koji način pripremana na polazak u jaslice te o redovitosti dolaženja u ustanovu tijekom perioda prilagodbe. Izostanci produžuju vrijeme prilagodbe. Roditelji i sami mogu puno napraviti da dijete ima lakšu prilagodbu tako da objasne djetetu da oni idu na posao, a dijete u dječje jaslice. Dijete se treba povremeno odvesti u neku igraonicu, povremeno ga ostaviti s drugom osobom u koju se ima povjerenja na kraće pa na dulje vrijeme i time se stvara dobar temelj adaptaciji. Najteže je ako je prvo odvajanje od mame upravo polazak u dječje jaslice (Došen-Dobud, 2004).

U prilagodbi važnu ulogu ima i odgajatelj o čemu će se detaljnije pisati u sljedećem poglavlju.

7. ULOGA ODGAJATELJA U JASLICAMA

Dvije su temeljne odrednice jaslica i uloge odgajatelja. Prva, dječje jaslice su mjesto radosnog življenja što podrazumijeva druženje, igru, učenje odgoja i obrazovanja djece i odraslih, a druga nalaže kako je odgajatelj voditelj i pomagač u igri, učenju i razvoju djeteta (Puvačić, 1981). Važno je naglasiti kako odgajatelj nije osoba koja je jedini izvor znanja i poučavanja djece, kako se smatralo u tradicionalnom ili biheviorističkom kurikulumu. Naime, „bihevioristi u pedagogiji su smatrali da je svaki proces odgoja i obrazovanja planirano i osmišljeno uvježbavanje i navikavanje (izazivanje podražaja) tako da se očekuju odgovarajući oblici i modeli ponašanja (reakcija)” (Mijatović, 2000:48).

Danas se vrlo jasno zna da odgojno-obrazovna stvarnost nije linearna, statična i jednodimenzionalna. Utoliko nije niti tako jednostavna da je za očovječenje čovjeka dovoljan stimulus i reakcija, to jest “input i output”. Zapravo vrlo suprotno tome, odgoj i obrazovanje su izuzetno složeni, višeslojni, promjenljivi, multidimenzionalni i međuovisni fenomeni koji se ostvaruju u različitim uvjetima i od različitih sudionika (Petrović-Sočo, 2009). Na to prva skreće pozornost autorica Miljak (1991) zalažući se za drukčiji pristup kurikulumu ranog odgoja te stavljajući u središte dijete i razvoj njegove autonomije, a ne program koji ono treba usvojiti. Miljak također, pozivajući se na Jelavića (ibid, 21), navodi kako “krajnja svrha učenja nije ‘znanje’ već življenje”, te da cilj odgoja i obrazovanja nisu fragmentarna znanja već autonomija i samoostvarenje pojedinca (Petrović-Sočo, 2009). Tu je riječ o suvremenom, humanističkom ili humanističko-razvojnem kurikulum koji ovisi o kvaliteti, kontinuitetu i kulturi zajedničkog življenja djece i odraslih u određenom institucijskom kontekstu, odnosno o tome što se u njemu događa, što djeca doživljavaju i kako žive u njemu iz dana u dan. U takvim uvjetima, navodi autorica Gandini (1998), odgajatelji više neće biti poučavatelji-predavači, već znatiželjni promatrači učenja te vlastitog poučavanja kroz stvaranje kvalitetnog okruženja. Utoliko je, u okviru humanističkoga kurikuluma, uloga odgajatelja je da bude pomagač, promatrač, opskrbljivač, planer, poticatelj, komunikator, menadžer, usmjerivač, a najmanje izravni voditelj. Naime, odgajatelj je tu da osnažuje istraživačke aktivnosti djece, kao i otkrivačka, imaginativna, kooperativna i druga neovisna ponašanja

djece s ciljem postavljanja i traženja odgovora na vlastita pitanja kao i na preuzimanje rizika i odgovornosti za vlastito učenje. On potiče djecu na suradnju i zajedničko dolaženje do rješenja problema učeći jedni od drugih, tražeći savjet između sebe, diskutirajući o mogućim strategijama dolaženja do odgovora i radeći zajedno. Također potiče djecu na procjenjivanje svojih postignuća i vodi ih na meta-razinu njihova vlastita znanja (Petrović-Sočo, 2009).

8. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA O ODGAJATELJIMA U JASLICAMA

Hansen (2011) ističe kako postoji znatno manje istraživanja usmjerenih na utjecaj organiziranog odgoja i obrazovanja djece do treće godine u odnosu na ona koja se bave ovom problematikom kod djece predškolske dobi. Kada je riječ o istraživanjima s odgajateljima u jaslicama, riječ je o zabrinjavajuće malom broju. U nastavku će se prikazati istraživanja o odgajateljima u jaslicama koja su se uspjela pronaći.

Federalna vlada SAD-a 1979. (Phillips i Howes, 1989, prema Petrović-Sočo, 2007) provela je nacionalnu studiju kako bi postavila nacionalne standarde izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja djece rane dobi. Najznačajnijim elementima kvalitete predškolskog institucijskog konteksta navodi veličinu skupine, specijalizirano obrazovanje odgajatelja te broj djece na jednog odgajatelja. Pretpostavilo se da navedeni elementi imaju pozitivan utjecaj na interakciju odgajatelja i djece jer im omogućuju više vremena i situacija za pozitivan i stimulirajuć odnos. U daljnjim istraživanjima dolazi se do spoznaje da je kvaliteta vrlo nejasan i kompleksan pojam stoga se sve do devedesetih godina prošlog stoljeća brojnim istraživanjima nastojalo jasnije definirati taj pojam. Došlo se do zaključka kako su praktičarima značajniji podaci vezani uz strukturalne dimenzije kvalitete nego li kvalitetu kao globalni konstrukt.

Dimenzije obuhvaćaju tri temeljna kriterija, a to su: *broj djece na jednog odgajatelja, veličina dječje skupine te obrazovanje i stručno iskustvo odgajatelja*. Broj djece je vrlo važan prediktor kvalitete jer je utemeljen na shvaćanju da je odgajatelj medijator između djeteta i okolnoga svijeta. Socijalnom interakcijom, igrama i fizičkim kontaktom odgajatelj omogućuje djeci osjećaj sigurnosti i samopoštovanja, socijalne razmjene, istraživanja i učenja. Većina istraživanja u ovome području pokazala je da broj djece na jednog odgajatelja ima snažan utjecaj na ponašanje odgajatelja, ali i djece kao i da o odgajatelju ovisi razvoj dječje verbalne interakcije, imitacije odraslih, sudjelovanja u igri.

Veličina dječje skupine proizlazi iz prethodnog kriterija, a rezultati istraživanja pokazuju da su veće skupine djece bile povezane s manjom socijalnom stimulacijom i senzibilnošću

odgajatelja. Howes i Rubinstain (1985, prema Phillips i Howes, 1987, prema Petrović-Sočo, 2007) istraživanjem su utvrdili kako su djeca u manjim skupinama bila razgovorljivija. Nadalje, Bruner (1980, prema Petrović-Sočo, 2007) je zabilježio više simboličke igre koja je bila elaboriranija u manjima naspram većih skupina. Veličina dječje skupine kao i broj djece na jednog odgajatelja najkonzistentnije su strukturalne dimenzije kvalitete što se uočilo u Pensilvanijskoj studiji (Kotos i Fiene, 1987, prema Petrović-Sočo, 2007) u kojoj se pokazalo da se u manjoj skupini odgajatelji ponašaju manje restriktivno, a djeca su u takvim uvjetima socijalno kompetentnija te govorno aktivnija nego li djeca u velikim skupinama.

Obrazovanje i stručno iskustvo odgajatelja je kriterij koji se odnosi na odgajateljevu kompetentnost. Istraživanjima se pokazalo kako su odgajatelji koji imaju više obrazovanje pokazala veću socijalnu stimulaciju, manje negativnih emocija te veću senzibilnost. Phillips i Howes (1987) u svojem istraživanju te Clarke- Stewart (1987) u svom istraživanju dolaze do vrlo sličnih rezultata koja impliciraju na to da odgajatelji s visokom naobrazbom zabilježeno imaju manje izbjivanja iz odgojne skupine, veću osjetljivost za dječje potrebe te veću socijalnu stimulaciju što rezultira višom razinom dječjih kognitivnih kompetencija u usporedbi s odgajateljima koji nisu posebno obrazovani u dječjem razvoju, odgoju i obrazovanju (Petrović-Sočo, 2007).

Provedeno je multidisciplinarno istraživanje koje pokazuje da su razvoj male djece i njihove sposobnosti učenja rezultat složenog sklopa bioloških, društvenih i kulturnih utjecaja (Hansen, 2010b, prema Hansen, 2011). To je proces koji od odgajatelja zahtijeva bliskost, empatiju i svijest o oponašanju te tako, zajedno s vještinama i motivacijom pridonose djetetovom razvoju (Dahlberg i Moss, 2010, Dahlberg, Moss i Pence, 2007, prema Hansen, 2011). U jaslicama se svijest o sociokulturnom određenju razvija poput rastućeg elementa biološki uvjetovanih kognitivnih dosega kada se događaju dvije stvari: djetetov kognitivni doseg nadmašuje biološka ograničenja te se nova komponenta kognitivnog dosega, poput prstena, širi oko biološki determiniranih komponenti. Niža kvaliteta jaslica može biti uzrokovana nedovoljnim brojem ili nepostojanjem obrazovanih odgajatelja, lošim središnjim financiranjem ili ozbiljnim socijalnim problemima djece i roditelja. Ustanove ranog odgoja i obrazovanja koje ih nisu u stanju osigurati kroz

primjerene, ali i izazovne pedagoške mjere, neće potaknuti razvojne procese djeteta na istoj razini kao kvalitetne ustanove iako su anglofonska i nordijska istraživanja pokazala da je za siromašnu djecu čak i lošija kvaliteta ustanova imala pozitivan učinak na razvoj (Ellneby, 2000, Sylva et al., 2004, Hansen, 2010b, Brostrom et al., 2010, prema Hansen, 2011).

Nordijska i anglofonska istraživanja pokazuju važnost sposobnosti odgajatelja da zauzme perspektivu djeteta i stavi ga u centar - ne kao objekt, već kao subjekt. Odgajatelji bi trebali imati ulogu uključenih i odgovornih slušatelja te autoritativnih odraslih koji promatraju načine na koje se djeca izražavaju. Također, njihova uloga je i nuditi djeci podršku kako bi se razvila u sigurne osobe i aktivne građaninje spremne za buduće izazove. (Hansen, 2010a, Lindahl i Pramling Samuelsson, 2002, Sommer, Samuelson i Hundeide, 2010, prema Hansen, 2011).

U Hrvatskoj su 2013. godine Petrović-Sočo, Miljević-Riđički i Šarić provele istraživanje u okviru znanstvenog projekta *Metode i modeli u odgoju i obrazovanju djece predškolske dobi u dječjem vrtiću*. Autorice je zanimalo kako odgajatelji zaposleni u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja te budući odgajatelji, odnosno, studenti 3. godine odgajateljskog studija, procjenjuju važnost zadovoljenja dječjih potreba u dobi od 1. do 3. godine života (jaslice) te od 3. do 6. godine (vrtić). Htjelo se istražiti postoji li među studentima i odgajateljima statistički značajna razlika u procjeni dječjih potreba stoga je u tu svrhu konstruirana skala s 33 čestice na kojoj se vrijednost procjenjivala od 1 (najmanje važno) do 5 (izuzetno važno). Ispitanici su bili studenti 3. godine učiteljskih fakulteta u Hrvatskoj (N=110) te odgajatelji zaposleni u nekim vrtićima Zagreba i drugih gradova (N=90). Istraživanja su pokazala kako je studentima najvažnija potreba djeteta za sigurnošću, dok je odgajateljima potreba djeteta za osobom u koju imaju povjerenja. Sve potrebe jasličke djece vrlo su visoko procijenjene (više od 4 na skali od 1 do 5), osim upoznavanja djece s nekim stranim jezikom, kompjutorskim igrama te odlaska na organizirano zimovanje/ljetovanje. Razlike su utvrđene u sljedećim česticama: svakodnevne tjelesne aktivnosti i optimalni broj djece u grupi u kojoj borave. U tim dvama slučajevima procjene zaposlenih odgajatelja veće su od procjena studenata, no rang - korelacija između dviju ispitanih grupa značajna je, odnosno, obje se grupe

općenito slažu u procjenama. U razdoblju od treće godine do polaska u školu studenti i odgajatelji, za razliku od ranije faze, veću važnost pridaju socijalnim vještinama, igri i aktivnostima dok manju važnost pridaju potrebi za sigurnošću, za ljubavi i pripadanjem te potrebi za osobom u koju imaju povjerenje. Rezultati su u skladu s očekivanjima i mogu se objasniti teorijom privrženosti i spoznajnim razvojem. Rang-korelacija je značajna što upućuje na visoku povezanost u procjenama važnosti zadovoljenja dječjih potreba između odgajatelja i studenata. Zanimljivo je to što studenti kao najvažniju potrebu navode ljubav i pripadanje, dok odgajatelji navode pravovremeno uočavanje poteškoća u razvoju. Razlike se pripisuju utjecaju praktičnog i teorijskog znanja koje utječe na stavove studenata i zaposlenih odgajatelja.

U lipnju 2013. godine objavljeno je istraživanje pod naslovom *Izazovi i dileme izražene od strane odgajatelja koji rade u jaslicama nordijskih zemalja*. Autori istraživanja, Alvestada i suradnici (2013) došli su do određenih zaključaka zahvaljujući međusobnoj kolaboraciji te povezivanju i usporedbi prikupljenih podataka iz triju zemalja: Islanda, Švedske i Norveške. Poticaj za provedbu navedenog istraživanja jest rastući broj djece obuhvaćene institucionaliziranim ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem u prethodno navedenim zemljama. Studija se temelji na podacima prikupljenim od strane odgajatelja koji rade u jaslicama, a cilj je bio odgovoriti na sljedeća pitanja:

- Što odgajatelji koji rade u jaslicama na Islandu, u Švedskoj i Norveškoj smatraju najbitnijim i najizazovnijim u svom radu s djecom?
- Koje su dileme koje izražavaju kao najzahtjevnije kada govore o svom svakodnevnom poslu?

Rezultati su pokazali dileme i izazove s kojima se ti odgajatelji susreću u svom svakodnevnom radu.

Istraživanje je provedeno kao studija slučaja u kojoj je sudjelovalo 37 vrtića i 65 odgajatelja, točnije je prikazano u Tablici 1.

Various sources of data collection	Sweden	Iceland	Norway
Number of preschools represented	13	11	13
Number of preschool teachers/nursery nurses	39/29	13	13
Total number of toddlers in these groups	176	238	219

Tablica 1. Vrtići, djeca i odgajatelji nordijskih zemalja

Podaci su prikupljeni na dva načina: fokus grupama u Norveškoj i Islandu te upitnicima u Švedskoj. Na Islandu u fokus grupama, koje su trajale po dva sata, je sudjelovalo četiri ili pet odgajatelja. U Norveškoj su provedene fokus grupe koje su trajale sat do sat i pol. U svakoj fokus grupi su sudjelovala tri istraživača. Svi sudionici istraživanja, oni obuhvaćeni fokus grupama i upitnicima, su trebali reflektirati :

- Kvalitetu svakodnevnog života djece u njihovoj skupini
- Izazove i probleme s kojima se susreću te prioritete koje trebaju ostvariti u svakodnevnim situacijama.

Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako je najveći izazov za odgajatelje u jaslicama veličina skupine, za koju ističu da utječe na organizaciju svakodnevnog života skupine te svakako ima posljedice na dobrobit djece. Zanimljivo je i to što Zakoni o dječjim vrtićima u Norveškoj navode da svaki odgajatelj može biti odgovoran za sedam do deset djece mlađe od tri godine (Alvestada i sur, 2013). S druge strane, kada se provjeri stvarna situacija u jaslicama, podaci govore nešto drugo. Naime, Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad i Abrahamsen (2011) otkrili su u svojim istraživanjima strukturne kvalitete skupine u kojima je svaki odgajatelj odgovoran za prosječno deset do petnaest djece mlađe od tri godine, što je znatno više nego li je propisano Zakonom. Nadalje, kao sljedeći izazov navodi se organizacija ustanove, točnije fizičkog okruženja djece. U zemljama sudionicima svaka je prostorija jedan centar te se nerijetko događa da djeca jasličke dobi cijeli dan provedu u jednoj prostoriji. Veliki problem jest i marginalizacija jaslica od vrtićkih skupina jer djeca nemaju međusobno doticaja, a samim time im je uskraćena komunikacija, interakcija te zajedničko igranje, istraživanje, učenje i razvoj.

Nadalje, autori Gardner i Cass (2014) objavili su knjigu *Uloga odgajatelja s djecom rane i jasličke dobi* u kojoj se govori o razvoju jaslica u Engleskoj kao i o funkcijama

odgajateljima u istima. Opisuju se tehnike koje koriste odgajatelji različitih dobnih skupina, ali se istražuje i mišljenje odgajatelja o vlastitoj ulozi, reakcijama djece, načinu rada te kompleksnosti odgajateljskog posla.

U nastavku će se istaknuti pitanja vezana uz odgajateljevu percepciju vlastite uloge, nedostataka u njihovu poslu te promjena koje bi uveli u odgojno-obrazovnu praksu. U istraživanju je sudjelovalo 49 odgajatelja od kojih je njih 27 izjavilo da je uloga odgajatelja osigurati odgovarajuće okruženje, materijale i opremu, stimulirati nove interese te proširivati spoznaju djece. Ostali su istaknuli kako je njihova uloga ohrabriti, voditi djecu, posvetiti se svakom djetetu individualno, zadovoljiti interese te omogućiti djetetu da bude uspješno u aktivnostima kojima se bavi. Na pitanje *Postoje li nedostaci u odgajateljevom poslu* 20 odgajatelja je zaključilo kako ne postoje nedostaci, međutim, istaknuli su kako je odgajateljev posao mentalno težak te fizički iscrpljujuć, zahtijeva puno rada, truda, napora i vremena. Ostali odgajatelji su istaknuli kako je nemoguće zadovoljiti potrebe sve djece te je potrebna dobra organizacija, a to dovodi do anksioznosti i nezadovoljstva odgajatelja. Kod pitanja *Postoje li neka poboljšanja koje biste uveli, a za koje smatrate da bi doveli do poboljšanja* čak su 22 odgajatelja spomenuli kako bi smanjili skupine, odnosno, broj djece po skupini, a njih 18 je izjavilo da je potrebno osigurati veću prostoriju za svaku skupinu s većim brojem sadržaja materijala i odgovarajuće opreme. Ostali navode mogućnost usavršavanja, asistenata u odgojno-obrazovnom radu, modernih zgrada za rad te jednostavnijeg pristupa vanjskom prostoru.

Na posljetku, zaključuje se kako odgajatelji njeguju suvremenu paradigmu u vlastitu odgojno-obrazovnom radu, a najveću teškoću im predstavlja velik broj djece u skupini te nemogućnost odgovaranja na individualne potrebe sve djece što dovodi do napetosti i anksioznosti odgajatelja.

Autori Jungbauer i Ehlen (2015) u članku *Stres i rizik izgaranja odgajatelja u jaslicama* predstavljaju rezultate studije od 834 odgajatelja u Njemačkoj, istražujući radne uvjete, stres i zdravstvene probleme povezane sa stresom. Pritom se koristio standardizirani upitnik BOSS I. Analiza podataka dala je visok postotak odgajatelja koji su prijavili izuzetno visoku razinu stresa; gotovo 20% odgajatelja, koji su sudjelovali u

istraživanju, se smatraju visoko rizičnom skupinom za izgaranje. Loši uvjeti u mnogim su se ustanovama pokazali kao najveći izvor stresa, a obuhvaćaju velike grupe, neodgovarajući omjer odgajatelja i djece, vrijeme, pritisak te multitasking.

Najvažniji nalazi ankete sažeti su u nastavku. Važno je naglasiti kako analiza podataka jasno pokazuje visok stupanj izgaranja sudionika s prosječnom vrijednosti od 56,8 što je znatno iznad norme. U usporedbi s općom populacijom, više od dvostruko više odgajatelja ima značajno višu razinu stresa, a također gotovo petina ispitanika (18,9%) pod jakim do vrlo jakim profesionalnim stresom pati, i prema BOSS ispitnom priručniku (Hagemann i Geuenich, 2010, prema Jungbauer i Ehlen, 2015), može se smatrati visoko rizičnom skupinom za izgaranje. U kategoriji *Faktori stresa u svakodnevnom životu u vrtiću* mnogi ispitanici su objasnili specifične faktore stresa u njihovoj ustanovi, a to su: prevelike grupe za premalo odgajatelja, rad popraćen vremenskim pritiskom i konstantnim povećanjem zadataka. Navedeni faktori se doživljavaju posebno stresnim posebice kada ih se ne uspijeva realizirati. Također se navodi visoka razina buke, rad roditelja te očigledno sve veća birokratizacija svakodnevnog života u jaslicama, poput dokumentacije koji također izazivaju mnogo potencijalnog stresa. Zbog stresa na poslu, odgajatelji su izloženi povećanom riziku od zdravstvenih problema što se i pokazalo kroz standardne vrijednosti ($T = 50$). Treba napomenuti da je 35% ispitanika na ovoj skali imalo klinički relevantne vrijednosti $T > 59$. 14,6% što znači da pate od teških psihosomatskih i psiholoških tegoba poput poremećaja spavanja, poteškoća u koncentraciji, ponavljajućih infekcije, smanjenoj sposobnost opuštanja ili povećanoj napetost, smanjenu tolerancija na frustraciju i depresivnih simptome.

Kao mogućnosti poboljšanja ovakve situacije autori navode: potporu poslodavaca i obveznika kroz financijske potpore i bonuse, kroz obuku odgajatelja, njegovanje organizacijskog i timskog razvoja objekta, planiranje zdravlja i opreme za zdravlje, kao i razumno i transparentno upravljanje kvalitetom. Tu spadaju dodatno usavršavanje, promicanje voditeljskih vještina i poboljšanje kolegijalne suradnje koja može dati presudan doprinos smanjenju stresa na poslu.

2016. godine autori Shumba, Rembe, Maphosa, Sotuku, Adu, Drake, Duku i Okeke proveli su istraživanje *Uzrok stresa posla odgajatelja u jaslicama* pritom koristeći višestruki dizajn studije slučaja. Sudjelovalo je osamnaest pomno odabranih sudionika iz Istočnog Londona. Rezultati su pokazali da je stres kod odgajatelja naglašen ponajviše zbog nedostatka roditeljske uključenosti, nedostatka sigurnosti za djecu, odgajatelje i imovinu, a spominje se i nepovjerenje roditelja i nedostatak resursa.

Kod roditeljske uključenosti odgajatelji navode da su roditelji nezainteresirani, ne žele sudjelovati, ignoriraju sastanke i radionice, a samim time znatno otežavaju komunikaciju i suradnju s odgajateljima. Nadalje, ističu kako odgajatelj nikada ne može u potpunosti biti siguran u sigurnost djece, a posebice im je to otežano zbog nemarnosti nadležnih tijela, boravka u ustanovi koja je u vrlo kritičnom stanju te je potrebna renovacija. U takvim uvjetima upitna je sigurnost ne samo djece već i samih odgajatelja te je vrlo teško opustiti se i prepustiti odgojno-obrazovnom radu. Navode i nedostatak resursa u smislu ograničene opreme i materijala stoga je nerijetko potrebno improvizirati i nabavljati materijale na vlastiti trošak što se ne cijeni niti nagrađuje.

Istraživači zaključuju da postoji potreba za obukom dionika kako bi se istaknuti izvori stresa smanjili te studija preporučuje da svi dionici prođu obuku o njihovoj ulozi u ranom razvoju djece pružajući mogućnost izbjegavanja sukoba. Navode kako se trebaju postaviti jasne politike za pokretanje jaslica kao i za probleme poput financiranja centara, plaćanja naknada, materijalnih resursa čime se osigurava sigurnost djece, ali i odgajatelja.

9. PRIKAZ METODOLOGIJE ISTRAŽIVANJA

9.1. Svrha istraživanja

Dobivanje uvida u perspektivu odgajatelja o izazovima i problemima s kojima se susreću u svom radu u jaslicama te osmišljavanje eventualnih rješenja.

9.2. Cilj i istraživačka pitanja

Proučavanjem i iščitavanjem literature uočeno je da je vrlo malo istraživanja posvećeno odgajateljima u jaslicama, a posebice su oskudne studije takvog tipa u Hrvatskoj. Utoliko se ovim radom želi ispitati što odgajatelji, koji rade trenutno ili su radili u jaslicama, smatraju izazovima i problemima s kojima se susreću u svome odgojno-obrazovnom radu te koja rješenja navedenih izazova predlažu.

Istraživačka pitanja:

- IP1: Koji su izazovi s kojima se odgajatelji susreću u jaslicama?
- IP2: Koliko i na koji način izazovi utječu na odgajatelja?
- IP3: Kako percipiraju te izazove-kao teškoće ili poticaje u vlastitu radu?
- IP4: Rješavaju li izazove ?

9.3. Uzorak istraživanja

Uzorak sudionika obuhvatio je 12 odgajatelja, točnije, odgajateljica raspodijeljenih u 3 fokus grupe po 4 odgajatelja, različite dobi i različitog radnog staža provedenog u jaslicama. uzorak je odabran slučajno i metodom *snježne kugle*.

9.4. Postupak prikupljanja, obrade i analize podataka

U ovom radu korištena je kvalitativna metoda fokus grupe kako bi se došlo do određenih spoznaja (stavova, motiva, argumenata, značenja itd.). Zbog svoje specifičnosti tema zahtijeva detaljniji ulazak u problematiku te iskustva odgajatelja koji će putem fokus grupa moći detaljno objasniti svoje stavove, motive, argumente, iskustva i sl. Utoliko su se, tijekom srpnja 2020. godine, kontaktirali odgajatelji za koje se pretpostavilo da bi sudjelovali u istraživanju (zbog angažmana i obrazovanja na diplomskoj razni Učiteljskog

fakulteta u Rijeci), ali se poslao i otvoreni poziv u Facebook grupu odgajatelja koji su završili preddiplomski ili diplomski sveučilišni studij Učiteljskog fakulteta u Rijeci. Usprkos tomu, samo se nekolicina odgajatelja odazvala i pristala sudjelovati. Neki od njih, pričajući svojim kolegama o čemu se radi, zainteresirala ih je stoga se istraživaču javlja još odgajatelja voljnih sudjelovanja i doprinosa ovome diplomskome radu. Poslije kontaktiranja sa svim ispitanicima te dobivenim povratnim informacijama, definirala su se tri termina održavanja istraživanja s obzirom na obveze i raspoloživost sudionika.

Prva fokus grupa okupila se 14.07., druga 20.07., a treća 28.07. i sve s početkom u 18 h. Termin treće fokus grupe se mijenjao zbog obveze jedne odgajateljice, a s obzirom na to da se nije uspio osigurati veći broj odgajatelja, niti je prikupljen željeni broj sudionika, svaki sudionik je vrlo dragocjen te su svi sudionici biti maksimalno fleksibilni u dogovaranju i izmjeni termina. Sve tri fokus grupe imale su podjednak broj sudionika, 4 po grupi, nevezano uz iskustvo i godine staža već slučajnim izborom termina koji su odgajateljima odgovarali. Razgovori u trajanju od cca 30-41 min provodili su se u prostoru stana za najam te su se odvijali prema unaprijed planiranom sklopu pitanja proizašlih iz istraživačkih pitanja (Prilog 2). Način prikupljanja podataka bilo je audio (diktafon) snimanje s kojim su sudionici bili unaprijed upoznati. Nakon okupljanja grupe i međusobnog upoznavanja istraživača i sudionika, a prije samog početka istraživanja, sudionicima je podijeljen radni materijal (Socio-ekonomski podaci ispitanika (Prilog 3) te su pročitana Pravila za fokus grupe (Prilog 4), uz napomenu kako je njihova anonimnost u svakom pogledu zajamčena.

Obradu prikupljenih podataka vršio je istraživač i to prema načelima tematske analize (Braun i Clarke, 2012). Utoliko je prvi korak bilo transkribiranje audio zapisa, a dobiveni transkripti bili su temelj za analizu. Analiza podataka je podrazumijevala proces od tri koraka: prvo čitanje te dva stupnja kodiranja. Nakon kodiranja uslijedilo je preslagivanje i razvrstavanje podataka u okviru kojih se analiziralo oko kojih pitanja je grupa suglasna, oko kojih nije te koje sve odgovore navode na pojedina pitanja. U nastavku su se kodirane izjave upotrebljavale pri istraživanju sličnosti i razlika između stavova određenih sudionika koji se međusobno razlikuju prema nekom obilježju. Najvažniji aspekt analize jest redukcija podataka metodom usporedbe i kontrastiranja podataka te metodom

„rezanja i lijepljenja“ sličnih izjava zajedno. Nakon obrade i analize podataka, uslijedilo je izvođenje zaključaka.

10. REZULTATI

Tijekom srpnja 2020. godine okupljene su tri fokus grupe, u svakoj su sudjelovala 4 odgajatelja. Svih 12 sudionika je ženskog spola raspodijeljenih po grupama s obzirom na raspoloživost sudionica. U prvoj grupi sudjelovale su dvije odgajateljice koje imaju 5 godina, jedna odgajateljica koja ima 3 mjeseca te jedna koja ima godinu i pol radnog iskustva. U drugoj fokus grupi tri odgajateljice imaju godinu i pol radnog i iskustva dok jedna ima godinu dana. U posljednjoj, trećoj grupi, odgajateljice imaju 7 godina, 20 godina, 2 te 21 godinu staža.

<i>SOCIO- EKONOMSKI PODACI</i>	ODGAJATELJI
<i>BROJ SUDIONIKA</i>	12
<i>DOB</i>	22 - 44 god.
<i>RADNO ISKUSTVO</i>	3 mjeseca - 21 god.
<i>STRUČNA SPREMA</i>	9 VŠS/ 3 VSS
<i>ZAVRŠENI STUPANJ OBRAZOVANJA</i>	dvogodišnji stručni studij (jedna odgajateljica)
	trogodišnji stručni studij (pet odgajateljica)
	preddiplomski sveučilišni studij (četiri odgajateljice)
	diplomski sveučilišni studij (dvije odgajateljice)
<i>ODGAJATELJSKA PROFESIJA PRVI IZBOR</i>	Da (sve odgajateljice)
<i>VLASTITA DJECA (dob najstarijeg djeteta)</i>	Ne (osam odgajateljica) Da (četiri odgajateljice: 2.6 god, 9, 14 i 17 god)

Tablica 2. Karakteristike ispitanika

Prilikom planiranja samog istraživanja vodilo se računa o osiguravanju istih uvjeta za sve četiri grupe, isti prostor i vrijeme okupljanja. Predviđen je i protokol kojim se vodilo

u svim grupama, a podrazumijeva predstavljanje istraživača te sudionika, uvodnu riječ istraživača, predstavljanje teme istraživanja i Pravila za fokus grupe nakon čega je istraživač započeo s pitanjima vodeći se unaprijed predviđenim scenarijem.

Rezultati istraživanja iznose se s obzirom na istraživačka pitanja. Odgovori na sva istraživačka pitanja dobiti ćemo analizom podataka svih četiriju fokus grupa, a u analizi i raspravi, s ciljem zaštite privatnosti sudionika neće se koristiti njihova stvarna imena. Odgajatelji su se osim izazova dotaknuli i problema u vlastitom radu te će se, iako problemi odgojno-obrazovnog rada nisu obuhvaćeni istraživačkim pitanjima, dodatno iznijeti.

10.1. Koji su izazovi s kojima se odgajatelji susreću u jaslicama?

Rezultati ovoga istraživanja ukazuju kako je mnogo više izazova s kojima se odgajatelji, koji su sudjelovali u ovome istraživanju, susreću u radu. Također se pokazalo kako postoje, kao i u norveškim vrtićima, odstupanja od zakona i standarda u praksi.

S obzirom na dobivene odgovore u sklopu istraživačkog pitanja “Koji su izazovi s kojima se odgajatelji susreću u jaslicama?” prva tematska cjelina „Izazovi u jaslicama“ podijeljena je na tri pod teme: 1. Koliko je izazovan; 2. Koji su izazovi te 3. Rang izazova što je prikazano u nastavku (Tablica 3).

IZAZOVI U JASLICAMA		
Koliko je izazovan	Koji su izazovi	Rang izazova

Tablica 3. Izazovi u jaslicama

Gotovo sve odgajateljice (11 od 12) su se složile kako je odgajateljski posao u jaslicama izazovan: „Odgajateljski posao u jaslicama je vrlo izazovan.“ (S); „Pa smatram da je izazovan...“ (K.), dok je jedna odgajateljica istaknula kako je sve stvar

navike: „...*bilo mi je teško u početku, ali sam sam se evo već, već me taj život, već sam se navikla funkcionirat nekako u jaslicama.*“ (Me.).

Istaknule su kako je posao u jaslicama izazovniji nego li u drugim skupinama sa starijom djecom: „*Svaki posao nosi i svoje izazove koji se međusobno razlikuju, ali amm, kada razmišljam o svojem radnom iskustvu mislim da sam na zahtjevnije izazove naišla u jaslicama.*“ (D.); „*Izazovan je odgajateljski posao u svim skupinama. U jaslicama posebno zbog dobi djece i zbog novih roditelja i adaptacije.*“ (N.); „*Pa jako, baš ako gledam ako usporedim vrtičkom skupinom, kako smo, ako ste imali prilike raditi u obje skupine, u biti u jaslicama dosta teže. Najviše zbog komunikacije jer djeca u jaslicama, em više zahtijevaju više njege, ne mogu jasno izrazit`, ne mogu se verbalno izrazit`. Pa mi je zbog toga evo zahtjevnije.*“ (T.), prikazano u nastavku (Tablica 4). Zanimljivo je što posao u jaslicama smatraju zahtjevnijim i izazovnijim nego li posao u vrtičkoj skupini navodeći kako su razlozi broj djece na jednog odgajatelja, a djeca su uglavnom u većoj mjeri ovisna o odgajatelju te komunikacije s djecom koja je otežana budući da djeca tek uče govoriti.

KODOVI	PARAFRAZIRANE JEDINICE	CITATI
Dob djece	- izazov	„ <i>Izazovan je odgajateljski posao u svim skupinama. U jaslicama posebno zbog dobi djece i zbog novih roditelja i adaptacije.</i> “ (N.)
Roditelji		
Adaptacija	-lijep i izazovan	„ <i>...je dosta...lijep, al` je vrlo izazovno.</i> “ (S. „ <i>Pa za mene jest izuzetno izazovan posao.</i> “ (Ma.) „ <i>Pa, svaki posao je izazovan. Dakle, i posao u vrtiću i posao u jaslicama. Svaki posao nosi i svoje izazove koji se međusobno razlikuju, ali amm,</i>
	-svaki posao nosi svoje izazove	

Broj djece	-velik izazov	<p><i>kada razmišljam o svojem radnom iskustvu mislim da sam na zahtjevnije izazove naišla u jaslicama. “ (D.)</i></p> <p><i>„Meni je izazovno... “ (M.)</i></p> <p><i>„Odgajateljski posao u jaslicama je vrlo izazovan. “ (S.)</i></p> <p><i>„Pa smatram da je izazovan... “ (K.)</i></p> <p><i>„Ja se slažem sa i jednom i drugom kolegicom. I još bih navela da je u mom slučaju dosta velik izazov je velik broj djece. “ (L.)</i></p>
Komunikacija djecom	<p>s -jaslice su zahtjevnije</p> <p>-djeca se ne znaju verbalno izraziti što znatno otežava rad odgajatelju</p>	<p><i>„Pa jako, baš ako gledam ako usporedim vrtićkom skupinom, kako smo, ako ste imali prilike raditi u obje skupine, u biti u jaslicama dosta teže. Najviše zbog komunikacije jer djeca u jaslicama, em više zahtijevaju više njege, ne mogu jasno izrazit`, ne mogu se verbalno izrazit`. Pa mi je zbog toga evo zahtjevnije. “ (T.)</i></p>
Navika	- nije jako izazovan	<p><i>„...bilo mi je teško u početku, ali sam sam se evo već, već me taj život, već sam se navikla funkcionirat nekako u jaslicama. “ (Me.)</i></p>

Tablica 4. Koliko je izazovan

U svome radu pronalaze brojne izazove, a zanimljivo je što su odgajateljice, u fokus grupi 2 i 3, cijelo vrijeme tijekom diskusije nabrajale izazove te su na kraju zaključile kako je puno više izazova nego li su mislile.

U najvećem broju izazov im predstavljaju prostorno-materijalno okruženje, koje je navelo čak pet odgajateljica: „*Bolja organizacija prostora kako bi se lakše odvijali ti postupci njege, aktivnosti...*“ (Me.); „*...prostorno-materijalno okruženje koje je svakako važan čimbenik koji svakako utječe na djetetov cjelokupni razvoj.*“ (S.); „*...prostorno-materijalno okruženje preurediti...*“ (M.) te broj djece u skupinama, koje je navelo četiri odgajateljice: „*Smatram da bi sa manjim brojem upisane djece i ostali izazovi bili umjereniji i lakši za odgajatelja.*“ (N.); „*...smatram da je sam problem rada u jaslicama velik broj djece na malo odgajatelja.*“ (M.); „*...na prvom mjestu je broj djece u skupini jer je najvažnija sigurnost...*“ (S.). Slijedi adaptacija djece što u 9. i 10. mjesecu, navodi jedna odgajateljica: „*Meni je bio period adaptacije 9 i 10.mj. od cjelokupnog rada u jaslicama to mi je bilo najizazovnije prvi put sam se susrela s tim.*“ (M.), ali i adaptacija tijekom cijele godine koju navode dvije odgajateljice: „*Specifično za našu ustanovu je to što su česte adaptacije tijekom cijele godine. Znači nama može se dogoditi da u sred, ne znam 11, 12 mjeseca presele 4 starija trogodišnjaka i upišu 4 nove djece i onda se to razvuče na cijelu godinu pa su konstantne, konstantan plač i stres i za skupinu i za odgajatelja.*“ (Me.). Jedna odgajateljica ističe kako je izazov i nedovoljna kompetentnost odgajatelja za rad s djecom u jaslicama: „*Tako da to je jedan od izazova s kojima sam se na početku susrela, uvijek sam se pitala jesam li dovoljno kompetentna za jaslice.*“ (D.) dok dvije odgajateljice navode nedovoljnu kompetentnost odgajatelja za rad s djecom s teškoćama: „*...mi nismo recimo uopće dovoljno educirani za djecu koja imaju bilo kakve poremećaje u razvoju, apsolutno nismo, a takvu djecu u skupinama imamo, a asistente nemamo i od nas se očekuje da se njima bavimo. Znači ja se njima ne mogu baviti jer ne znam kako.*“ (T.). Tri odgajateljice kao velik izazov navode uspostavu povjerenja, suradnje i komunikacije s roditeljima: „*...taj odnos prema roditeljima, znači ta suradnja kako mu objasniti što je dijete taj dan jelo, radilo, zašto je plakalo*“ (M.); „*Uvelike je važno da je suradnja obostrana na zadovoljstvo svih strana, a ponajviše poradi djeteta.*“ (S.); „*Prvo komunikacija... za jasličku dob mislim općenito ta podloga medicinske je daa, puno mi je pomoglo u mnogim stvarima. I u prepoznavanju i u načinu kako ću komunicirati s roditeljima, kako ću im šta reći. Nekako mi to onako olakšalo stvar i prije se radilo i sa ljudima i sa djecom prije vrtića.*“ (T.).

Zanimljivo je to što su izazovi koje, na početku diskusije, nekolicina odgajateljica smatra izazovnim, tijekom diskusije postaju gotovo svim sudionicama ipak složenijim izazovima, zaključile su sudionice, jer ih je vrlo teško realizirati, posebice kada je riječ o fizičkom radu odgajatelja koji se ne može promijeniti već eventualno smanjiti, očekivanjima roditelja i stručnog tima za koje se često pokazuje kako ih je teško zadovoljiti te shvaćanju roditelja da vrtić nije čuvalište koje je teško promijeniti. Odgajateljice navode kako je za sve navedene izazove potrebno puno ustrajnosti i truda što je često vrlo iscrpljujuće i otežava sam odgojno-obrazovni rad koji je i sam po sebi dovoljno kompleksan, detaljnije prikazano u Tablici 5.

KODOVI	PARAFRAZIRANE JEDINICE	CITATI
Komunikacija s roditeljima	- uspostava povjerenja, komunikacije i	<i>„Uvelike je važno da je suradnja obostrana na zadovoljstvo svih strana, a ponajviše poradi djeteta.“</i>
Suradnja s roditeljima	suradnje s roditeljima zbog dobrobiti djece	(S.) <i>„Prvo komunikacija... za jasličku dob mislim općenito ta podloga medicinske je daa, puno mi je pomoglo u mnogim stvarima. I u prepoznavanju i u načinu kako ću komunicirat s roditeljima, kako ću im šta reć`. Nekako mi to onako olakšalo stvar i prije se radilo i sa ljudima i sa djecom prije vrtića.“</i>
	-način komunikacije s roditeljima je vrlo važan	(T.)
Roditelji	-svatko drugačije reagira i ima različita očekivanja	<i>„Veći izazov su roditelji.“</i> (T.) <i>„...kolegica s kojom treba naći zajednički jezik i sve pogotovo ako</i>

Odgajatelji	- kolega/ kolegica	<i>se mišljenja razilaze i sve, onda tu dođe do velikih, aam do dolazi do odstupanja i onda dođe problem u stvari u samom radu sa djecom.“ (S.)</i>
Kompetencije odgajatelja	<p>- nedovoljna kompetentnost za rad s djecom u jaslicama i s djecom s teškoćama</p> <p>-zanemarenje druge djece</p> <p>-propitivanje vlastite kompetentnosti</p>	<p>„ ...mi nismo recimo uopće dovoljno educirani za djecu koja imaju bilo kakve poremećaje u razvoju, apsolutno nismo, a takvu djecu u skupinama imamo, a asistente nemamo i od nas se očekuje da se njima bavimo. Znači ja se njima ne mogu bavit jer ne znam kako.“(T.)</p> <p>„Onda druga djeca tu pate jer ti se posvećuješ djetetu koji ima neprilagođene obrasce ponašanja, a ovi koji su ti dobri, njih uvijek stavljaš sa strane.“. (S.)</p> <p>„Tako da to je jedan od izazova s kojima sam se na početku susrela, uvijek sam se pitala jesam li dovoljno kompetentna za jaslice.“ (D.)</p>
Adaptacija	- svako se dijete i roditelj razlikuju što iziskuje različit pristup svakome od njih	<i>„ ...prvo sam naišla na prilagodbu djece na mene... definitivno i nove adaptacije zato što je svako dijete različito, svaki roditelj je različit i svakom djetetu pristupamo na drugačiji način.“(D.)</i>

<p>Prostorno- materijalno okruženje</p>	<p>-stres, plač i napetost kroz cijelu godinu</p>	<p>„Specifično za našu ustanovu je to što su česte adaptacije tijekom cijele godine. Znači nama može se dogoditi da u sred, ne znam 11, 12 mjeseca presele 4 starija trogodišnjaka i upišu 4 nove djece i onda se to razvuče na cijelu godinu pa su konstantne, konstantan plač i stres i za skupinu i za odgajatelja“ (Me.)</p>
	<p>-najveći izazov</p>	<p>„Meni je bio period adaptacije 9 i 10.mj. od cjelokupnog rada u jaslicama to mi je bilo najizazovnije prvi put sam se susrela s tim.“ (M.)</p>
	<p>-lakša njega i provedba aktivnosti</p>	<p>„... i organizacija materijala.“ (T.) „Pa izazov mi je najviše postavljalo, predstavljalo smišljanje aktivnosti, ali i upravljanje vremenom.“ (LC.) „Bolja organizacija prostora kako bi se lakše odvijali ti postupci njege, aktivnosti...“ (Me.)</p>
	<p>-utjecaj na djetetov cjelokupni razvoj</p>	<p>„...prostorno-materijalno okruženje koje je svakako važan čimbenik koji svakako utječe na djetetov cjelokupni razvoj.“ (S.) „...prostorno-materijalno okruženje preurediti...“ (M.)</p>
<p>Komunikacija s djecom</p>	<p>-teško je razumjeti želje i potrebe</p>	<p>„Najviše zbog komunikacije jer djeca u jaslicama, em više</p>

<p>Broj djece</p>	<p>-nepridržavanje DPS-a</p>	<p>zahtijevaju više njege, ne mogu jasno izrazit`, ne mogu se verbalno izrazit`.“ (T.)</p> <p>„...u mom slučaju dosta velik izazov je velik broj djece.“ (L.)</p> <p>„Da evo ja kad sam u privatnom radila mi smo tamo imali 20. Am grupa je ono znači 20- 22 djece prisutnost 100% od do.“ (S.)</p>
<p>Očekivanja</p>	<p>-manji broj djece znači manje izazova</p> <p>- osiguranje sigurnosti</p> <p>-nije lako ispuniti očekivanja</p> <p>-nerazumijevanje dječjih potreba</p> <p>-jasna pravila</p>	<p>„Smatram da bi sa manjim brojem upisane djece i ostali izazovi bili umjereniji i lakši za odgajatelja..“ (N.)</p> <p>„...smatram da je sam problem rada u jaslicama velik broj djece na malo odgajatelja.“ (M.)</p> <p>“...na prvom mjestu je broj djece u skupini jer je najvažnija sigurnost...“ (S.)</p> <p>„...očekivanja roditelja, stručnog tima i nas odgajatelja.“ (N.)</p> <p>„...to što ne vide da djeca ranije dobi imaju različite potrebe... jasnija pravila ustanove.. što se tiče bolesti i dovođenja i tih adaptacija i sve što je vezano uz vodstvo ustanove da oni jednostavno to prihvaćanje ostave i da budu jasni</p>

<p>Vrtić i jaslice nisu čuvalište</p>	<p>-podcjenjivanje odgajateljske profesije</p>	<p><i>prema roditeljima, prema nama, prema svima.“ (Me.)</i></p> <p><i>„ ...jedan od najvećih izazova-dokazati roditeljima da mi nismo samo čuvalište! Nego da se mi bavimo odgojno-obrazovnim radom... “(S.)</i></p>
<p>Teške obiteljske situacije</p>	<p>- situacije za koje nema jedinstvenog rješenja</p>	<p><i>„Jedan od zahtjevnijih izazova s kojima sam se susrela su definitivno teške situacije u obitelji, naime ja sam aam, od kad radim u jaslicama, ja sam imala čak troje djece sa vrlo zahtjevnom obiteljskom situacijom bih rekla. Dakle, imam dijete čiji su roditelji u procesu rastave, imam dijete čiji je bliski član obitelji teško, na žalost, teško bolestan i imam dijete čiji je bliski član, vrlo mlad, preminuo.,, (D.)</i></p>
<p>Fizički rad</p>	<p>-bolovi u leđima, rukama, fizička iscrpljenost odgajatelja</p>	<p><i>„I izazov je još možda i fizički rad, jaslice najviše od svega fizički rad. I hranjenje i presvlačenje, iako ne bi baš trebali dizati djecu, ali opet dižeš, da nekad se ne može izbjeći.“ (M.)</i></p>

Tablica 5. Koji su izazovi (vrste izazova)

Nakon promišljanja i nabiranja izazova, odgajateljice su navedene izazove i rangirale od onoga kojeg smatraju najviše izazovnim do onoga kojeg smatraju najmanje izazovnim.



Prikaz 2. Rang izazova

Kao manje izazovne odgajateljice navode prostorno-materijalno okruženje: „...a najmanje izazovnije na primjer, prostorno-materijalno okruženje.“ (K.); kako i na koji način pripremiti poticaje: „I na kraju, nekako među lakšim bi izdvojila kako i na koji način poticaje pripremiti.“ (M.) te suradnju i komunikaciju s roditeljima koja obuhvaća odgovornost i očekivanja: „...na trećem mjestu ostaje suradnja i komunikacija s roditeljima.“ (S.), „Onda bih stavila na treće mjesto recimo odgovornost, intervencije odgajatelja da li previše, premalo.“ (D.) te „...očekivanja.“ (N.). Najizazovnijim dvije odgajateljice smatraju broj djece u skupini: „Am, najizazovniji je po meni možda broj djece...“ (N.); „Svakako, na prvom mjestu je broj djece u skupini jer je najvažnija sigurnost, na drugom prostorno-materijalno okruženje koje je svakako važan čimbenik koji svakako utječe na djetetov cjelokupni razvoj...“ (S.). Po jedna odgajateljica navodi sljedeće izazove kao najizazovnijima: shvaćanje roditelja da vrtić i jaslice nisu čuvalište: „...jedan od najvećih izazova- dokazati roditeljima da mi nismo samo čuvalište!“ (S.); fizički rad, smišljanje aktivnosti te upravljanje vremenom: „Možda po meni je najteže

riješiti taj fizički rad. To se ne može izbjeći. Nažalost nikako!“ (M.); „Među najviše izazovnim bilo bi smišljanje aktivnosti zbog onoga što sam ranije navela, a to je nedostatak prakse na fakultetu. Nakon toga bi bilo upravljanje vremenom, a i to su zapravo najveća dva izazova sa kojima sam se susrela.“ (LC.) dok ostale odgajateljice navode da su izazov roditelji, nepoznavanje sigurnosnih protokola, adaptacija, prepoznavanje potreba djece te presvlačenje i odlazak u dvorište.

Izazovi koji se smatraju najizazovnijima, ali istovremeno i najmanje izazovnim su roditelji te suradnja i komunikacija s njima što ovisi o iskustvima koje odgajateljice imaju s njima. S jedne strane pojedine odgajateljice kazuju da su imale priliku surađivati s roditeljima koji su bili otvoreni za komunikaciju dok su, s druge strane, neke odgajateljice imale teškoće u uspostavi uopće povjerenja od strane roditelja koji su bili nezainteresirani te nisu imali želju niti volju surađivati stoga im je to predstavljalo velik izazov. Također se u oba konteksta pojavljuje osmišljavanje i priprema poticaja i aktivnosti za koje se pretpostavlja da je povezano sa kreativnošću odgajatelja. S jedne strane odgajateljice koje su sklonije kreativnom izražavanju lakše osmišljavaju poticaje i aktivnosti dok odgajateljice koje su manje kreativne imaju teškoće u tom području što se može potkrijepiti i karakteristikama autonomnog odgajatelja među kojima se, prema autorici Miljak (1996), nalazi i kreativnost u stvaranju i realizaciji programa.

10.2. Koliko i na koji način izazovi utječu na odgajatelja?

Poput rezultata prethodno prikazanih istraživanja, u osmom poglavlju, i u ovome istraživanju izazovi uvelike utječu na odgajatelje. S obzirom na dobivene odgovore u sklopu istraživačkog pitanja “Koliko i na koji način izazovi utječu na odgajatelje?” druga tematska cjelina „Utjecaj izazova na odgajatelje“ podijeljena je na tri podteme: 1. Utjecaj na osobni razvoj (osobu); 2. Utjecaj na profesionalni razvoj te 3. Utjecaj na privatni život što je prikazano u nastavku (Tablica 6).

UTJECAJ IZAZOVA NA ODGAJATELJE		
Utjecaj na osobni razvoj (osobu)	Utjecaj na profesionalni razvoj	Utjecaj na privatan život

Tablica 6. Utjecaj izazova na odgajatelje

Odgajateljice su istaknule kako izazovi utječu na njih uglavnom na sva tri područja. Pet odgajateljica je istaknulo kako utječu i na njih osobno na način da ih mijenjaju: „Mijenjaju te ono iz dana u dan. U principu ti se prilagođavaš tom djetetu, prilagođavaš se tim roditeljima.. Situaciji i u stvari zajedno s njima učiš.“ (S.), da ih potiču na učenje i prilagođavanje: „Pa utječu svaki dan zapravo jer ih iznova baš živim, prilagođavam se učim zapravo. Učim iz tih izazova, iz odnosa s kolegicama, i roditelja, roditeljima stalno učim. Učim nešto novo, prilagođavam se ne znam.“ (Me.), utječu na način da i kad nisu na poslu razmišljaju o poslu: „Kako utječe na mene kao osobu pa dosta utječe. Što je rekla kolegica također razmišljam o poslu i doma, prenosim posao doma.“ (K.), ali i izazivaju snažne osjećaje kod jedne odgajateljice: „Pa ja sam na početku sam bila jako tužna i nezadovoljna svojim radom. Često sam razmišljala jesam li uopće odabrala pravi poziv i radim li ja dobro i za sebe, a i za djecu u skupini. Općenito imala sam jako negativne misli koje su me činile tužnom i smatrala sam da jednostavno nisam dovoljno dobra.“ (LC.). Jedna je odgajateljica istaknula kako na nju osobno ne utječu: „Mislim da na mene kao osobu ne utječu toliko, pokušavam pristupit svakom izazovu na neutralan način. Dakle, pokušavam sve osjećaje staviti sa strane. Dakle, ne želim biti pristrana...“ (D.). Odgajateljice (11/12) su istaknule kako izazovi svakako utječu na njih osobno jer se istovremeno i kao odgajatelj, ali i kao osoba razvijaju: „...mijenjaš se skupa. Ja na primjer vidim sama po sebi da nisam ista niti ista osoba niti imam isti način rada kao što je bio pred 15 godina, ili 20 i danas. Samim tim što sam radila na različitim mjestima, znači imam iskustvo i u privatnim i u ovaj općinskom, državnom je li javnom vrtiću“. (S.), sažeto prikazano u Prikazu 3.



Prikaz 3. Utjecaj na osobni razvoj

Ističu kako je gotovo nemoguće odvojiti sebe i svoju osobnost od utjecaja posla stoga kroz same izazove uče, prilagođavaju se i razvijaju i osobno i profesionalno dok jedna odgajateljica kazuje kako nastoji izolirati svoju osobnost od utjecaja, detaljnije prikazano u Tablici 7.

KODOVI	PARAFRAZIRANE JEDINICE	CITATI
Svakodnevno učenje o djeci i s djecom	- mijenjanje	<i>„Mijenjaju te ono iz dana u dan. U principu ti se prilagođavaš tom djetetu, prilagođavaš se tim roditeljima.. Situaciji i u stvari zajedno s njima učiš.“ (S.)</i>

Prilagodba	-učenje i prilagođavanje	<i>„Pa utječu svaki dan zapravo jer ih iznova baš živim, prilagođavam se- učim zapravo. Učim iz tih izazova, iz odnosa s kolegicama, i roditelja, roditeljima stalno učim. Učim nešto novo, prilagođavam se ne znam.“ (Me.)</i>
Planiranje i stručno usavršavanje	-svakodnevni rad na sebi	<i>„Pa utječu na mene kao osobu, a i kao, a i na kao profesionalca i odgajatelja jer na način da svakodnevno moram raditi na sebi, svakodnevno realizirati, dan planirati za sutra, stručno se usavršavati...“ (M.)</i>
Traženje rješenja	-više promišljanja u jaslicama -reorganizacija prostora	<i>„Pa možda sam više promišljala o praksi nego kad sam radila u vrtičkoj skupini. Kako bi mogla drugačije, tražimo neka nova rješenja. Isto kako je kolegica spomenula, prostor se okretao jako, jako puno puta. I materijali su se birali. I tu puno puta ide učenje na vlastitim greškama...“ (M.)</i>
	-revidiranje	<i>„Da ja bih isto promišljanje u vlastitoj praksi i to nekakvo revidiranje.“ (T.)</i>
Neutralan pristup	-nema utjecaja	<i>„Mislim da na mene kao osobu ne utječu toliko, pokušavam pristupiti</i>

<p>Razmišljanje o poslu</p>	<p>-ima utjecaja</p>	<p>svakom izazovu na neutralan način. Dakle, pokušavam sve osjećaje staviti sa strane. Dakle, ne želim biti pristrana... “ (D.)</p> <p>„Kako utječe na mene kao osobu pa dosta utječe. Što je rekla kolegica također razmišljam o poslu i doma, prenosim posao doma.“ (K.)</p>
<p>Snazne emocije i osjećaji</p>	<p>-osobni razvoj</p> <p>-nezadovoljstvo, tuga</p>	<p>„Navedeni izazovi jaako utječu na mene kao osobu jer se prilikom pozitivnih ishoda vrlo profesionalno, ali i osobno razvijam.“ (S.)</p> <p>„Pa ja sam na početku sam bila jako tužna i nezadovoljna svojim radom. Često sam razmišljala jesam li uopće odabrala pravi poziv i radim li ja dobro i za sebe, a i za djecu u skupini. Općenito imala sam jako negativne misli koje su me činile tužnom i smatrala sam da jednostavno nisam dovoljno dobra.“ (LC.)</p>

Tablica 7. Utjecaj na osobni razvoj

Nadalje, kao što je već i prije istaknuto, sve odgajateljice osim jedne rekle su kako izazovi utječu na njih i na kao odgajatelja i profesionalca, a na koji način može se vidjeti u nastavku u Prikazu 4.



Prikaz 4. Utjecaj na profesionalni razvoj

Dvije odgajateljice kazuju kako na njih utječu na način da im izazivaju pozitivne i negativne emocije: „*To me ponekad opterećuje, a ponekad se dobro s njima nosim pa me potiču da što bolje i više radim. Ponekad mi to izaziva i stres jer ima previše izazova, a odgovornost prema poslu me tjera da budem što bolji odgajatelj i ponekad se osjećam kao da ne uspijevam baš to sve stići.*“ (N.), šest odgajateljica istaknulo je kako na njih utječu na način da se profesionalno i stručno usavršavaju te stječu iskustvo: „*To opet učimo mi, na koji način šta i kako promišljati, samo na koji način ćemo doprinostiti njihovom rastu i razvoju.*“ (L.); „*Na mene kao profesionalca isto tako uvelike utječe na način da se razvijam i stječem iskustvo.*“ (S.); „*...na kao profesionalca i odgajatelja jer na način da svakodnevno moram raditi na sebi, svakodnevno realizirati, dan planirati za sutra, stručno se usavršavati...*“ (M.); „*...pokušavam na svaki izazov gledati kao na neku priliku za učenjem, za stjecanjem znanja, za prilikom u koji ću ja surađivati sa odgajateljicama, kolegicama...*“ (D.). Jedna odgajateljica ističe kako na nju kao na odgajatelja izazovi utječu na način da ju potiču na suradnju s kolegama: *Aam kao odgajatelja na taj način da moram surađivati s drugim odgajateljima i odgajateljicama i onima koji naravno imaju više iskustva.*, (M.) te jedna odgajateljica ističe da na nju kao na odgajatelja izazovi ne utječu: „*Ovaj, a kako utječe na mene kao odgajatelja... pa s profesionalne strane nekako možda i ne utječe jer volim ovaj posao i ne bih od njega*

nikad odustala jer mi je to oduvijek bio san pa tako da se jednostavno moram pomirit s tim da taj dio posla teži da se jednostavno moraš nosit s tim kako god.“ (K.), više u Tablici 8.

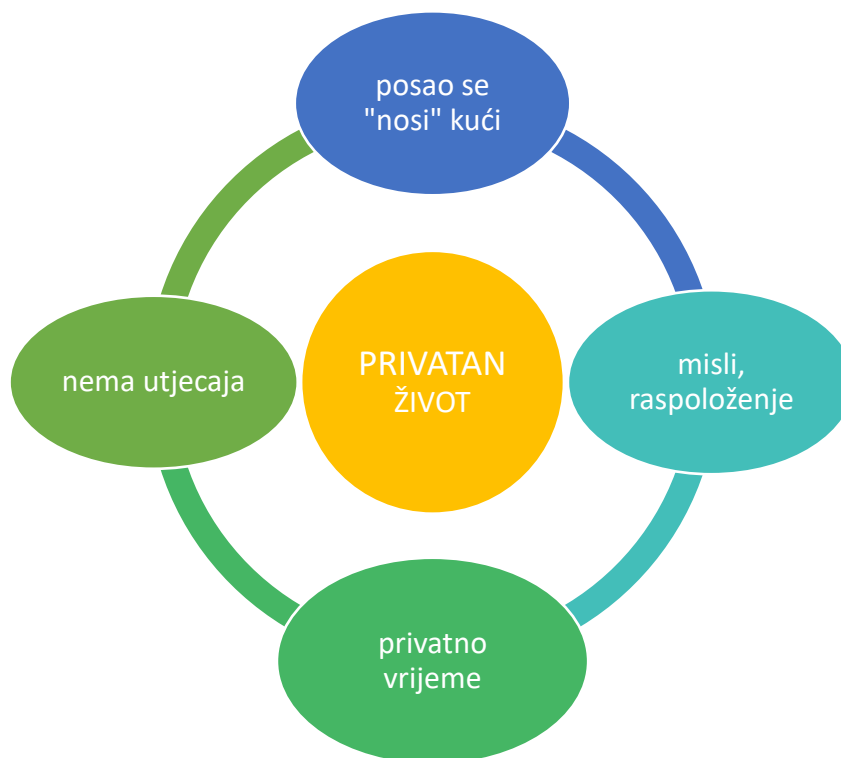
KODOVI	PARAFRAZIRANE JEDINICE	CITATI
Pozitivne i negativne emocije	<p>-opterećujuće i motivirajuće</p> <p>-stres zbog previše izazova koji se ne uspijevaju stići</p> <p>-razmišljanje o odustajanju</p> <p>-čitanje literature je donijelo sigurnost i samopouzdanje</p>	<p>„To me ponekad opterećuje, a ponekad se dobro s njima nosim pa me potiču da što bolje i više radim. Ponekad mi to izaziva i stres jer ima previše izazova, a odgovornost prema poslu me tjera da budem što bolji odgajatelj i ponekad se osjećam kao da ne uspijevam baš to sve stići.“ (N.)</p> <p>„Pa mogu reći da sam očekivala da ću odustati od posla, ali, često sam prije ili poslije smjene čitala literaturu koje su mi kolegice i stručni tim preporučili i moglo se na meni primijetiti da sam dobila više samopouzdanja u svoj rad i svoju stručnost. S obzirom da sam u skupini imala i dijete sa teškoćama, još sam se više posvetila čitanju i učenju stručne literature...“ (LC.)</p>
Osobni i profesionalni razvoj	-mijenjanje na osobnom i profesionalnom području	„...mijenjaš se skupa. Ja na primjer vidim sama po sebi da nisam ista niti ista osoba niti imam isti način rada kao što je bio pred

<p>Stjecanje iskustva</p>	<p>-veliki utjecaj na odgajatelje pripravnike</p>	<p>15 godina, ili 20 i danas. Samim tim što sam radila na različitim mjestima, znači imam iskustvo i u privatnim i u ovaj općinskom, državnom je li javnom vrtiću“. (S.) „To opet učimo mi, na koji način šta i kako promišljati, samo na koji način ćemo doprinosti njihovom rastu i razvoju.“ (L.)</p> <p>„Na mene kao profesionalca isto tako uvelike utječe na način da se razvijam i stječem iskustvo.“ (S.) „To je za mene prvo bio taj šok gdje sam prvo trebala- ne možeš sad izvadit aam sve tempere ako oni još uvijek ne znaju dobro sami ići prat ruke ni `óce se skroz namočit pa će se prehladit. Taj dio sam, to je meni bio izazov kao profesionalcu da sam što brže i što uspješnije pokušavala riješit prvo te potrebe zadovoljit skupinu da se svi adaptiraju i onda smo tek mogli krenut zapravo s odgojno-obrazovnim radom što isto nekad je tako otežavajuće.“ (Me.)</p>
<p>Stručno usavršavanje</p>	<p>-svakodnevni rad na sebi</p>	<p>„...na kao profesionalca i odgajatelja jer na način da svakodnevno moram radit na sebi,</p>

Nema utjecaja	-svaka situacija kao prilika za učenje i stjecanje znanja	<p><i>svakodnevno realizirati, dan planirati za sutra, stručno se usavršavati... “(M.)</i></p> <p><i>„ ...pokušavam na svaki izazov gledati kao na neku priliku za učenjem, za stjecanjem znanja, za prilikom u koji ću ja surađivati sa odgajateljicama, kolegicama... “ (D.)</i></p>
	-suradnja s kolegama kao način učenja	<p><i>Aam kao odgajatelja na taj način da moram surađivati s drugim odgajateljima i odgajateljicama i onima koji naravno imaju više iskustva., (M.)</i></p>
	-ljubav prema poslu je jača od svih izazova	<p><i>„ ...pa s profesionalne strane nekako možda i ne utječe jer volim ovaj posao i ne bih od njega nikad odustala jer mi je to oduvijek bio san pa tako da se jednostavno moram pomirit s tim da taj dio posla teži da se jednostavno moraš nosit s tim kako god.“ (K.)</i></p>

Tablica 8. Utjecaj na profesionalni razvoj

Kao na osobni i profesionalni život, odgajateljice kazuju kako izazovi utječu i na njihov privatni život, a na koji način prikazano je u nastavku (Prikaz 5).



Prikaz 5. Utjecaj na privatni život

Čak 7 odgajateljica je istaknulo kako izazovi utječu na njihov privatni život na način da „nose“ posao doma: „*Htjeli mi to ili ne htjeli, ti taj posao doneseš kući. Uvijek doneseš kući, pogotovo 9., pogotovo 9. mjesec kad dođeš, kad je adaptacija...*“ (S.); „*Nosiš posao doma. Svak, svakodnevno, svaki dan...*“ (M.); „*...da nosim jednostavno, ne fizički da nosim posao da ga radim doma nego da razmišljam o poslu doma kad legnem u krevet doma da. Tako da utječe, vrlo da.*“ (K.), dok se dvije odgajateljice nadovezuju kazujući kako misli o poslu „nose“ sa sobom kući što utječe i na njihovo raspoloženje: „*...teško je odvojiti profesionalno od privatnog života zato što ja osobno cijelo, često razmišljam o djeci, o tome kako pristupiti nekoj situaciji, o njihovim interesima.*“ (D.); „*A tako i misli o vrtiću nosim i kući teško je ostavit to sve na poslu, a i umor i ponekad loše raspoloženje, ali i često i radost i veselje.*“ (N.). Jedna odgajateljica ističe na izazovi utječu na njezin privatni život na način da mora odvojiti svoje privatno vrijeme i ranije doći na posao kako bi kolegici pomogla: „*Aha, je. Zato što sam utrošila svoje privatno vrijeme jer sam, znajući da mi je kolegica sama u to najgore vrijeme znači tih 10 sati kad*

je promjena aktivnosti, kad se ide van u šetnju, na osam adaptacija, ja sam znala da ona to neće moći sama, ... Kod nas je recimo pravilo da u 10 sati se dolazi na posao.“ (Me.). Tri odgajateljice ističu da ne utječu na njihove privatne živote te da pokušavaju odvojiti privatno od poslovnog: „...nije se pretjerano odrazilo na moj privatni život nego više na ovaj, poslovni.“ (LC.); „...na moj privatni život utječe u vrlo manjem obimu nego na profesionalni razvoj.“ (S.); „Pokušavan odvojiti profesionalno od privatnog i obratno.“ (S.), detaljnije prikazano u nastavku (Tablica 9).

KODOVI	PARAFRAZIRANE JEDINICE	CITATI
Posao se „nosi“ kući	<p>-razmišljanje o adaptaciji</p> <p>-razmišljanje i planiranje poticaja</p>	<p>„Htjeli mi to ili ne htjeli, ti taj posao doneseš kući. Uvijek doneseš kući, pogotovo 9., pogotovo 9. mjesec kad dođeš, kad je adaptacija...“ (S.)</p> <p>„Nosiš posao doma. Svak, svakodnevno, svaki dan...“, (M.)</p> <p>„Da jer to nije samo ono, nakon smjene, zatvorit ću vrata i to je to do sutra ujutro. To je opet, dođi doma, razmišljaš što bi sutra mogla ponuditi, na koji način ću to kod nekog potaknut govor, kod drugog potaknut motoriku.“ (L.)</p> <p>„Kad, a nekad da. Nekad da. Dođeš doma i kažeš „Šuti, ne obraćaj mi se pola sata“. Treba mi mir, kad izađem iz sobe razgovarati ćemo.“ (T.)</p> <p>“...utječu jer posao nosim kući sa sobom. Znači svakodnevno</p>

<p>Veći utjecaj na poslovni život</p>	<p>-promišljanje kako zadovoljiti potrebe djece</p> <p>-razgovaranje o odnosu s kolegama</p> <p>-nemoguće je odvojiti profesionalni od privatnog života</p>	<p><i>planiram za svako dijete kako zadovoljiti njegove primarne i sekundarne potrebe, kako, kako ostvariti cilj., (M.)</i></p> <p><i>„Da, pusti me da se dobijem. Da i onda ne znam ako imaš problema sa kolegicom ili skupinom pa opet i to doneseš pa podijeliš pa ovako pa onako.“ (S.)</i></p> <p><i>„...da nosim jednostavno, ne fizički da nosim posao da ga radim doma nego da razmišljam o poslu doma kad legnem u krevet doma da. Tako da utječe, vrlo da. (K.)</i></p> <p><i>„...teško je odvojiti profesionalno od privatnog života zato što ja osobno cijelo, često razmišljam o djeci, o tome kako pristupit nekoj situaciji, o njihovim interesima.“ (D.)</i></p> <p><i>„A tako i misli o vrtiću nosim i kući teško je ostavit to sve na poslu, a i umor i ponekad loše raspoloženje, ali i često i radost i veselje.“ (N.)</i></p> <p><i>„...nije se pretjerano odrazilo na moj privatni život nego više na ovaj, poslovni.“ (LC.)</i></p> <p><i>„...na moj privatni život utječe u vrlo manjem obimu nego na profesionalni razvoj. „(S.)</i></p>
--	---	---

	-ulaganje privatnog vremena ranijim dolaskom na posao	<i>„Aha, je. Zato što sam utrošila svoje privatno vrijeme jer sam, znajući da mi je kolegica sama u to najgore vrijeme znači tih 10 sati kad je promjena aktivnosti, kad se ide van u šetnju, na osam adaptacija, ja sam znala da ona to neće moći sama, ... Kod nas je recimo pravilo da u 10 sati se dolazi na posao.“ (Me.)</i>
	-odvajanje profesionalnog od privatnog	<i>„Pokušavan odvojiti profesionalno od privatnog i obratno.“ (S.)</i>

Tablica 9. Utjecaj na privatni život

10.3. Kako percipiraju izazove-kao teškoće ili poticaje u vlastitu radu?

S obzirom na dobivene odgovore u sklopu istraživačkog pitanja “Kako percipirate izazove-kao teškoće ili poticaje u vlastitu radu?” treća tematska cjelina „Percepcija izazova“ podijeljena je na dvije podteme: 1. Izazovi kao poticaji te 2. Izazovi kao teškoće i poticaji (Tablica 10).

PERCEPCIJA IZAZOVA	
Izazovi kao poticaji	Izazovi kao teškoće i poticaji

Tablica 10. Percepcija izazova

Odgajateljice su, u većini, istaknule kako izazove doživljavaju i kao teškoće i kao poticaje više nego li samo poticaje, a na iznenađenje istraživača, niti jedna odgajateljica ih nije navela kao teškoće (Prikaz 6).

POTICAJI	TEŠKOĆE I POTICAJI
<ul style="list-style-type: none">• učenje i razvoj• rad na sebi	<ul style="list-style-type: none">• ovisno o raspoloženju• ovisno o situaciji• ovisno o mogućnosti promjene

Prikaz 6. Percepcija izazova

Tri odgajateljice izazove percipiraju kao poticaje i to na način da kroz njih uče i razvijaju se te rade na sebi: „*Paa, ja percipiram kao poticaje u vlastitom radu jer obzirom da sam tek počela radit smatram da je to jedan izuzetno pozitivan izazov jer ja svakim danom učim i stručno se usavršavam na taj način i smatram daje to izuzetno dinamično za moju profesiju.*“ (M.); „*Ja bih rekla da svaki izazov percipiram kao poticaj u vlastitom radu, ne percipiram ga kao teškoće zato što mislim da treba biti otvoren za nove prilike za učenjem...*“ (D.); „*Više, ja am, meni više na poticaje, u stvari, mene to gura da u principu, znači da radim na sebi, da radim na sebi i da to dajem na van i da u principu vidim.*“ (S.). Ostalih devet odgajateljica izazove percipira i kao teškoće, ali i kao poticaje: „*Ja to percipiram i kao teškoće i kao poticaje. Da nema teškoća, ne bi se mogli nosit s tim. Svaki posao ima teškoće pa tako i ovaj tako da jednostavno nakon nekog vremena učimo na greškama, a onda i ti izazovi postanu poticaji s jedne strane mora se nekako naučit nosit s izazovima.*“ (K.) što ovisi o situaciji: „*Kako kad, ovisi o situaciji, o skupini, o roditeljima, o svemu. Znači ono ne znam, te neke ono kad vidiš da ono da su djeca zadovoljna da to što ti radiš s njima ih ono drži, drži onda to ono i meni da krila da, a onda, s druge strane, kad vidim da se ja ful trudim dijete osvijestit da mora nuždu obaviti u wc, a on nju obavi pored wca i doma nosi pelenu, onda to te baš onako.*“ (T.), o raspoloženju: „*Sve to zavisi od mog raspoloženja, nekad mi je to poticaj, a nekad i nije pa me to nekad i demotivira.*“ (N.) te o mogućnosti promjene izazova: „*Pa ovisi šta, ono šta ne mogu mijenjat je teškoća, naravno u organizaciji vrtića i toga nešto nešto što*

jednostavno tako je, a na ono što mogu utjecat na te nekakve odnose kao i usavršavanja svojih vještina to, to mi je am, poticaj.“ (Me.), više u Tablici 11.

KODOVI	PARAFRAZIRANE JEDINICE	CITATI
Izazovi kao poticaji	<p>-učenje i razvoj</p> <p>-poticaj i motivacija</p> <p>-rad na sebi</p>	<p>„Paa, ja percipiram kao poticaje u vlastitom radu jer obzirom da sam tek počela radit smatram da je to jedan izuzetno pozitivan izazov jer ja svakim danom učim i stručno se usavršavam na taj način i smatram daje to izuzetno dinamično za moju profesiju.“ (M.)</p> <p>„Ja bih rekla da svaki izazov percipiram kao poticaj u vlastitom radu, ne percipiram ga kao teškoće zato što mislim da treba biti otvoren za nove prilike za učenjem...“ (D.)</p> <p>„Više, ja am, meni više na poticaje, u stvari, mene to gura da u principu, znači da radim na sebi, da radim na sebi i da to dajem na van i da u principu vidim.“ (S.)</p>
Izazovi kao teškoće i poticaji	-teškoće i poticaji	<p>„...mogu reći i jedno i drugo. I kao teškoće i kao poticaje u mom radu.“ (S.)</p> <p>Slažem se“ (L.)</p> <p>„Ja to percipiram i kao teškoće i kao poticaje. Da nema teškoća, ne bi se mogli nosit s tim. Svaki posao</p>

	<p>-učenje na greškama</p> <p>-s vremenom teškoće postanu poticaji</p> <p>-teškoće predstavlja sve što se ne može promijeniti</p> <p>-ovisno o raspoloženju</p> <p>-ovisno o situaciji, skupini i roditeljima</p>	<p><i>ima teškoće pa tako i ovaj tako da jednostavno nakon nekog vremena učimo na greškama, a onda i ti izazovi postanu poticaji s jedne strane mora se nekako naučit nosit s izazovima.“ (K.)</i></p> <p><i>„Može jedno i drugo. Pa je, jedno i drugo je. Predstavljaju teškoće one stvari koje smo spomenuli da je možda teže promijeniti. Taj fizički rad na primjer, to ne možemo promijeniti, ali ovo drugo da, potiče te na promišljanje...“ (M.)</i></p> <p><i>„...sve te izazove sam u početku vidjela kao teškoće, ali kasnije shvaćam da me je to jako poticalo.“ (LC.)</i></p> <p><i>„Pa ovisi šta, ono šta ne mogu mijenjat je teškoća, naravno u organizaciji vrtića i toga nešto nešto što jednostavno tako je, a na ono što mogu utjecat na te nekakve odnose kao i usavršavanja svojih vještina to, to mi je am, poticaj.“ (Me.)</i></p> <p><i>„Sve to zavisi od mog raspoloženja, nekad mi je to poticaj, a nekad i nije pa me to nekad i demotivira.“ (N.)</i></p> <p><i>„Kako kad, ovisi o situaciji, o skupini, o roditeljima, o svemu. Znači ono ne znam, te neke ono kad</i></p>
--	---	--

		<p><i>vidiš da ono da su djeca zadovoljna da to što ti radiš s njima ih ono drži, drži onda to ono i meni da krila da, a onda, s druge strane, kad vidim da se ja ful trudim dijete osvijestiti da mora nuždu obaviti u wc, a on nju obavi pored wca i doma nosi pelenu, onda to te baš onako.“ (T.)</i></p>
--	--	--

Tablica 11. Percepcija izazova

10.4. Rješavaju li izazove?

Poput prethodno prikazanih rješenja, u poglavlju 8, i u ovome istraživanju odgajateljci su naveli moguća rješenja izazova s kojima se oni susreću. S obzirom na dobivene odgovore u sklopu istraživačkog pitanja “Rješavaju li izazove“, četvrta tematska cjelina „Odnosnje s izazovima“ podijeljena je na tri podteme: 1. Nošenje s izazovima; 2. Rješenje/ realizacija izazova te 3. Savjet u odnošenju s izazovima, prikazano u nastavku (Tablica 12).

ODNOŠENJE S IZAZOVIMA		
Nošenje s izazovima	Rješenje/ realizacija izazova	Savjet u odnošenju s izazovima

Tablica 12. Odnosnje s izazovima

Kada je riječ o nošenju s izazovima, odgajateljice se u većini slažu kako je izazove bolje realizirati nego ih zanemariti navodeći kako zanemarenje nije rješenje jer će se kad-tad taj izazov ponovno pojaviti, a i zbog dobrobiti djece ih je važno realizirati (Prikaz 7).



Prikaz 7. Nošenje s izazovima

Osam je odgajateljica istaknulo kako se s izazovima nose na način da ih nastoje realizirati: „Ako zanemaruješ da ipak su u pitanju djeca, da neke stvari se ne mogu se ignorirati jer se radi o dobrobiti djece. Tako da trebao bi realizirati, popraviti određene izazove i teškoće u radu.“ (K.); „Mislim da je bolje suočiti se sa izazovima i problemima u radu nego ih gurnuti pod stol jer će se uvijek vratiti, a sa kvalitetnom edukacijom i stalnim učenjem i radom na sebi, svi izazovi sa kojima se čovjek susreće, bili oni profesionalni ili osobni, postajati će sve manji i manji.“ (LC.), ali su se složile kako to nije uvijek baš lako: „Sa ovim izazovima nosim se teško. Bolje bi bilo realizirati nego zanemariti zbog boljitka djece, ali i mene kao profesionalca. Najčešće ih pokušavam riješiti na miran način uz komunikaciju, ali bezuspješno.“ (S.); „Pa normalno da rješavati koliko god da je to teško.“ (T.). S druge strane, dvije odgajateljice drže da je pojedine izazove bolje zanemariti što zbog toga što se jednostavno ne mogu realizirati, ali i zbog vlastita boljitka: „A kako koji. Ja uporno svoju kolegicu zanemarujem jer mi se ne da s njim bakcat. Takva je i eto takva je...“ (T); „Pa nešto moraš zanemariti kako biš sačuvao zdravu glavu, ali većinu toga se pokušava realizirati. To je najčešće u komunikaciji sa roditeljima. Da se neke stvari ne mogu promijeniti i da su ljudi takvi iako neke stvari prihvaćaju, opet rade po svome i ne možeš ti pomoć...“ (Me.), Tablica 13.

KODOVI	PARAFRAZIRANE JEDINICE	CITATI
Realizacija	<p>-izazove je bolje realizirati nego zanemariti</p> <p>-u suradnji s kolegama, roditeljima, stručnim timom</p> <p>-činiti sve što je u našoj moći</p> <p>-prilagodba</p> <p>-prihvaćanje zahtjevnosti posla</p> <p>-dobrobit djece</p>	<p>„Pokušavam realizirat te izazove, ako se mogu realizirat, bolje ih je, ja mislim, realizirat, no ima nekih koje možda treba i zanemarit jer će se riješiti ponekad sami od sebe. Am to uspijevam u suradnji s kolegicom, sa roditeljima, sama sa sobom, uključim i stručni tim ako mi treba pomoć, onda sam mirna, znam da sam pokušala i da sam djelovala i da sam napravila sve što mogu.“ (N.)</p> <p>„Pa dobro ih je realizirati, ali uvijek se mora prilagodit. Evo ga, kratko i jasno.“ (S.)</p> <p>„Smatram da je općenito bolje realizirati zato što jednostavno takva je struka da je izuzetno dinamična i jednostavno je, prije svega, potrebno prihvatiti zahtjevnost samog posla, po meni. (M.)</p> <p>„Ako zanemaruješ da ipak su u pitanju djeca, da neke stvari se ne mogu se ignorirati jer se radi o dobrobiti djece. Tako da trebao bi realizirat, popraviti određene izazove i teškoće u radu.“ (K.)</p> <p>„Sa ovim izazovima nosim se</p>

Zanemarenje	-bezuspješno pokušavanje realizacije	<i>teško. Bolje bi bilo realizirati nego zanemariti zbog boljitka djece, ali i mene kao profesionalca. Najčešće ih pokušavam riješiti na miran način uz komunikaciju, ali bezuspješno.“ (S.)</i>
	-zanemarenje nije rješenje	<i>„Ja mislim da niti jedan izazov se ne bi smio zanemariti zaš zato što ako ja zanemarim jedan izazov, mislim to nije rješenje. Taj će se problem jednoga dana sigurno opet pojaviti i na taj način jednostavno zatvaramo oči pred nečim i kao što sam već rekla svaki izazov je prilika za rastom i razvojem.“ (D.)</i>
	-izazov je prilika za rastom i razvojem	<i>„Pa normalno da rješavati koliko god da je to teško.“ (T.)</i>
	-nerješavanjem izazova oni će se ponovno pojaviti	<i>„Mislim da je bolje suočiti se sa izazovima i problemima u radu nego ih gurnuti pod stol jer će se uvijek vratiti, a sa kvalitetnom edukacijom i stalnim učenjem i radom na sebi, svi izazovi sa kojima se čovjek susreće, bili oni profesionalni ili osobni, postajati će sve manji i manji.“ (LC.)</i>
	-nemoguća realizacija	<i>„A kako koji. Ja uporno svoju kolegicu zanemarujem jer mi se ne da s njim bakćat. Takva je i eto</i>

	-vlastito zdravlje	<i>takva je... “(T.) „Pa nešto moraš zanemarit kako biš sačuvao zdravu glavu, ali većinu toga se pokušava realizirat. To je najčešće u komunikaciji sa roditeljima. Da se neke stvari ne mogu promijenit i da su ljudi takvi iako neke stvari prihvaćaju, opet rade po svome i ne možeš ti pomoć...“ (Me.)</i>
--	--------------------	---

Tablica 13. Nošenje s izazovima

Nakon što su gotovo sve odgajateljice istaknule kako je izazove svakako bolje realizirati, dublje se ušlo u sam proces realizacije te su odgajateljice nabrojale ideje i načine realizacije izazova (Prikaz 8).



Prikaz 8. Rješenje/ realizacija izazova

Odgajateljice su istaknule prvenstveno kako bi se komunikacija i suradnja s roditeljima mogla ostvariti te unaprijediti tematskim roditeljskim sastancima te radionicama kao i radom na komunikaciji i prilagodbi: „*Ja bi s roditeljima provela nekakve radionice nešto na tu temu što mislim da bi više bilo od koristi roditeljima nego nama.....više tih radionica pošto na te individualne informacije reagiraju malo tako, možda neke zajedničke radionice o temama koje njih zanimaju...*“ (T.); „*treba poraditi na komunikaciji. Nisu svi ljudi isti, nisu ni svaki roditelj jednostavno tim roditeljima je teško prihvatiti neku kritiku, neki loše ponašanje djeteta. To je sve teško prihvatit, ali jednostavno treba komunicirat...*“ (K.); „*Svakako rješenje za navedene izazove bilo bi suradnja i komunikacija sa stručnim timom i ostalim djelatnicima.*“ (S.), za adaptacije i dovođenje djece kada su bolesna navode da bi trebala biti jasnija pravila ustanove: „*...jasnija pravila ustanove... što se tiče bolesti i dovođenja i tih adaptacija i sve što je vezano uz vodstvo ustanove da oni jednostavno to prihvaćanje ostave i da budu jasni prema roditeljima, prema nama, prema svima.*“ (Me.). Što se tiče izazova vezanih uz broj djece, istaknule su kako su moguća rješenja preklapanje smjena i prostorna organizacija: „*...veća preklapanja smjena odgajatelja.*“ (T.); „*...ako je prostor dobro izorganiziran neće nam smetat ni veći broj djece, ne znam. Ako mogu samostalno koristit materijale, ako se mogu slobodno kretat, ako nije prostor premali...*“ (T.) dok kao generalna rješenja za gotovo sve izazove navode pripremu i organizaciju te suradnju s kolegama: „*...jednostavno trebam nosit na taj način da si aam, organiziram dan. Znači da pripremit da jednostavno djeca budu okupirana i na taj način lakše radim s njima i lakše se nosim s tim izazovima.*“ (M.); „*Dobra priprema je pola posla, ako se dobro organiziraš i ako si dobro organiziramo dan onda je taj dan nekako lakši, a ako se slabije organiziram, manje poticaja, veći je problem.*“ (K.); „*...veliku pomoć su mi pružile odgajateljice, moje kolegice i psihologica. Ovaj, da nema njih vjerojatno se ne bih toliko dobro suočila sa mnogim izazovima... Tako da kad se suočim s nekim izazovom zapravo u početku pokušam ga sama riješit, ako vidim da ne mogu ili da imam neke nedoumice pitam za pomoć i mišljenje svoje kolegice.*“ (D.), Tablica 14.

KODOVI	PARAFRAZIRANE JEDINICE	CITATI
Radionice s roditeljima	-od veće koristi roditeljima -veći odaziv nego li na individualne sastanke	„Ja bi s roditeljima provela nekakve radionice nešto na tu temu što mislim da bi više bilo od koristi roditeljima nego nama...“ (T.) „...više tih radionica pošto na te individualne informacije reagiraju malo tako, možda neke zajedničke radionice o temama koje njih zanimaju...“ (T.)
Jasna pravila ustanove	-lakše za cjelokupno funkcioniranje ustanove	„...jasnija pravila ustanove... što se tiče bolesti i dovođenja i tih adaptacija i sve što je vezano uz vodstvo ustanove da oni jednostavno to prihvaćanje ostave i da budu jasni prema roditeljima, prema nama, prema svima.“ (Me.)
Organizacija	-lakši rad -dobra priprema je pola posla	„...jednostavno trebam nosit na taj način da si aam, organiziram dan. Znači da pripremim da jednostavno djeca budu okupirana i na taj način lakše radim s njima i lakše se nosim s tim izazovima.“ (M.) „Dobra priprema je pola posla, ako se dobro organiziraš i ako si dobro organiziramo dan onda je taj dan nekako lakši, a ako se

<p>Pomoć i podrška kolega</p>	<p>-lakše suočavanje s izazovima</p>	<p><i>slabije organiziram, manje poticaja, veći je problem.“ (K.)</i></p> <p><i>„...veliku pomoć su mi pružile odgajateljice, moje kolegice i psihologica. Ovaj, da nema njih vjerojatno se ne bih toliko dobro suočila sa mnogim izazovima... Tako da kad se suočim s nekim izazovom zapravo u početku pokušam ga sama riješiti, ako vidim da ne mogu ili da imam neke nedoumice pitam za pomoć i mišljenje svoje kolegice.“ (D.)</i></p>
<p>Komunikacija</p>	<p>-jedno od temeljnih rješenja izazova</p> <p>-suradnja s kolegama</p>	<p><i>„treba poraditi na komunikaciji. Nisu svi ljudi isti, nisu ni svaki roditelj jednostavno tim roditeljima je teško prihvatiti neku kritiku, neki loše ponašanje djeteta. To je sve teško prihvatiti, ali jednostavno treba komunicirati...“ (K.)</i></p> <p><i>„Svakako rješenje za navedene izazove bilo bi suradnja i komunikacija sa stručnim timom i ostalim djelatnicima.“ (S.)</i></p> <p><i>„Čitanjem, učenjem, osmišljavanjem plana za rješenje problema.“ (LC.)</i></p>
<p>Cjeloživotno obrazovanje</p>	<p>-lakše nošenje s izazovima</p>	

Preklapanje smjena	-raspodjela odgovornosti	„...veća preklapanja smjena odgajatelja.“ (T.)
Kvalitetno prostorno-materijalna organizacija	-rješenje za sve izazove	„...ako je prostor dobro izorganiziran neće nam smetat ni veći broj djece, ne znam. Ako mogu samostalno koristit materijale, ako se mogu slobodno kretat, ako nije prostor premali...“ (T.)

Tablica 14. Rješenje/ realizacija izazova

Na temelju vlastita iskustva odgajateljice su savjetovale jedna drugoj, ali i svim odgajateljima koji će se u svom budućem radu sresti s brojnim izazovima da imaju samopouzdanja, da ne zanemaruju izazove, da budu dosljedni i otvoreni za učenjem i razvojem, da surađuju s kolegama, ali i roditeljima, kroz radionice te radom na komunikaciji, što će im svakako olakšati brojne izazove. Istaknule su da promjenom prostorno-materijalnog okruženja mogu znatno sebi olakšati rad, a da situacije koje se dogode ne uzimaju sebi k srcu te da pokušaju odvojiti privatno od poslovnog koliko god to bilo teško. Na posljertku, dvije su odgajateljice istaknule da nije sve u diplomskoj razini studija i teorijskom znanju već na praksi te spoju teorije i prakse koje je znatno dragocjenije. Na kraju su istaknule kako je važno djelovati vodeći se zajedničkim ciljem, a to je dobrobit djeteta (Tablica 15).

KODOVI	PARAFRAZIRANE JEDINICE	CITATI
Samopouzdanje	-imati svoje ja	„Drugim odgajateljima bih savjetovala da imaju svoje ja i da sve što ih muči pokušaju riješiti sa onima kojih se to tiče bez obzira na

<p>Nezanemarivanje izazova</p>	<p>-biti otvoren prema izazovima kao prilikama za učenje</p> <p>-upoznavanje samih sebe</p>	<p>ishod.,, (S.) <i>„Savjetovala bi da bude otvoren, da bude strpljiv i da vjeruje u sebe.“ (K.)</i></p> <p><i>„Savjet drugim odgajateljima u odnošenju s izazovima definitivno bi bio da ne zanemaruju izazov, da budu otvoreni zato što svaki izazov je nova prilika za učenjem, za stjecanjem novih kompetencija, poboljšanjem već stečenih kompetencija i sposobnosti i to su prilike u kojima možete zajedno sa drugim odgajateljima učiti, surađivati, uspostavljati i osvješčivati vaše odnose i tu su zapravo svi izazovi prilike u kojima upoznate sami sebe, sebe kao osobu i sebe kao odgajatelja i profesionalca.“ (D.)</i></p>
<p>Cjeloživotno učenje</p>	<p>-profesionalno usavršavanje i učenje</p> <p>-konzultiranje s drugima</p> <p>-ulaganje u sebe</p>	<p><i>„stalno se profesionalno usavršavat, kako god učimo cijeli život.“ (M.)</i></p> <p><i>“...da se educiraju aam, ne znam. Da pitaju i starije i mlađe od sebe za savjet, da potraže pomoć da ne znam. Da uvijek ima rješenje za neki problem, znači.. Da će se uvijek nešto smislit.“ (Me.)</i></p> <p><i>„Da ne prihvaćaju sve k srcu. Da</i></p>

		<p><i>ulažu u sebe. Da se ne analiziraju previše. Da budu dosljedni... “ (S.)</i></p>
Suradnja	-zajednice učenja, razgovor	<p><i>„Prije svega surađivati sa ostalim odgajateljima, znači, aam, svakodnevni stjecati neka iskustva, širiti svoje znanje dodatnim literaturama i nekakvim zajednicama učenja tipa ne znam, zajedničke radionice pa kako bi pomogli, ne znam, prostorno-materijalno okruženje preurediti..“ (M.)</i></p>
		<p><i>„ ...više tih radionica koje su namijenjene baš za jasličku dob“ (T.)</i></p>
Komunikacija	-u okviru radionica s roditeljima	<p><i>„Mislim da je bitna dobra komunikacija svih sudionika, da imamo svi slične ciljeve i vrijednosti i da se tako onda izazovi mogu realizirati. I smatram da sva`ko treba za sebe odlučiti aam kako je najbolje odnositi se s tim izazovima jer ne`amo svi iste izazove, stavove, vrijednosti. To ovisi o nama odgajateljima i naš rang više i manje važnih izazova je različit., (N.)</i></p> <p><i>„ ... da ne prihvaćaju sve k srcu i</i></p>

Odvajanje privatnog od poslovnog	-lakše nošenje s izazovima	<i>da nije sve to namijenjeno sam njima, isključivo njima. Znači da pokušaju, to je teško, ali da se proba odvojiti privatno od poslovnog- što je teško.“ (S.)</i>
Diplomska razina obrazovanja	-nije ključan faktor kvalitete	<i>„I da nije sve u fakultetu 3+2.“ (S.)</i>
Dobrobit djeteta	-nit vodilja odgojno-obrazovnog djelovanja	<i>„...svi uvijek težimo prema istom cilju- dobrobiti djeteta i da se uvijek treba nastaviti i razmišljati i ostvariti dobru komunikaciju sa svima i suočiti se sa izazovima, a ne zažmiriti na njih što bi bio možda najlakše.“ (T.)</i>

Tablica 15. Savjet u odnošenju s izazovima

10.5. Problemi s kojima se odgajatelji susreću

S obzirom da su se odgajatelji tijekom diskusija dotaknuli i problema u svome odgojno-obrazovno radu, u nastavku će se iznijeti još jedna tematska cjelina „Problemi s kojima se odgajatelji susreću“ usprkos tome što nije planirana istraživačkim pitanjima (Prikaz 9).



Prikaz 9. Problemi

Što se tiče vodstva ustanove, jedna odgajateljica ističe da je problem što ne vide važnost potreba djece rane dobi: „*Ja bi možda prvo istaknula nekakvu.. am da je problem općenito u jaslicama vodstvo i od strane, ne znam, ustanove. Nekako to što ne vide da djeca ranije dobi imaju različite potrebe pa su...*“ (Me.) te problem adaptacija koje se u tri slučaja, tj. kod tri odgajateljice usko vezuju uz vodstvo ustanove: „*Specifično za našu ustanovu je to što su česte adaptacije tijekom cijele godine. Znači nama može se dogoditi da u sred, ne znam 11, 12 mjeseca presele 4 starija trogodišnjaka i upišu 4 nove djece i onda se to razvuče na cijelu godinu pa su konstantne, konstantan plač i stres i za skupinu i za odgajatelja...*“ (Me.). Veliki problem im predstavljaju djeca s teškoćama koja su nerijetko nekategorizirana, a zbog osjetljivosti rane dobi često se rana intervencija zaobilazi: „*Pa slažem se da u jaslicama nema rane intervencije i to je sigurno iako možeš reći, odgajatelji koji poznaju široku lepezu djece i vidjeli su mogu uočiti razliku ako netko ima problema bilo kakvih, ako u bilo čemu odskoče, ali nema oni, stručni tim uvijek govori*

da je to prerana dob i da se zapravo oni tu nemaju šta petljat...“ (Me.); „Znači tako ti neki problemi gdje su kao pokazuje se da je dijete sa nekom kao poteškoćom, teškoćom u razvoju aaam, ali mu ni`ko ne pomaže. Znači i ako bi i ako možda postoji i sluh od stručnog tima, onda roditelji to ne ne...“ (S.). Vezano uz ranu intervenciju, ali i suradnju i komunikaciju sa stručnim timom također se pojavljuje problem u komunikaciji i podršci odgajateljima od strane stručnog tima: „Ja sam se iznenadila što, recimo, vrlo često se ne dobije potpora stručnog tima i to je generalno problem u svim objektima. Znači to nije problem samo u Rijeci i u Zagrebu je od kolegice koliko čujem. Stručni tim je više naklonjen roditeljima nego nama i to je činjenica. Nemaju sluha za svoje djelatnike kako da kažem, a od nas imaju očekivanja. Zadaju nam ciljeve, zadatke i to se mora ispunit, a s druge strane nemamo veselu potporu.“ (T.). Nadalje, prethodno je rečeno kako je jedan od izazova broj djece u skupini, međutim, kasnije dvije odgajateljice ističu kako to čak nije izazov već problem koji izaziva stres i frustraciju posebice kada je riječ o dobno homogenoj skupini: „...smatram da je sam problem rada u jasicama velik broj djece na malo odgajatelja.“ (M.) „...zbog velikog broja upisane i prisutne djece često se nisam mogla posvetiti djeci i njihovim aktivnostima...“ (LC.). Dvije odgajateljice ističu kako su tijekom svojega rada, nakon rođenja vlastite djece, susrele još jedan problem, a to je često uspoređivanje i analiziranje vlastite djece s djecom iste dobi u skupini: „Da, u biti mislim da je problem.. Meni je jedno vrijeme bio problem ja sam stalno analizirala svoje dijete i uspoređivala ga stalno, to je bilo strašno. Ono s obzirom na razvojnu dob...“ (T.). Na posljetku, kao još jedan problem se ističe obrazovanje odgajatelja koje je nedovoljno usmjereno na praksu ili barem na veću implementaciju prakse u teoriju.

11. RASPRAVA I ZAKLJUČAK

Ovim istraživanjem nastojalo se ispitati što odgajatelji u Hrvatskoj, koji rade trenutno ili su radili u jaslicama, smatraju izazovima i problemima s kojima se susreću u svome odgojno-obrazovnom radu te koja rješenja navedenih izazova predlažu.

S obzirom na kvalitativnu metodologiju ovog istraživanja rezultati su prezentirani kao pretpostavke, temeljene na iskazima, koje vrijede isključivo za grupu odgajateljica koje su bile obuhvaćene istraživanjem. Imajući to u vidu, može se uočiti kako su odgajatelji izloženi brojnim izazovima u svome odgojno-obrazovnome radu, a posebice kada je riječ o radu u jaslicama. Izazovi su u najvećoj mjeri vezani uz broj djece u skupini, što za sobom nosi dodatne izazove poput nemogućnosti zadovoljenja potreba sve djece, negativnih osjećaja odgajatelja i sl. Nadalje, većina ostalih izazova je vezana uz međuljudske odnose bilo da se radi o komunikaciji i suradnji s roditeljima, stručnim timom, odgajateljima međusobno ili samim vodstvom ustanove. Navedeni izazovi uvelike utječu na odgajatelje na svim razinama: na njih kao osobe, kao odgajatelje i profesionalce, ali i njihov privatni život. Važno je da izazovi, kojih ima zaista mnogo, a ovise o uvjetima ustanove u kojoj odgajatelji rade kao i podršci i suradnji, ne utječu u velikoj mjeri na odgajatelje i njihov rad u negativnom smislu, kao teškoće, već upravo suprotno. Utječu na njihov osobni i profesionalni život glavnom kao poticaji čijom realizacijom postaju osnaženi, sve otvoreniji za učenje i razvoj, stručno se usavršavaju, ali i stječu nova znanja i sposobnosti potrebne za odgojno-obrazovni rad i sve izazove koji će se pojaviti. Svakako utječu i na njihov privatni život jer je vrlo teško odvojiti poslovno od privatnog, ne samo kada je riječ o pripremi i organizaciji poticaja, već je još teže suspregnuti misli. Hoće li pojedini izazov doživjeti kao teškoću ili kao poticaj ovisi o situaciji, njihovom raspoloženju, ali i mogućnosti realizacije izazova. Na posljepku, ističu kako je izazove važno realizirati, bez obzira koliko to teško ostvarivo bilo, zbog toga što zanemarenje nije rješenje jer će se taj izazov ponovno pojaviti, a rješenja opet neće biti, a najvažniji razlog zbog kojeg ih je važno realizirati jest dobrobit djece. Kao moguća rješenja izazova komunikacije i suradnje s roditeljima navode tematske roditeljske sastanke te radionice kao i rad na komunikaciji i prilagodbi dok za adaptacije i dovođenje djece kada su bolesna navode da bi trebala biti jasnija pravila ustanove. Što

se tiče izazova vezanih uz broj djece, istaknule su kako su moguća rješenja preklapanje smjena i prostorna organizacija dok kao generalna rješenja za gotovo sve izazove navode dobru pripremu i organizaciju te suradnju s kolegama.

Tijekom diskusija odgajatelji su se osvrnuli i na probleme odgojno-obrazovnog rada u jaslicama, iako nije temom niti ciljem predviđeno o njima raspravljati. Usprkos tome, osvrnut ćemo se i na njih budući da su za neke od izazova na kraju rekli kako su ipak problemi, a ne izazovi jer se ne mogu ili se puno teže mogu realizirati i riješiti. Utoliko problemima navode vodstvo ustanove koje ne vidi važnost potreba djece rane dobi te problem adaptacije koje se u tri slučaja, tj. kod tri odgajateljice usko vezuju uz vodstvo ustanove. Veliki problem im predstavljaju djeca s teškoćama koja su nerijetko nekategorizirana, a zbog osjetljivosti rane dobi često se rana intervencija zaobilazi. Vezano uz ranu intervenciju, ali i suradnju i komunikaciju sa stručnim timom također se pojavljuje problem u komunikaciji i podršci odgajateljima od strane stručnog tima. Prethodno je rečeno kako je jedan od izazova broj djece u skupini, međutim, kasnije se utvrđuje kako to čak nije izazov već problem koji izaziva stres i frustraciju posebice kada je riječ o dobno homogenoj skupini. Dvije odgajateljice ističu kako su tijekom svojega rada, nakon rođenja vlastite djece, susrele još jedan problem, a to je često uspoređivanje i analiziranje vlastite djece s djecom iste dobi u skupini. Na posljertku, kao još jedan problem se ističe obrazovanje odgajatelja koje je nedovoljno usmjereno na praksu ili barem na veću implementaciju prakse tijekom studija.

Na posljertku može se zaključiti kako je odgajateljski posao općenito vrlo zahtjevan i izazovan, dinamičan i nepredvidljiv, a posebice kada je riječ o odgojno-obrazovnom radu s djecom rane dobi. Ono što je važno jest spremnost na promišljanje izazova kao i otvorenost za učenje i unapređivanje, ustrajnost te spremnost na suradnju koja će svim dionicima odgoja i obrazovanja omogućiti zajedničko realiziranje izazova te ostvarenje zajedničkoga cilja, dobrobiti djece.

Većina odgovora koji su dobiveni tijekom istraživanja u skladu je s istraženom literaturom, odnosno rezultatima istraživanja također prikazanih u okviru ovoga rada.

Iako rezultati ovog istraživanja ne predstavljaju iskaze većeg dijela populacije te se ne mogu generalizirati, mogu poslužiti kao dobar temelj za daljnja istraživanja na ovu ili sličnu temu.

12. LITERATURA

1. Anić, V. (2006). Veliki rječnik hrvatskog jezika. Zagreb: Novi Liber.
2. Alvestada, T., Bergemb, H., Eideb, B. Johanssonb, J., Osb, E., Pálmadóttirc, H., Pramling Samuelssona, I. i Wingerb, N. (2013). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 184:5, 671-688. Preuzeto 04.04.2020. s <https://sci-hub.tw/https://doi.org/10.1080/03004430.2013.807607>
3. Baran, J., Dobrotić, I., Matković, T. (2011). Razvoj institucionalizirano predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijašnjem putu? (str.521 – 539), *Napredak*, Vol.152, No.3-4.
4. Barth, B. M. (2004), *Razumjeti što djeca razumiju*. Zagreb: Profil International.
5. Basariček, S. (1870.a). *Zabavišta*. *Napredak*, 11, 1, 3-4.
6. Bowman, B. T., Stott F. M. (1994). Understanding Development in a Cultural Context – The Challenge for Teachers. In: Mallory, B. L., New, R. S., *Diversity and Developmentally Practices*. New York: Teachers College Columbia University, 119 – 134.
7. Budisavljević, T. (2015). Kako oblikovanjem okruženja razvijati suvremeni kurikulum. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 26-28. Preuzeto 09.04.2020. s <https://hrcak.srce.hr/172748>
8. Castle, K. (2012) Professional Development through Early Childhood Teacher Research. *Voices of Practitioners*. 7 (2), str. 1 – 8.
9. Cheetham, G., Chivers, G. (1996.). Towards a holistic model of professional competence. *Journal of European Industrial Training* 20/5, 20-30. MCB University Press.
10. Cvijić, A. (1895). *Rukovođ za zabavište*. Zagreb: Naklada Hrvatskog pedagoško-književnog zbora.
11. Došen-Dobud, A. (2004). *S djecom u jaslicama*. Zagreb: Alineja.
12. Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008). »Narodne novine«, br. 10/97. i 107/07 na adresi: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html, preuzeto 05.04.2020.

13. Eacea.ec.europa.eu., 2020. preuzeto 05.04.2020. s https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-programmes-children-under-3-years-0_hr
14. Fullan, M. (1993), *Change Forces*. London: Falmer Press.
15. Gandini, L. (1998), *Educational and Caring Spaces*. U: Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (ur.) (1998), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach-Advanced Reflections*. London, Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation, str. 161 – 178.
16. Gardner, D. E. i Cass, J. E. (2014). *The role of the teacher in the infant and nursery school*. Elsevier. Preuzeto 07.05.2020. s https://www.google.com/books?hl=hr&lr=&id=d3SoBQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=teachers+in+nursery+school&ots=XslKgrIill&sig=NJkrKABI6ZTL_pmk87_GwPIsJjs
17. Government's decree on Early Childhood Education and Care. (2018). Valtioneuvoston asetus varhaiskasvatuksesta (753/2018).
18. Henrik Hansen, O. (2011). Što istraživanja govore o organiziranom odgoju i obrazovanju djece rane dobi?. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 3(5), 10-11. Preuzeto 05.05.2020. s <https://hrcak.srce.hr/file/213384>
19. Hrvatska, R. (2014). Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Pribavljeno*, 12(5), 2018.
20. Jungbauer, J. i Ehlen, S. (2015). Stress and burnout risk in nursery school teachers: results from a survey. *Gesundheitswesen (Bundesverband der Ärzte des Öffentlichen Gesundheitsdienstes (Germany))*, 77(6), 418-423. Preuzeto 07.05.2020. s <https://sci-hub.tw/10.1055/s-0034-1381995>
21. Karila, K. (2008). A Finnish viewpoint on professionalism in early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 210-223.
22. Lindberg, P. (2011). Kurikulum ranog odgoja i obrazovanja u Finskoj. *Djeca u Europi*, 3 (5), 16-17. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/144704>
23. Lipovac, M. (1985). Predškolski odgoj u Hrvatskoj – razvitak mreže predškolskih institucija u razdoblju od 1945. do 1980. godine. Zagreb: NN i Pedagoški fakultet Osijek.
24. Lončarić Jelačić, N. (2007). Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje.
25. Lund, S. (2011). Ustanove odgoja i obrazovanja za djecu rane dobi u Danskoj. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 3(5), 18-20.

26. Malaguzzi, L. (1998). *Hiatory, Ideas, and Basic Philosophy*, pp. 49 — 99.
27. Milanović, M. i suradnici. (2014). *Pomozimo im rasti*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
28. Mlinarević, V. (1999). *Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta*. Na Znanstveni kolokvij *Interakcija odrasli - dijete i autonomija djeteta*. Osijek, 18.-19.11.1999. Osijek: Visoka učiteljska škola. str. 143 – 149.
29. Mlinarević, V. (2004). *Vrtičko okruženje usmjereno na dijete*, Sarajevo: Život i škola.
30. Mijatović, A. (2000), *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: EDIP.
31. Miljak, A. (1991), *Istraživanje procesa odgoja i njege u jaslicama*. Zagreb: Školska knjiga.
32. Miljak, A. (1996), *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja, model Izvor*. Velika Gorica: Persona.
33. Moss, P. (2014). *Sustav ustanova ranog odgoja i obrazovanja u Europi*. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 6(11), 11-14. Preuzeto 10.06.2020. s <https://hrcak.srce.hr/file/213907>
34. Omerović, M. i sur. (2009). *Predškolska pedagogija*, Tuzla: OFFSET.
35. Pastuović, N. (2008). *Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju*. *Odgojne znanosti*, Vol. 10 No. 2 (16). Preuzeto 04.05.2020. s <https://hrcak.srce.hr/29568>
36. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje- holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
37. Petrović-Sočo-Sočo, B. (2009). *Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja*. *Pedagoška istraživanja*, 6 (1-2), 123-136. Preuzeto 28.04.2020. s <https://hrcak.srce.hr/118104>
38. Petrović-Sočo, B., Miljević-Ričićki, R., i Šarić, M. (2013). *Ispitivanje procjena odgojitelja i studenata odgojiteljskog studija o važnosti zadovoljenja dječjih potreba u ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja*. *Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 62(2-3).
39. *Preporuka Europskog parlamenta i savjeta. Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje. Europski referentni okvir*. Preuzeto 18.04.2020. s <https://hrcak.srce.hr/61536>
40. Puvačić, Z., (1981). *Dijete u jaslicama*. Sarajevo : Svjetlost.
41. Sahin, M., Akbasli, S., & Yelken, T. Y. (2010). *Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers*. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545.

Preuzeto 18.04.2020. s

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.876.7933&rep=rep1&type=pdf>

42. Senge, P. M. (2003), *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
43. Shumba, J., Rembe, S., Maphosa, C., Sotuku, N., Adu, E. O., Drake, M. L., Duku, N. i Okeke, C. I. O. (2016). *Causes of Work Related Teacher Stress in Early Childhood Development: A Qualitative Analysis*. *Journal of Social Sciences*, 46(3), 214–223. Preuzeto 07.05.2020. s <https://sci-hub.tw/10.1080/09718923.2016.11893529>
44. Sindik, J. (2014). Karakteristike dobrih odgajatelja. *Dijete, vrtić, obitelj: Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 20(75), 20-21.
45. Skoko, B. i Benković, V. (2009). Znanstvena metoda fokus grupa – mogućnosti i načini primjene. *Politička misao*, 46 (3), 217-236. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/50954> 18.03.2020.
46. Slunjski, E. (2003). Devet lica jednog odgajatelja/roditelja. *Mali profesor, Zagreb*.
47. Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagoški istraživanja*, 3 (1), 45-57. Preuzeto 17.04.2020. s <https://hrcak.srce.hr/139311>
48. Slunjski, E. (2008). Dječji vrtić - zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja. Zagreb: Spektar Media.
49. Slunjski, E. i suradnici. (2015). *Izvan okvira- kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikulumu*. Zagreb: Element
50. Sollars, V. (2013). *Early Childhood Education and Care in Malta: The Way Forward*. Ministry for Education & Employment.
51. Stakes, (2003/2005). National curriculum guidelines on ecec in Finland.
52. Stevanović, M. (2000). *Predškolska pedagogija*. Prva i druga knjiga. Rijeka: Express digitalni tisak.
53. Stevanović, M. (2001). *Predškolsko dijete za budućnost*, Beograd, Tonimir.
54. Stokes, S.E. (2000). *Kurikulum za jaslice*. Zagreb: Udruga roditelja Korak po korak.
55. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagoški istraživanja*, 8(2), 259-267.

56. Taguma, M., Litjens, I., i Makowiecki, K. (2013). *Quality matters in early childhood education and care: Sweden 2013*. Paris: OECD.
57. Tatalović Vorkapić, S., Čargonja-Pregelj, Ž. i Mihić, I. (2015). Validacija ljestvice za procjenu privrženosti djece rane dobi u fazi prilagodbe na jaslice. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 51 (2), 1-15. Preuzeto 09.04.2020. s <https://hrcak.srce.hr/150103>
58. Tatković, N. i Močinić, S. (2012) Učitelj za društvo znanja. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Str. 62 – 104.
59. Tatković, N. (2016) Kompetencijski pristup stručnom usavršavanju odgojitelja. U: Tatković, N., Radetić – Paić, M., Blažević, I. (Ur.). (2016). Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Pula: dječji vrtić Medulin, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli. Str. 103 – 138.
60. Thornton, L. i Brunton, P. (2014). *Bringing the Reggio approach to your early years practice*. Routledge.
61. Thornton, L. i Brunton, P. (2015). *Understanding the Reggio approach: Early years education in practice*. Routledge.
62. Tuning projekt (2006). Uvod u projekt Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi. Education and Culture, Socrates - Tempus. Preuzeto 18.04.2020.s http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_Croatian_version_FINAL.pdf
63. Urban, M., Vandenbroeck, M., Lazzari, A., Van Laere, K., i Peeters, J. (2012). Competence Requirements in Early Childhood Education and Care. Final Report. *Online Submission*. Preuzeto 05.06.2020. s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>
64. Valjan Vukić, V. (2012). Prostorno okruženje kao poticaj za razvoj i učenje djece predškolske dobi. *Magistra Iadertina*, 7 (1), 123-132.
65. Vassenden, A., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M., i Abrahamsen, G. (2011). Barnehaenes organisering og strukturelle faktorers betydning for kvalitet: Rapport 029. Stavanger: International Research Institute of Stavanger.
66. Vekić-Kljaić, V. (2016). Stavovi roditelja predškolske djece o ključnim kompetencijama važnima za budući uspjeh djeteta. *Školski vjesnik : časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 65(3), 379-401. Preuzeto 09.04.2020. <http://hrcak.srce.hr/178098>

67. Vidmar, M. (2015). *Contextualising ECEC research: the case of Slovenia*. *International Journal of Early Years Education*, 23(3), 313–328. Preuzeto 05.07.2020. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760.2015.1078726>
68. Vujičić, L. (2007). KULTURA ODGOJNO–OBRAZOVNE USTANOVE I STRUČNO USAVRŠAVANJE UČITELJA. *Magistra Iadertina*, 2 (1), 91-106. Preuzeto 21.04.2020. s <https://hrcak.srce.hr/2116>
69. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagoška istraživanja*, 5 (1), 7-20. Preuzeto 04.05.2020. s <https://hrcak.srce.hr/118267>
70. Young, M. (1999), *Knowledge, Learning and the Curriculum of the Future*. London: Institute of Education University of London.
71. Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. (2019). („Narodne novine“ broj 10/97, 107/07, 94/13 i 98/19). Preuzeto 06.04.2020. s <https://www.zakon.hr/cms.htm?id=479>

13. PRILOZI

Prilog 1. Uzorak tablice dnevnog rasporeda (Stokes,2000)

DOJENČAD	PUZAČI I GEGAVCI	DJECA JASLIČKE DOBI
- Dolazak (pozdravljanje)	7,00-9,00 Dolazak u vrtić - Pozdravljanje	7,00-9,00 Dolazak u vrtić - Pozdravljanje
- Igranje (samostalno, promatranje drugih)	Doručak Igra - samostalna ili s vršnjacima (Odmor po potrebi)	Doručak Igra - samostalna ili s vršnjacima
- Vrijeme provedeno u naručju odgajateljice (pjevanje, promatranje knjige, itd.)	9,00-10,00 Slušanje glazbe ili priče, interaktivne igre po želji	9,00-10,00 Aktivnosti na stolu Grupno slušanje glazbe uz kretanje
- Mijenanje pelena	Aktivnosti za uvježbavanje krupne motorike	Pospremanje/Prijelaz
- Obroci	Pospremanje/prijelaz	10,00-11,30 Vrijeme za centre aktivnosti: umjetnost, dramske igre, kocke, književni kutić, glazba (Po potrebi: obavljanje nužde i higijena)
- Hranjenje bočicom	10,00-11,30 Vrijeme aktivnosti: kocke, knjige, igračke za povlačenje/guranje (Prema potrebi: hranjenje, mijenjanje pelena i obavljanje nužde)	11,30-12,00 Pripreme za ručak
- Pripreme za odmaranje/spavanje	11,30-12,00 Pripremanje za ručak, Ručak,	Ručak, obavljanje nužde, pranje ruku
- Vrijeme buđenja	Mijenjanje pelena, Pranje ruku	12,00-14,00 Vrijeme odmora
- Vrijeme provedeno na zraku	12,00-14,00 Vrijeme odmora	14,00-15,00 Buđenje - Pozdravljanje
- Odlazak	14,00-15,00 Buđenje - Pozdravljanje Mijenjanje pelena/ Obavljanje nužde Užina Igra - samostalna ili s vršnjacima	Užina Igra - samostalna ili s vršnjacima
Napomena: Iako se sjedeće prilike za učenje prikazuju kao dio dnevnog kurikulumu, jasno je da bi dan jednog malog dojenčeta trebao biti individualiziran, budući da se on ne može i ne bi trebao pretvoriti u "raspored".	15,00-16,00 Vrijeme za aktivnosti	15,00-16,00 Vrijeme za aktivnosti
	16,00-17,00 Glazba, priče, interaktivne igre, pospremanje/prijelaz (Mijenjanje pelena/obavljanje nužde) Odlazak	16,00-17,00 Aktivnosti na stolu Grupno slušanje glazbe i kretanje Pospremanje/prijelaz Obavljanje nužde (mijenjanje pelena) Odlazak

Prilog 2. Pitanja za intervju u fokus grupama

Koji su izazovi s kojima se odgajatelji susreću u jaslicama

1. Koliko je izazovan odgajateljski posao u jaslicama?
2. Što za Vas predstavlja izazov u o-o radu u jaslicama?
3. Kako biste rangirali navedene izazove od najmanje do najviše izazovnog i zašto?

Koliko i na koji način izazovi utječu na odgajateljev odgojno-obrazovni rad

4. Koliko i na koji način navedeni izazovi utječu na Vas kao osobu?
5. Koliko i na koji način navedeni izazovi utječu na Vas kao profesionalca i odgajatelja?
6. Koliko i na koji način navedeni izazovi utječu na Vaš privatni život?

Kako percipiraju te izazove

7. Kako percipirate navedene izazove - kao teškoće ili poticaje u vlastitu radu? Objasniti.

Rješavanje izazova

8. Na koji način se nosite s tim izazovima?
9. Smatrate li da ih je bolje realizirati ili zanemariti i zašto?
10. Ako ih rješavate, kako to činite? Ako ne rješavate, zašto ne?
11. Koje bi, po Vama, bilo rješenje za rješavanje navedenih izazova?
12. Što biste savjetovali drugim odgajateljima u odnošenju s izazovima?

Prilog 4. Pravila fokus grupa

- 1) Vi ste ovdje u ulozi predstavnika odgajateljske profesije, a ne ustanove u kojoj radite
- 2) Skupili smo se kako bismo razgovarali o temi izazovi odgajatelja u jaslicama te o mogućim strategijama za njihovo osnaživanje
- 3) Od svakog od vas se očekuje da doprinese na način da se aktivno uključuje u razgovor te da iskreno odgovara na postavljena pitanja
- 4) Imate pravo preskočiti pitanje ukoliko ono kod vas izaziva osjećaj nelagode
- 5) Slušamo jedni druge
- 6) Svi odgovori su dobrodošli i prihvaćamo ih čak i onda kada se s njima osobno ne slažemo
- 7) Ono što dijelimo s grupom NE SMIJE se širiti dalje
- 8) Razgovor se snima putem diktafona, s ciljem lakše i vjerodostojnije obrade podataka
- 9) Podaci će biti korišteni za potrebe ovog diplomskog rada i eventualnih radova proizašlih iz istog
- 10) U radovima se neće koristiti vaša prava imena
- 11) **Ako želite dodati još koje pravilo slobodno recite**