



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Dragana Turić

**KOMPETENCIJE RAVNATELJA USTANOVA RANOG I
PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA I PROFESIONALNI
RAZVOJ ODGOJITELJA**

Doktorski rad
(privremena verzija za objavu na web stranici)

Osijek, 2024.



FILOZOFSKI FAKULTET

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Dragana Turić

**KOMPETENCIJE RAVNATELJA USTANOVA RANOG I
PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA I PROFESIONALNI
RAZVOJ ODGOJITELJA**

Doktorski rad

Osijek, 2024.

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Dragana Turić

**COMPETENCES OF PRINCIPAL IN EARLY AND PRE-SCHOOL
EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF
EDUCATORS**

Doctoral thesis

Osijek, 2024.

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSMAYERA U OSIJEKU
FILOZOFSKI FAKULTET

Dragana Turić

**KOMPETENCIJE RAVNATELJA USTANOVA RANOG I
PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA I PROFESIONALNI
RAZVOJ ODGOJITELJA**

Doktorski rad

Društvene znanosti, pedagogija, opća pedagogija i posebne pedagojske discipline

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Vesna Bedeković

Osijek, 2024

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

Dragana Turić

**COMPETENCES OF PRINCIPAL IN EARLY AND PRE-SCHOOL
EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF
EDUCATORS**

Doctoral thesis

Doctoral thesis Social sciences, pedagogy, general pedagogy and special pedagogical
disciplines

Supervisor: Vesna Bedeković, PhD, Associate Professor

Osijek, 2024.

IZJAVA
O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj doktorski rad samostalno izradila te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi doktorskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

Osijek, 26.2. 2024

Potpis doktoranda

INFORMACIJE O MENTORU

Izv. prof. dr. sc. Vesna Bedeković rođena je 22. veljače 1966. godine u Bjelovaru. Diplomirala je na Učiteljskom studiju Pedagoškog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, magistrirala i doktorirala na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu. Matični broj znanstvenika: 278740. Područje znanstvenog interesa: interkulturalna pedagogija, primjena koncepta interkulturalizma u menadžmentu.

Na Sveučilištu u Virovitici je uz izvođenje nastave iz kolegija Uvod u metodologiju stručnog i znanstvenog rada i Interkulturalni menadžment od 2007. do 2016. godine obnašala dužnost dekanice. Kao vanjska suradnica izvodila je nastavu na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu (kolegij Interkulturalne kompetencije), na Filozofskom fakultetu Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera (kolegiji: Metodologija pedagoškog istraživanja i Interkulturalna pedagogija), na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru (kolegiji: Interkulturalni kurikulum, Interkulturalna kompetencija i Školski menadžment), na Odjelu za učiteljski studij u Gospiću Sveučilišta u Zadru (kolegij Školska pedagogija) i na Odjelu društveno-humanističkih znanosti Sveučilištu u Slavonskom Brodu (kolegij Metodologija pedagoškog istraživanja).

Suautorica je dva osnovnoškolska udžbenika, autorica dva visokoškolska udžbenika, urednica dviju uredničkih knjiga te autorica ili suautorica 98 znanstvenih i stručnih radova. Kao plenarni i tematski izlagač sudjelovala je na 68 nacionalnih i međunarodnih znanstvenih skupova, konferencija i kongresa. Kao znanstvena suradnica sudjelovala u realizaciji znanstveno-istraživačkih projekata „Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima“, „Razvoj stvaralaštva u cjeloživotnoj edukaciji“, Interkulturalni odnosi i obrazovanje na manjinskim jezicima“, „Interkulturalni pristup integraciji Roma“, „Interkulturalno obrazovanje i europske vrijednosti“ i „Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti“.

Zahvale:

Mojoj obitelji na razumijevanju i strpljenju!

Mojim radnim kolegicama i cijelom radnom kolektivu dječjeg vrtića „Trnoružica“!

***Hvala izv. prof. dr. sc. Almi Škugor koja me usmjerila u pisanju disertacije!
Svim kolegicama i kolegama s područja Istočne Hrvatske koji su na bilo koji način
doprinjeli ovom istraživačkom radu, bodrili me i vjerovali u mene!***

***Nadasve hvala mojoj mentorici izv. prof. dr. sc. Vesni Bedeković koja me strpljivo i
stručno vodila kako bi se ova disertacija privela kraju. Uvijek dostupna i suradnički
raspoložena. Bila mi je velika podrška i uzor!***

SAŽETAK

Vođenje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je kompleksan proces koji zahtjeva stručno, kompetentno i aktivno djelovanje ravnatelja te suradnju sa svim zaposlenicima ustanove. Uspješno vođenje zahtjeva kvalifikacije i kompetencije ravnatelja koje su potrebne za uspješno obavljanje ravnateljskog posla i preuzimanje odgovornosti za kvalitetu rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kompetencije ravnatelja od presudnog su značaja za postizanje temeljnih ciljeva i zadataka ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, unaprjeđenje svih aspekata odgojno-obrazovnog procesa, podupiranje i osnaživanje profesionalnog rasta i razvoja odgojitelja, kao i za kontinuirano unaprjeđivanje kvalitete ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U radu se istražuju kompetencije ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te njihova povezanost s profesionalnim razvojem i zadovoljstvom poslom odgojitelja. U teorijskom dijelu rada obrađuju se ključna pitanja vezana za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kompetencije ravnatelja i odgojitelja te profesionalni razvoj odgojitelja, kao i za temeljno razumijevanje ključnih aspekata ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, uloge ravnatelja i odgojitelja te važnosti profesionalnog razvoja u kontekstu odgojno-obrazovnog sustava. U empirijskom dijelu rada dan je prikaz rezultata istraživanja provedenoga na uzorku od 246 ispitanika koji je obuhvaćao ravnatelje i odgojitelje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u pet županija u istočnom dijelu Hrvatske: Vukovarsko-srijemska, Osječko-baranjska, Brodsko-posavska, Požeško-slavonska i Virovitičko-podravska.

Rad pruža uvid u dinamiku rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a njegov se znanstveni doprinos ogleda u identifikaciji povezanosti između kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja te zadovoljstva poslom odgojitelja, s naglaskom na isticanje važnosti podrške profesionalnom razvoju odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Ključne riječi: kompetencije ravnatelja, ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, profesionalni razvoj odgojitelja, zadovoljstvo poslom odgojitelja.

ABSTRACT

Leading an early childhood education institution is a complex process that requires skilled, competent, and active involvement of the director, as well as collaboration with all employees of the institution. Successful leadership demands qualifications and competencies from the director necessary for effectively performing the duties of the position and taking responsibility for the quality of work in the early childhood education institution. The competencies of the director are crucial for achieving the fundamental goals and tasks of early childhood education, enhancing all aspects of the educational process, supporting and empowering the professional growth and development of educators, as well as for continuously improving the quality of early childhood education institutions.

The study explores the competencies of directors in early childhood education institutions and their connection to the professional development and job satisfaction of educators. The theoretical part of the study addresses key issues related to early childhood education, competencies of directors and educators, and the professional development of educators, as well as providing a fundamental understanding of key aspects of early childhood education, the roles of directors and educators, and the importance of professional development within the educational system. The empirical part of the study presents the results of research conducted on a sample of 246 participants, including directors and educators in early childhood education institutions in five counties in the eastern part of Croatia: Vukovarsko-srijemska, Osječko-baranjska, Brodsko-posavska, Požeško-slavonska and Virovitičko-podravska.

The paper provides insight into the dynamics of early childhood education institutions, and its scientific contribution lies in identifying the relationship between the competencies of directors and professional development, as well as job satisfaction among educators, with an emphasis on highlighting the importance of supporting the professional development of educators in early childhood education institutions.

Key words: principal's competencies, early childhood education institutions, professional development of educators, educators job satisfaction.

SADRŽAJ

I. UVOD.....	6
II. TEORIJSKI DIO RADA	9
1. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE – TEMELJ ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA.....	9
1.1. Počeci institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj	11
1.2. Zakonodavni okvir osnivanja i rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	15
2. ZNAČAJ INSTITUCIONALIZIRANOG RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA RAZVOJ DJETETA	22
2.1. Područja razvoja djeteta.....	23
2.2. Suvremeni pristup shvaćanju konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	28
2.3. Kvaliteta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.....	30
2.4. Suvremeno vođenje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	35
3. ODREĐENJE POJMA KOMPETENCIJE	41
3.1. Međuodnos kompetencija i kompetentnosti	50
3.2. Teorijski pristup kompetencijama	52
3.3. Europski okvir ključnih kompetencija.....	56
4. ODGOJITELJSKA PROFESIJA.....	65
4.1. Određenje pojma odgoja.....	66
4.2. Odgojitelji kao temeljni nositelji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	67
4.3. Povijesni razvoj obrazovanja odgojitelja.....	71
4.4. Kompetencije odgojitelja.....	74
4.5. Status odgojitelja u društvu.....	78
4.5.1. Zadovoljstvo poslom odgojitelja.....	82
4.5.2. Utjecaj ravnatelja na zadovoljstvo poslom	85
4.6. Odgojitelji u Republici Hrvatskoj i u zemljama Europske unije	87

5. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA	94
5.1. Stručno usavršavanje odgojitelja u Republici Hrvatskoj.....	99
5.1.1. Utjecaj stručnog usavršavanja na profesionalni razvoj odgojitelja.....	103
5.1.2. Utjecaj ravnatelja na profesionalni razvoj odgojitelja.....	106
6. RAVNATELJI USTANOVA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	108
6.1. Kompetencijski standardi za ravnatelje	111
6.1.1. Standard zanimanja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova	112
6.1.2. Standard kvalifikacija ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova	117
6.1.3. Kompetencijski standardi za ravnatelje u drugim državama i Europskim zemljama	122
6.2. Prema modelu licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj.....	132
7. KOMPETENCIJE RAVNATELJA KAO DIO PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA	136
7.1. Profesionalni razvoj i usavršavanje kompetencija ravnatelja	138
7.2. Kompetencijski profil ravnatelja.....	143
III. EMPIRIJSKI DIO RADA.....	152
8. METODOLOGIJSKI OKVIR EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA	152
8.1. Uvod u problem istraživanja	152
8.2. Cilj, hipoteze i zadatci istraživanja	156
8.3. Operacionalizacija varijabli	157
8.4. Instrument istraživanja	158
8.5. Obrada podataka.....	159
8.6. Uzorak istraživanja.....	160
8.6.1. Struktura uzorka odgojitelja.....	161
8.6.2. Struktura uzorka ravnatelja	165
9. INTERPRETACIJA I RASPRAVA REZULTATA ISTRAŽIVANJA	169
9.1. Procjena kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja	169
9.1.1. Deskriptivni pokazatelji procjene kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja	169

9.1.2. Testiranje procjene kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja	190
9.2. Samoprocjena kompetencija ravnatelja	197
9.2.1. Deskriptivni pokazatelji subskala samoprocjene kompetencija ravnatelja	198
9.2.2. Testiranje razlike u procjeni i samoprocjeni kompetencija ravnatelja	215
9.3. Profesionalni razvoj odgojitelja	219
9.3.1. Deskriptivni pokazatelji profesionalnog razvoja odgojitelja	219
9.3.2. Deskriptivne vrijednosti mišljena ravnatelja o profesionalnom razvoju u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	238
9.3.3. Testiranje povezanosti između procjene kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja	247
9.4. Zadovoljstvo poslom odgojitelja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	251
9.4.1. Deskriptivni pokazatelji zadovoljstva poslom odgojitelja.....	252
9.4.2. Testiranje povezanosti između procjene kompetencija ravnatelja i zadovoljstva poslom odgojitelja	257
9.5. Verifikacija hipoteza	262
10. ZAKLJUČAK	267
IV. LITERATURA	275
IV. PRILOZI.....	292
Anketni upitnik za odgojitelje	292
Anketni upitnik za ravnatelje.....	298
Popis slika.....	302
Popis tablica.....	304
V. ŽIVOTOPIS	307

I. UVOD

Današnje društvo se uslijed posljedica globalizacije suočava s ubrzanim ekonomskim, političkim, tehnološkim i brojnim drugim društvenim promjenama koje se odražavaju i na odgojno-obrazovni sustav te stvaraju pritisak na njegovu prilagodbu i razvoj. Među osnovnim zahtjevima koji se stavljaju pred odgojno-obrazovni sustav ističe se unaprjeđenje kvalitete, cjeloživotno učenje te unaprjeđenje kompetencija i stručnosti odgojno-obrazovnih djelatnika. Odgojno-obrazovni sustav u Republici Hrvatskoj započinje već u ranoj i predškolskoj dobi. Stoga odgojno-obrazovna praksa treba i mora proizlaziti iz zajedničkog truda i nastojanja svih djelatnika ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako bi pratili razvoj novih vrijednosti, razumijevanja i znanja odgojno-obrazovnih i ostalih djelatnika odgojno-obrazovne ustanove kojima je potrebno osigurati kontinuirani profesionalni razvoj (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2015). Profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika podrazumijeva kontinuirani slijed procesa učenja pojedinca koji uključuje mnogobrojne i različite aktivnosti poput obučavanja, praktičnog iskustva te primanja i davanja povratnih informacija. Cilj ovih aktivnosti je omogućiti odgojno-obrazovnim djelatnicima da neprestano proširuju svoje znanje i obogaćuju svoje stavove i spoznaje kako bi unaprijedili svoje profesionalno djelovanje. Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja moraju stoga promicati cjeloživotno učenje svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, posebno odgojitelja i ravnatelja. Njihova osposobljenost i učinkovitost ključni su za ostvarenje misije i vizije ustanove. Stoga je profesionalni razvoj obvezni dio odgojno-obrazovnog sustava u Hrvatskoj kojemu se pridaje odgovarajuća važnost i pažnja. Uloga ravnatelja je ključna u praćenju i osiguravanju uvjeta za profesionalni razvoj i usavršavanje odgojitelja te stvaranju poticajnog okruženja koje zadovoljava njihove potrebe za učenjem. Cjelokupni rad i kvaliteta odgojno-obrazovne ustanove značajno ovise o stručnosti i pedagoškoj osposobljenosti ravnatelja za organizaciju rada kao i njegovim kompetencijama za vođenje odgojno-obrazovne ustanove i ostvarivanju različitih zadaća u administrativnom, pedagoškom, ali i menadžerskom području. Kompetencije u tom kontekstu igraju ključnu ulogu. One predstavljaju stručnost osobe, odnosno sposobnost posjedovanja potrebnih znanja i vještina za kvalitetno i stručno obavljanje posla, uz valjanu obrazovnu kvalifikaciju. Kompetentna osoba također može biti tumačena kao ona koja uspješno primjenjuje postojeća znanja i vještine u svakodnevnom obavljanju svojih

dužnosti. Ostvarenje kompetencija zahtjeva rad, predanost, volju i motivaciju pojedinca, što rezultira unaprjeđenjem kvalitete odgojno-obrazovne prakse. Upravo iz tih razloga je važno da ravnatelj posjeduje odgovarajuće kompetencije kako bi uspješno obavljao sve zadatke koje zahtjeva ravnateljska funkcija.

Teorijski dio rada u prvom poglavlju elaborira temelje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, analizirajući važnost i specifičnosti ove faze odgojno-obrazovnog procesa. U drugom poglavlju eksplicira se na značaj institucionaliziranog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s naglaskom na prednosti koje institucionalizirani rani i predškolski odgoj i obrazovanje pruža djeci kroz utjecaj na njihov cjelokupni razvoj i pripremu za daljnje obrazovanje. U trećem poglavlju definira se pojam kompetencija. Razmatraju se različite teorijske postavke i definicije kompetencija te njihova primjena u kontekstu odgojno-obrazovnog sustava. Četvrto poglavlje fokusira se na odgojiteljsku profesiju proučavajući ulogu, zadatke i odgovornost odgojitelja u ranoj i predškolskoj dobi te upućuje na važnost stručnog usavršavanja i kontinuiranog profesionalnog razvoja odgojitelja. U petom poglavlju analiziraju se različite metode i strategije profesionalnog razvoja te se ističe važnost kontinuiranog učenja i usavršavanja odgojitelja u cilju poboljšanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Šesto poglavlje obuhvaća ulogu ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i kompetencijske standarde koje ravnatelji trebaju posjedovati kako bi uspješno obavljali svoje dužnosti. Sedmo poglavlje fokusira se na kompetencije ravnatelja kao dio njihovih profesionalnih kompetencija uz razmatranje specifičnih vještina, znanja i sposobnosti koje ravnatelji trebaju razvijati kako bi učinkovito upravljali i vodili odgojno-obrazovnu ustanovu i ostvarili postavljene ciljeve.

U empirijskom dijelu rada je uz osvrt na neka od dosadašnjih istraživanja provedenih u području kompetencija ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova i profesionalnog razvoja odgojitelja, iznesen metodologijski okvir empirijskog istraživanja koji obuhvaća: cilj, hipoteze i zadatke istraživanja, operacionalizaciju osnovnih istraživačkih varijabli, uzorak, metode i instrumente prikupljanja podataka te obrade prikupljenih podataka. Istraživanje je provedeno krajem 2020 godine na prigodnom uzorku od 246 ispitanika od čega 203 odgojitelja i 43 ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području pet županija istočne Hrvatske (Vukovarko-srijemska, Osječko-baranjska, Brodsko-posavska, Požeško-slavonska i Virovitičko-podravska županija). Istraživanje je imalo za cilj ispitati kompetencije ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te utvrditi povezanost između kompetencija ravnatelja i

profesionalnog razvoja te zadovoljstva poslom odgojitelja, pri čemu se pošlo od općih hipoteza da odgojitelji ravnatelje procjenjuju kompetentnima, da postoji statistički značajna povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja te zadovoljstva odgojitelja poslom u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U zaključnom dijelu rada sažimanjem teorijsko-komparativne analize i analize empirijskih rezultata izneseni su opći zaključci koji upućuju na znanstveni doprinos rada problematici kompetencija ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i profesionalnog razvoja odgojitelja. Znanstveni doprinos rada ogleda se u razvijanju novih teorijskih pristupa problematici kompetencija ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, kao i u promišljanju novih teorijsko-metodoloških pristupa istraživanjima u području kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Stručna i praktično-pedagoška vrijednost rada na provedbenoj se razini ogleda u doprinosu definiranju novih pristupa odgojno-obrazovnoj praksi u kontekstu razvoja kompetencija ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te oblikovanju i implementaciji novih modaliteta profesionalnog razvoja odgojitelja. Rezultati istraživanja u tom smislu mogu poslužiti kao osnova i smjernica za daljnja istraživanja u području kompetencija ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i profesionalnog razvoja odgojitelja s ciljem daljnjeg unaprjeđivanja hrvatskog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s naglaskom na razvoj kompetencija, profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje ravnatelja i odgojitelja kao ključnih čimbenika i nositelja promjena u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

II. TEORIJSKI DIO RADA

1. RANI I PREDŠKOLSKI ODGOJ I OBRAZOVANJE – TEMELJ ODGOJNO-OBRAZOVNOG SUSTAVA

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje prema Hrvatskoj enciklopediji¹ predstavlja formativni proces koji obuhvaća razdoblje ranoga djetinjstva od rođenja do polaska u osnovnu školu. To je intenzivno razdoblje rasta i razvoja djeteta koje se odvija u skladu s dostignutim razvojnim, tjelesnim, kognitivnim, emocionalnim i društvenim funkcijama i karakteristikama. Prvi počeci ranog odgoja i obrazovanja odvijaju se u obiteljskom okruženju, ali s obzirom na činjenicu da je rani i predškolski odgoj kulturno i društveno uvjetovan također se odvija i izvan obiteljske zajednice u određenim institucionaliziranim ustanovama poput jaslica, ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i dječjih domova. Osnovni razvojni čimbenici ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja obuhvaćaju ulogu i status roditelja, primjerene odgojne metode i postupke te poticajno društveno okruženje. Također je važan ustroj i kurikularni pristup u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Jedna od ključnih funkcija institucionaliziranog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je pripremiti djecu za školu. Ova funkcija ima iznimnu važnost za pojedinca, obitelj i u konačnici za društvo u cjelini. Važnost pripreme djece za školu naglašena je s obzirom da se ključne sposobnosti kod djece razvijaju najintenzivnije tijekom prvih pet godina života, dok se kasnije mogu nadograđivati (Heckman, 2006; Shonkoff i Phillips, 2000, prema Baran 2013). Isto tako današnje se obitelji sve više razlikuju u socijalnim i kognitivnim resursima kojima raspoložu što znači da nisu uvijek u mogućnosti pružiti djetetu sve potrebne poticaje za pravilan razvoj određenih sposobnosti. U tom kontekstu postoji jasna povezanost između početnog uspjeha ili neuspjeha djece u školi te materijalnog statusa roditelja. Ovi problemi postaju sve izraženiji s nadolazećim naglim promjenama današnjeg društva u kojima se od pojedinca očekuje sve više znanja, sposobnosti i vještina kako bi pronašao, ali i zadržao adekvatno zaposlenje. Time se sve više obitelji dovodi u nesiguran i ranjiv položaj jer nisu spremne odgovoriti nametnutim zahtjevima, a istraživanja su pokazala da obitelj i njezini resursi imaju presudnu ulogu za

¹Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=50084>, (3.3.2023).

dobrobit djeteta u budućnosti (Esping-Andersen, 2006; Machin i Vignoles, 2004., prema Baran, 2013).

Potrebno je istaknuti da rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima iznimnu važnost posebno kada je riječ o djecu iz obitelji nižega socioekonomskog statusa. Razlika u školskom postignuću koja se primjećuje pri polasku u školu između djece iz različitih socioekonomskih pozadina tijekom vremena se povećava. Stoga Entwisle i sur. (2005., prema Matković, Dobrotić i Baran, 2019) upozoravaju da čak i mala razlika u uspjehu ili neuspjehu djeteta na početku školovanja može biti prediktor budućeg uspjeha ili neuspjeha pojedinca. Upravo iz tog razloga pravovremeno uključivanje djece u kvalitetni rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima važnu ulogu kako bi im se pružile jedanke mogućnosti i šanse za budući život.

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje podijeljen je na dva odgojno-obrazovna ciklusa.² Prvi je namijenjen djeci u dobi od šest mjeseci do navršene treće godine djetetova života (jaslički odgojno-obrazovni ciklus), dok je drugi ciklus namijenjen djeci od navršene tri godine do polaska u osnovnu školu (vrtićki odgojno-obrazovni ciklus). Prema Europskoj komisiji³ rani i predškolski odgoj i obrazovanje podijeljen je na tri odgojno-obrazovna ciklusa pri čemu se jaslički odgojno-obrazovni ciklus dijeli na djecu od navršenih šest mjeseci do godinu dana te na djecu od navršenih godinu dana do navršene tri godine. U Republici Hrvatskoj odgojno-obrazovni sustav sastoji se od ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osnovnog obrazovanja, srednjeg te visokog obrazovanja⁴. Iz toga je vidljivo da rani i predškolski odgoj i obrazovanje čini početnu razinu odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje uglavnom se provodi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali može se također provoditi i u drugim organizacijama koje zakonski uspostave odgojno-obrazovne programe i osiguraju ostale potrebne resurse namjenjene za djecu od navršenih šest mjeseci do polaska u osnovnu školu.

²Odgojno-obrazovni ciklusi uzimaju u obzir djetetove razvojne etape te postavljaju zajedničke ciljeve i očekivanja za svako dijete unutar određenog razvojnog ciklusa. Osnovnoškolsko obrazovanje obuhvaća osam godina, a podijeljeno je u tri odgojno-obrazovna razdoblja. Prvi ciklus uključuje obvezno predškolsko obrazovanje koje se provodi u skladu s Nacionalnim kurikulumom za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/NacionalniKurikulum/NacionalniKurikulum/Nacionalni%20kurikulum%20za%20osnovno%C5%A1kolski%20odgoj%20i%20obrazovanje.pdf>, (21.1.2023).

³https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-14_hr, (2.5.2022).

⁴<https://mzo.gov.hr/odgoj-i-obrazovanje/109>, (20.2.2022).

1.1. Počeci institucionalnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj

U Hrvatskoj su se prve institucije za djecu rane i predškolske dobi počele otvarati početkom 15. stoljeća. To su bile ustanove socijalno-humanitarnog karaktera namijenjene čuvanju nezbrinute djece. Prvom takvom institucijom smatra se Milosrdni zavod za sitnu zapuštenu dječicu „Ospedale della Misericordia“, osnovan 1432. godine u Dubrovniku (Serdar, 2013). Sredinom 19. stoljeća, kada raste zaposlenost žena počinju se otvarati odgojne ustanove za čuvanje djece čiji su roditelji bili zaposleni, a 1874. godina može se smatrati početkom regulacije područja predškolskog odgoja (Baran, Dobrotić i Matković, 2011). Tada je donesen prvi školski zakon u Hrvatskoj, dok je 1878. godine donesena Naredba o ustrojstvu zabavišta kojom se propisuje kako je zadaća zabavišta da nadopunjuje i pomaže kućni odgoj i djecu pripremi za školu.⁵

Krajem 19. stoljeća postojale su četiri vrste zavoda za djecu: pjestovališta, čuvališta, zabavišta i kombinirani zavodi. Pjestovališta su bile ustanove za skrb djece od prvog mjeseca života do treće godine, a prvo je otvoreno u Zagrebu u prostorijama Samostana sestara milosrdnica 1855. godine. Čuvališta su osim socijalno - zaštitnog karaktera imala i odgojni značaj, uglavnom su bila usmjerena na tjelesni razvoj djeteta i čuvanje. Radno vrijeme je bilo prilagođeno zaposlenim roditeljima, a pohađanje se nije naplaćivalo. Prvo je čuvalište otvoreno u Karlovcu 1842. godine. Zabavišta su bila ustanove odgojnog karaktera namijenjena djeci od treće godine pa sve do polaska u školu. Naglasak je bio na kvaliteti odgoja. Prvo dječje zabavište osnovano je 1869. godine u Zagrebu i bilo je u privatnom vlasništvu učiteljice Antonije Cvijić Lukšić. Nedugo zatim u gradu Zagrebu je otvoreno i drugo zabavište, a već od 1880. godine djelovala su tri zabavišta. Od 1885. godine otvaraju se zabavišta izvan grada Zagreba (Zadar, Sisak, Karlovac, Petrinja). Zabavišta su djelovala na temelju Fröbelovih pedagoških načela koji se zalaže za prepoznavanje jedinstvenih potreba i sposobnosti svakog djeteta, s naglasakom na igru, korištenje „darova“ (igračih materijala) i „zanimanja“ (aktivnosti), stvaranje obrazovnog okruženja koje će uključivati praktični rad i izravnu upotrebu materijala (Cvijić, 1895., prema Mendeš, 2020).

⁵ Detaljniji pregled kretanja institucionalnog predškolskog odgoja u Hrvatskoj u: Mendeš (2020): „Prema suvremenom dječjem vrtiću“, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2020.

Godine 1929. donesen je Zakon o narodnim školama u kojemu su kao jedan od oblika narodnih škola bila predviđena i dječja zabavišta. Navedenim zakonom isticala se obveza otvaranja zabavišta u gradovima i industrijskim centrima te otvaranje obdaništa i pripremnih razreda za djecu rane i predškolske dobi. Prema istom Zakonu zabavišta su mogla biti dio narodnih škola ili samostalne ustanove, a mogla su se osnovati i temeljem zahtjeva od strane općine ili roditelja. Godine 1935 donesen je Opći pravilnik o osnivanju i radu sličnih ustanova za zaštitu i odgoj djece u kojemu je regulirano osnivanje, financiranje, ustrojstvo i rad tadašnjih zabavišta i drugih institucija namijenjenih za rad sa predškolskom i školskom djecom.

U razdoblju između dva svjetska rata uočava se veliki porast otvaranja zabavišta za djecu s naglaskom na skloništa i domove za djecu žrtve rata čija je zadaća u prvom redu bila socijalna. U razdoblju od 1941. do 1945. godine, koje je obilježavala povijesna prisutnost dvojnog društveno - političkog sustava i odgojno-obrazovne smjernice su nalagale domoljubno odgajanje po načelima Hrvatskog ustaškog pokreta, vjersko odgajanje i obrazovanje prema zavičajnim potrebama te razvijanje i jačanje hrvatske državne svijesti. Nakon završetka Drugog svjetskog rata ulažu se veliki napor u izgradnju novog odgojno-obrazovnog sustava. U prvim poratnim godinama zabilježen je manji broj ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje su bile u nadležnosti sustava socijalne politike, da bi od 1948 godine prešle u nadležnost Ministarstva prosvjete NR Hrvatske. Pri tom je Ministarstvu osnovan Odjel za predškolski i vanškolski odgoj. Godinu dana poslije (1949), donesen je Pravilnik o radu dječjih vrtića koji je definirao odgojno-obrazovni karakter ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. To je ujedno bio početak transformacije ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje su se već tada počele razvijati u okviru odgojno-obrazovnog sustava. Ta transformacija potvrđena je i donošenjem Općeg Zakona o školstvu 1958 godine, a 1960. godine doneseni su normativi za izgradnju i opremanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji predstavljaju prvi cjeloviti domaći dokument kojim su regulirani prostorno-materijalni uvjeti za rad ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Razdoblje nakon 1990. godine obilježila su ratna zbivanja u zemlji, što je usporilo stvaranje odgojno-obrazovnog sustava u Republici Hrvatskoj. Zadržana je osnovna koncepcija iz prethodnog razdoblja uz inovacije u pojedinim segmentima. Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u ovom je razdoblju osuvremenjen, ali i uvjetovan naglim političkim i društvenim promjenama koje su se u tom periodu događale u Republici Hrvatskoj. Temeljio se na ideji pluralizma te suvremenoj orijentaciji u području skrbi za

djecu i njihova prava kao i na suvremenim spoznajama o razvoju djece rane i predškolske dobi. U ovom razdoblju doneseni su i pravni dokumenti kojima je regulirana cjelokupna djelatnost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Riječ je o Zakonu o društvenoj brizi djece rane i predškolske dobi iz 1991. godine i Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi iz 1997. godine s pratećim izmjenama i dopunama. Također su se javili i alternativni programi za ranu i predškolsku dob poput Montessori⁶ i Waldorfskih⁷ programa (Mendeš, 2020). Iako se u tom razdoblju naglasak stavlja na unaprjeđenje kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja može se reći kako je rani i predškolski odgoj i obrazovanje doživio samo nužnu prilagodbu na nove okolnosti jer još uvijek ne dobiva dovoljno pozornosti, pri čemu pokrivenost broja djece u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja još uvijek nije dostatno razvijen (Baran i sur. 2011).

Pregledom literature (Mendeš, 2020; 2018; 2015; Došen-Dobud, 2019; Serdar, 2013) može se uočiti kako su ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imale dug razvojni put počevši od svojih početaka kao socijalne institucije pa sve do njihovog integriranja kao djelatnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u odgojno-obrazovni sustav koji se smatra njegovim počecima i temeljima. To je i jedan od ključnih razloga zašto se rani i predškolski odgoj ne smije zanemarivati.

Razdoblje nakon 2017. godine obilježeno je znatnijim investicijskim ulaganjima u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prema podacima Ministarstva poljoprivrede o ugovorenim Europskim sredstvima kroz program ruralnog razvoja⁸ značajnija sredstva dodijeljena su kako bi se poboljšala kvaliteta života na ruralnim područjima. Ovo je rezultiralo odobrenjem sredstava u iznosu od milijardu kuna za izgradnju više od 200 ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Izgradnja se

⁶ Montessori pedagogija temelji se na filozofiji djetetovog razvoja koja naglašava da svako dijete razvija praktična znanja i vještine relevantne za život odraslih. Poštuje se djetetova potreba za slobodom unutar jasno postavljenih granica pružajući im pažljivo pripremljeno okruženje i aktivnosti koje potiču njihov emocionalni i fizički rast i razvoj. Koncipirana je kako bi iskoristila dječju samomotivaciju i prirodnu sklonost prema samostalnom učenju i razvoju vlastitih vještina. Tijekom tog procesa djeca također uče samodisciplinu i važnost poštivanja drugih čime se promiče demokratsko razumijevanje o uzajamnom poštovanju i pravima svakog pojedinca. (MZO, 2016).

<https://mzo.gov.hr/vijesti/alternativni-programi-i-vrtici/1736> (16.5.2022).

⁷ Waldorfska pedagogija je odgojno-obrazovni sustav koji se temelji na antropozofskim načelima Rudolfa Steinera. U ovoj pedagogiji dnevni, tjedni i godišnji ritam obuhvaća raznovrsne aktivnosti kao što su igra, obroci i odmaranje, umjetničke i radne aktivnosti. Waldorfski materijali uključujući igračke, namještaj i didaktičke materijale izrađeni su od prirodnog materijala i oblikovani s pažnjom kako bi pružili suptilne i nijansirane poticaje za razvoj djetetovih osjetila. Time se u najranijoj dobi promiče i ekološka svijest. Glavni cilj je potaknuti djetetovu aktivnu, nenasilnu i kreativnu igru koja proizlazi iz unutarnje motivacije djeteta. Takva igra priprema dijete za ozbiljan i kreativan rad u svijetu odraslih koji se temelji na slobodi izražavanja i stvaralaštva (MZOS, 2016) <https://mzo.gov.hr/vijesti/alternativni-programi-i-vrtici/1736>, (16.5.2022).

⁸ <https://gradonacelnik.hr/10-najboljih/kroz-eu-program-ruralnog-razvoja-gradi-se-200-vrtica-vrijednosti-milijardu-kuna/> (24.1.2023).

odnosi na naselja do 5.000 stanovnika, a financijska potpora iznosi od 80 do 100% ukupne investicije, odnosno između 15.000 i milijun eura po pojedinom projektu. Među županijama koje su najviše uložile u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ističu se:

- *Splitsko-dalmatinska županija* u kojoj je izgrađeno i opremljeno 18 ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Riječ je o ukupnih 19 projekata u vrijednosti većoj od 84 milijuna kuna.
- U *Krapinsko-zagorskoj županiji* za gradnju, dogradnju i opremanje ugovoreno je 109 milijuna kuna za 17 ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
- *Osječko-baranjska županija* je u lipnju 2022 svečano otvorila novu ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u vrijednosti od 8 milijuna kuna, financirana sredstvima EU.
- U *Varaždinskoj županiji* potpora iz programa ruralnog razvoja dana je za rekonstrukciju, dogradnju ili opremanje za ukupno 14 ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
- U *Istarskoj županiji* uloženo je u 14 ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a kroz potpore iz programa ruralnog razvoja odobreno je 81 milijun kuna.
- U *Brodsko-posavskoj županiji* su odobrene potpore u vrijednosti 61 milijun kuna za 13 ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
- Kroz program ruralnog razvoja potpora je odobrena *Vukovarsko-srijemskoj županiji* i *Bjelovarsko-bilogorskoj županiji* za 13 ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
- *Virovitičko-podravska, Međimurska i Zadarska županija* su kroz program ruralnog razvoja osigurale sredstva za 11 ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
- U *Zagrebačkoj i Karlovačkoj županiji* sredstva su odobrena za devet ustanova ranog i predškolskog razvoja, a u *Primorsko-goranskoj i Šibensko-kninskoj županiji* za osam ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Nadalje, 2018. godine ulaganja u izgradnju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iznosila su 80 milijuna kuna, dok su za prethodnu 2022. godinu ista bila očekivana u iznosu od čak 225 milijuna kuna uz dodatnih 1,22 milijarde kuna iz Nacionalnog plana oporavka i otpornosti. Osim iz sredstava ruralnog razvoja, za vrtiće su izdvojena sredstva i iz fondova EU. Dodatno, 2022. godine iz Nacionalnog programa oporavka i otpornosti u okviru poziva *Izgradnja, dogradnja, rekonstrukcija i opremanje predškolskih ustanova* za financiranje predškolskih ustanova osigurano je 1,22 milijardi kuna.

1.2. Zakonodavni okvir osnivanja i rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj reguliran je Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju⁹ prema kojemu osnivači ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja mogu biti pravne i fizičke osobe, vjerske ustanove te druge zajednice nakon ispunjavanja zakonskih uvjeta za obavljanje te djelatnosti. Dakle, pravna ili fizička osoba osniva ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja aktom o osnivanju koji donosi osnivač sukladno odredbama Zakona o ustanovama¹⁰ i Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju. Akt o osnivanju mora sadržavati odredbe propisane Člankom 12. i 13. Zakona o ustanovama i Člankom 8. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju, a one su: program rada, način i uvjeti ostvarivanja programa rada o odgojiteljima i stručnim suradnicima, o uvjetima i načinu osiguranja prostora i opreme te ovlastima ravnatelja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Taj se akt dostavlja Ministarstvu znanosti i obrazovanja koje izdaje rješenje o sukladnosti tog akta sa zakonom. Osim tog rješenja osnivač mora pribaviti i rješenje kojim se odobrava početak obavljanja djelatnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te nakon toga može podnijeti prijavu za upis u sudski registar.

⁹ Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22 Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>, (24.1.2023).

¹⁰ Zakon o ustanovama NN 76/93, 29/97, 47/99, 35/08, 127/19, 151/22. Dostupno na: <https://www.zakon.hr/z/313/Zakon-o-ustanovama>, (24.1.2023).

Prvi zakon koji je regulirao rani i predškolski odgoj i obrazovanje donesen je 1997. godine, a noveliran je 2007, 2013 i 2019. godine te 2022. godine. Sukladno Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 2022. godine, rani i predškolski odgoj i obrazovanje prema članku 1. stavku 2. obuhvaća programe odgoja, obrazovanja, zdravstvene zaštite, prehrane i socijalne skrbi. Prema članku 1.a stavak 1 ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao javne ovlasti obavlja upise i ispise djece s vođenjem odgovarajuće dokumentacije kao i izdavanja potvrda i mišljenja, a prema izmjenama i dopunama iz 2022. godine uključuje i upisivanje podataka o ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u zajedničke elektroničke upisnike.

Sukladno članku 14. proširile su se i odredbe u svezi mreže ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje danas u potpunosti nastoje udovoljiti zahtjeve dostupnosti i racionalnog ustroja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nadalje, znatno su se proširile i odredbe članka 20. koji navodi prednosti za upis onih ustanova koji su pod okriljem lokalne samouprave. Sukladno članku 29. znatno su se promijenili i uvjeti i načini stručnog usavršavanja odgojitelja. Među značajnijim odredbama novih izmjena i dopuna Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju iz 2022. godine može se uočiti odredba vezana za obveznu predškolu u članku 23 koje glase:

- (1) Prije polaska u osnovnu školu sva djeca imaju obvezu pohađati program predškole, a dijete koje je ostvarilo pravo odgode upisa u prvi razred na temelju ostvarenog prava obvezno je pohađati program predškole najdulje još jednu pedagošku godinu, odnosno može ostati uključeno u redoviti program predškolskog odgoja i obrazovanja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
- (2) Program predškole za djecu koja pohađaju ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja integriran je u redoviti odgojno-obrazovni program koji se izvodi u odgojno- obrazovnoj skupini za djecu prije polaska u školu. Iznimno u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s manjim brojem djece ili u odgojno-obrazovnim skupinama s različitim programima te se može izvoditi i u mješovitoj odgojno-obrazovnoj skupini.
- (3) Obveznik predškole koji ne pohađa ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja upisuje program predškole u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ili osnovnoj školi najbližima njegovom mjestu stanovanja koji provode program predškole za djecu koja ne pohađaju ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Prema članku 6. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju rani i predškolski odgoj i obrazovanje ostvaruje se na temelju Državnog pedagoškog standarda koji donosi Hrvatski sabor na prijedlog Vlade Republike Hrvatske. Državnim pedagoškim standardom predškolskog odgoja i naobrazbe (2008)¹¹ člankom 1. definiraju se programi s obzirom na trajanje i namjenu, predškolski odgoj i naobrazba djece i djece s posebnim potrebama, odnosno djece s teškoćama u razvoju i darovite djece, predškolski odgoj i naobrazba djece hrvatskih građana u inozemstvu, predškolski odgoj i naobrazba djece pripadnika nacionalnih manjina, ustroj predškole, mjerila za broj djece u odgojnim skupinama, mjerila za broj odgojitelja, stručnih suradnika i ostalih djelatnika u dječjem vrtiću, mjere zdravstvene zaštite i prehrane djece, mjerila za financiranje programa dječjih vrtića, materijalni i financijski uvjeti rada, prostori dječjeg vrtića, higijensko-tehnički zahtjevi za prostore u dječjem vrtiću, mjerila za opremu dječjeg vrtića i mjerila za didaktička sredstva i pomagala. S obzirom na vrijeme trajanja programi odgoja i naobrazbe prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe mogu biti:

- cjelodnevni program u trajanju od 7 - 10 sati dnevno,
- poludnevni program u trajanju od 4 - 6 sati dnevno,
- višednevni programi u trajanju od jednoga do 10 dana (programi izleta, ljetovanja, zimovanja), te
- programi u trajanju do 3 sata dnevno.

U skladu sa navedenim prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe Republike Hrvatske programi odgoja i naobrazbe djece predškolske dobi s određenim sadržajima jesu: redoviti programi, posebni programi, alternativni i programi javnih potreba (*slika 1.*)

¹¹ Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, dostupno na: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html, (7.1.2023).

Slika 1. Programi odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi.

PROGRAMI ODGOJA I OBRAZOVANJA DJECE RANE I PREDŠKOLSKE DOBI	
PROGRAMI	SADRŽAJ PROGRAMA
Redoviti programi	Cijeloviti razvojni programi koji pružaju sveobuhvatan razvojni pristup djeci od šest mjeseci do polaska u školu. Cilj im je zadovoljiti različite potrebe djece i njihovih roditelja, a mogu imati različito trajanje.
Posebni programi	Ovi programi nude specifične fokusirane aktivnosti i oblasti za razvoj djece. To uključuje programe za rano učenje stranih jezika, glazbu, likovne umjetnosti, scenske izvedbe, informatiku, sport, ritmiku i ples, ekologiju, vjerski odgoj, zdravstveno obrazovanje, programe za djecu s posebnim zdravstvenim potrebama, programe za rad s roditeljima, preventivne programe, sigurnosne programe, kao i programe za intervenciju, kompenzaciju i rehabilitaciju.
Alternativni programi	Programi koji se temelje na različitim pedagoškim konceptima i pristupima kao što su Montessori, Steiner, Agazzi, Zimmer, Reggio te drugi slični pristupi.
Programi javnih potreba	Ovi programi su usmjereni na specifične skupine djece. To uključuje programe za djecu s teškoćama, darovitu djecu, djecu hrvatskih građana u inozemstvu, djecu pripadnike nacionalnih manjina, kao i program predškole za djecu koja nisu obuhvaćena redovitim programom predškolskog odgoja i obrazovanja u godini prije polaska u osnovnu školu.

Izvor: Prilagođeno prema Državni pedagoški standard (2008, čl.3)¹².

¹² https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html, (17.1.2023).

Navedeni programi (*slika 1.*) ostvaruju se na temelju Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015)¹³ koji utvrđuje opće obrazovne ciljeve uključujući: načela, vrijednosti, sadržaje svih aktivnosti i programa, pristupe i načine rada s djecom rane i predškolske dobi, odgojno-obrazovne ciljeve po razvojnim područjima djece te načine vrednovanja. Načela Nacionalnog kurikulumu osiguravaju koherentnost svih komponenata kurikulumu i promiču partnerstvo između sudionika u procesu izrade i primjene kurikulumu. Načela uključuju:

- *Fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.* Odnosi se na prilagodljivost u planiranju i provođenju odgojno-obrazovnih aktivnosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- *Partnerstvo ustanove s roditeljima i širom zajednicom.* Odnosi se na aktivnu suradnju i komunikaciju između ustanove, roditelja i šire zajednice.
- *Osiguravanje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju* koje se odnosi na unaprjeđivanje glatke tranzicije između različitih stupnjeva obrazovanja i životnih faza djece.
- *Otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse.* Odnosi se na poticanje stalnog profesionalnog razvoja i prilagodbe pristupa kako bi se poboljšala praksa u predškolskom odgoju i obrazovanju.

Vrijednosti definirane u Nacionalnom kurikulumu uključuju: znanje, humanizam i toleranciju, identitet, odgovornost, autonomiju i kreativnost. Sve navedene vrijednosti trebaju promicati i unaprjeđivati sveobuhvatan razvoj djece na intelektualnom, društvenom, moralnom, duhovnom i tjelesnom području. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ima za cilj osigurati dobrobit djeteta kroz multidimenzionalni, interaktivni, dinamični i kontekstualni proces. Ovaj proces integrira zdrav individualni razvoj djeteta i pozitivne socijalne odnose u kvalitetnom okruženju ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Glavna usmjerenost planiranja odgojno-obrazovnog procesa u skladu s ovim kurikulumom je osigurati dobrobit djece. To uključuje osobnu, emocionalnu, tjelesnu, obrazovnu i socijalnu dobrobit djece, te promicanje cjelovitog razvoja i učenja kako bi se razvijale dječje kompetencije.

¹³ Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Nacionalni%20kurikulum%20za%20rani%20i%20predskolski%20odgoj%20i%20obrazovanje%20NN%2005-2015.pdf>, (30.4.2022).

U članku 34. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju propisano je da radom ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja upravlja Upravno vijeće. Upravno vijeće broji minimalno pet do sedam članova, od kojih najmanje polovinu imenuje osnivač odgojno-obrazovne ustanove. Korisnici usluga odnosno roditelji djece biraju jednog člana Upravnog vijeća, dok ostale članove iz svojih redova biraju odgojitelji i stručni suradnici vrtića tajnim glasanjem. Mandat izabranih članova je u trajanju od četiri godine. Potrebno je naglasiti da se odredbe gore navedenog članka ne odnose na dječje vrtiće čiji je osnivač vjerska zajednica, odnosno druga fizička ili pravna osoba iz članka 7. stavka 1. točke 4. ovog Zakona. Upravno vijeće ima ovlasti da donosi odluke o različitim pitanjima u okviru upravljanja ustanovom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uz suglasnost osnivača ustanove. Ove ovlasti uključuju: stjecanje, opterećivanje i otuđivanje nekretnina u skladu s uvjetima koji su propisani aktom o u osnivanju i statutu ustanove. Također Upravno vijeće može predložiti statusne promjene ustanove kao što je promjena njenog naziva ili drugih bitnih elemenata. Nadalje, Upravno vijeće donosi odluke o kriterijima i pravilima za upis djece u ustanovu te na prijedlog ravnatelja ustanove može odlučivati o zapošljavanju i prestanku radnih odnosa odgojitelja, stručnih suradnika i ostalog osoblja u ustanovi. Ove odluke uglavnom zahtijevaju suglasnost osnivača ustanove. Ovlasti Upravnog vijeća ključne su za upravljanje i vođenje ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, a njihova odlučivanja trebaju biti u skladu s važećim pravilima i propisima te uz poštovanje suglasnosti osnivača ustanove. Prema članku 36. Zakona, ravnatelj ustanove je poslovodni i stručni voditelj dječjeg vrtića te uz poslove utvrđene Zakonom u ustanovama, njegova uloga obuvaća: predlaganje godišnjeg plana i programa rada, briga za provođenje odluka upravnog i odgojiteljskog vijeća i drugih tijela, te obavljanje drugih poslova utvrđenih aktom o osnivanju i statutu.

Nadalje, u skladu s člankom 24. Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju u dječjem vrtiću odgojitelji i stručni suradnici obavljaju različite zadatke u vezi poslova i odgovornosti njege, odgoja i obrazovanja, socijalnom i zdravstvenom zaštitom te skrbi o djeci. Oni su isto tako i stručno tijelo unutar ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te djeluju kao Odgojiteljsko vijeće. Odgojiteljsko vijeće čine svi odgojitelji i stručni suradnici u vrtiću uključujući pedagoga, psihologa i stručnjake edukacijsko-rehabilitacijskog profila koji provode program ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Članak 26. Državnog pedagoškog standarda propisuje da su neposredne zadaće odgoja i naobrazbe djece predškolske dobi, od šest mjeseci do polaska u osnovnu školu, u nadležnosti odgojitelja. Prema istoimenom članku u stavku 2. navodi se da je odgojitelj stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi i aktivno sudjeluje u planiranju i provedbi odgojno-obrazovnih aktivnosti u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. On također ima odgovornost za izradu i održavanje materijala i sredstava za rad s djecom, kao i brigu o uređenju prostora za izvođenje aktivnosti. Odgojitelj je ključna osoba u zadovoljenju svakodnevnih potreba djece i njihovih razvojnih zadataka te potiče razvoj svakog djeteta u skladu s njihovim individualnim sposobnostima. Osim toga, odgojitelj ima odgovornost za vođenje dokumentacije o djeci i svom radu, potiče suradnju s roditeljima djece, kao i sa stručnim timom vrtića, te preuzima odgovornost za kvalitetno obavljanje svog posla.

Stručne suradnike, prema članku 30. Državnog pedagoškog standarda čine pedagozi, psiholozi i stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila. Uloga pedagoga je pratiti realizaciju odgojno-obrazovnog rada, unaprijeđivati odgojno-obrazovni rad, ostvarivanje programa stručnog usavršavanja te ostvarivati suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom. Psiholog u dječjem vrtiću ima važnu ulogu u praćenju psihofizičkog razvoja djece i postavljanju razvojnih zadataka. Također, brine se o psihičkom zdravlju djece i surađuje s zdravstvenim i socijalnim ustanovama kako bi osigurao potrebnu podršku za djecu koja to zahtijevaju.

Stručnjaci edukacijsko-rehabilitacijskog profila specijalizirani su za prepoznavanje, ublažavanje i rješavanje teškoća koje se javljaju kod djece. Njihov cilj je stvaranje uvjeta koji omogućuju uključivanje djece u programe dječjeg vrtića, bilo da se radi o posebnim ili redovitim programima. Oni aktivno sudjeluju u planiranju i provođenju rada u vrtiću, prate njegovo ostvarivanje te sudjeluju u raspravama i odlučivanju o stručnim pitanjima. Ključno je da ovi stručnjaci zajednički djeluju koristeći svoje stručno znanje i razumijevanje odgojno-obrazovne prakse. Kroz ovu suradnju, razvijaju odgojno-obrazovnu praksu i kurikulum vrtića, čime se osigurava visoka razina kompetencija i kvaliteta u pružanju usluga djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Njihova kompetentnost ključna je za uspješno provođenje programa i podršku djece u vrtiću.

2. ZNAČAJ INSTITUCIONALIZIRANOG RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA ZA RAZVOJ DJETETA

Zakonom je propisano da institucija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima obvezu osigurati djeci u tom razvojnom stadiju uvjete koji omogućuju prilagodbu odgojno-obrazovnih procesa individualnim potrebama, mogućnostima i interesima djece, kao i svim sudionicima koji sudjeluju u tom procesu. Ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja stoga predstavlja poticajno okruženje za život i učenje djece, gdje se zajednička interakcija s odraslima fokusira na poticanje i oblikovanje dječjeg razvoja. S obzirom na važnost institucionaliziranog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, strategija rada ovih ustanova trebala bi uključivati smjernice za kontinuiranu transformaciju i poboljšanje odgoja i obrazovanja. Ova strategija temelji se na analizi trenutnog stanja u sustavu na temelju koje se definiraju prioritetna područja razvoja, specifični strateški ciljevi i mjere za postizanje tih ciljeva. Ova usmjerenost na kontinuirano unaprjeđenje osigurava da se odgojno-obrazovni procesi prilagođavaju promjenama i potrebama djece i zajednice. Dakle, strategija treba usmjeriti napore na unaprjeđenje rada odgojno-obrazovnih ustanova kako bi se postigla visoka kvaliteta odgoja i obrazovanja te osigurala jednaka prava i mogućnosti za svu djecu. Ključni čimbenici koji utječu na kvalitetu odgoja i obrazovanja trebali bi biti prioriteta u strategiji, a cilj je osigurati da svaka djeca ostvare svoje potencijale i razvijaju se na najbolji način. Ovo uključuje pažljivo razmatranje metoda i pristupa odgoju i obrazovanju, kao i osiguranje podrške za djecu koja imaju posebne potrebe. Također, važno je osigurati da odgojno-obrazovne ustanove budu inkluzivne i otvorene za raznolikost kako bi se svakom djetetu pružila prilika za razvoj i učenje u poticajnom okruženju. Ova strategija bi trebala postaviti temelje za kontinuirani razvoj i unaprjeđenje odgoja i obrazovanja djece u ranoj i predškolskoj dobi (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2015).

Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebaju stvarati pozitivno društveno okruženje koje podržava kvalitetan život djece od najranije dobi. Posebno je potrebno istaknuti kako je uključivanje djece iz depriviranih sredina ili djece čiji roditelji nemaju potrebna znanja i resurse u programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja od velikog značaja za njihov razvoj i budućnost. Stoga bi pristup uključivanja djece u ove programe trebao biti sveobuhvatan, individualno prilagođen potrebama i različitostima svakog djeteta. To uključuje podršku i suradnju s roditeljima kako bi se osigurala sigurnost

i podrška djetetu kod kuće i u vrtiću, promicanje inkluzije kako bi se osiguralo da sva djeca imaju pristup kvalitetnom odgoju i obrazovanju bez obzira na svoje posebne potrebe te poticanje raznolikosti i poštovanje različitih kultura i jezika. Ovo su važni koraci u osiguravanju jednakih mogućnosti i pravilnog razvoja svakog djeteta, što je cilj koji podržava i Europska unija.

Rezultati nekih domaćih (Maleš i Kušević, 2011; Petrović-Sočo, 2009; Slunjski, 2008) i stranih (Vandell, 2016; Vandenbroeck i Urban, 2011) istraživanja pokazuju pozitivan učinak institucionaliziranog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na razvoj djece. Djeca koja su uključena u takve programe često pokazuju bolji razvoj pamćenja, stjecanje znanja, sposobnost rješavanja različitih zadataka te cjelokupni razvoj. Osim toga, Europska komisija ističe važnost pristupa i uključenosti djece u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao ključnog čimbenika u prevenciji ranog napuštanja školovanja. To potvrđuje važnost ranog obrazovanja u pripremi djece za uspješno školovanje i razvoj njihovih potencijala.

U skladu s navedenim primarna svrha ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je osigurati optimalne uvjete u svrhu cjelovitog razvoja djece rane i predškolske dobi. To uključuje pažljivo prilagođen odgojno-obrazovni program, podršku odgojitelja i stručnih suradnika, te stvaranje okruženja koje potiče dječji razvoj. Roditelji, zajedno s odgojiteljima i drugim sudionicima u odgojno-obrazovnom procesu imaju važnu ulogu u stvaranju stimulirajuće okoline za djecu kako bi se osiguralo kvalitetno djetinjstvo i dječji razvoj.

2.1. Područja razvoja djeteta

Pravilno pristupanje i razumijevanje rasta i razvoja djeteta podrazumijeva poznavanje razvojnih faza koje se kod svakog djeteta odvijaju prema njegovim individualnim predispozicijama i životnim uvjetima. Poznato je kako je dječji razvoj promjenjiv i intenzivan i da se ne odvija ravnomjerno jer je dijete u ranoj dobi vrlo kompleksno biće u kojemu se kriju mnogi potencijali značajni za njegovu osobnu i društvenu dobrobit. Najvažnija razvojna faza je doba ranog djetinjstva (od rođenja od navršenih osam godina). U tom je periodu od krucijalne važnosti utjecati na određena područja razvoja djeteta (*slika 2*) i upravo su ona od ključnog značaja u stvaranju osnove

za cjelokupni rast i razvoj djeteta kao individue jer su u tom ranom periodu djetetova života razvojne faze djeteta objedinjene i napreduju progresivnim tijekom.

Slika 2. Područja razvoja djeteta



Izvor: Prilagođeno prema Milanović i sur. (2001:12).

U tjelesnom razvoju djeca prolaze kroz anatomske i fiziološke transformacije koje uključuju niz promjena te je djecu od najranije dobi potrebno poticati na kretanje kako bi podržali njihov tjelesni razvoj. Kroz kretanje i aktivnosti djeca razvijaju koordinaciju određenih pokreta i motoričke vještine. Emocionalni razvoj podrazumijeva diferencijaciju i razumijevanje različitih osjećaja. Djeca uče kako izraziti i kontrolirati svoje emocije. Stoga je važno pružiti podršku djeci u razvijanju emocionalne inteligencije i sposobnosti upravljanja emocijama. Kognitivni razvoj se odnosi na sposobnost spoznavanja vanjskog svijeta, razumijevanja međusobnih odnosa i djelovanja između objekata i situacija. Djeca također razvijaju sposobnost uočavanja određenih problema i razmišljanja o načinima rješavanja tih problema. Uče se prilagođavati i iznaći rješenja za određene izazove. Navedena područja razvoja djeteta međusobno su povezana i jednako važna za cjelokupni razvoj djeteta (Milanović i sur., 2001).

Prema kognitivnoj razvojnoj teoriji Jeana Piageta djeca su aktivni sudionici u svojoj okolini te sami konstruiraju svoje vlastite spoznaje na temelju svojih istraživačkih iskustava. Teorije kognitivnog razvoja Vigotskog, Bronfenbrennera i Feuersteina također ističu utjecaj ranog socijalnog konteksta na različite aspekte dječjeg razvoja (Miljević-Ridički i Pavin Ivanec 2009). Socijalni razvoj prema Milanović i sur. (2001) podrazumijeva stjecanje specifičnih oblika ponašanja potrebnih za uspostavljanje i održavanje društvenih

kontakata. U prilog tome govori i istraživanje Miljević-Riđički i Pavin Ivanec (2009) među djecom predškolske dobi sa ciljem utvrđivanja njihove spremnosti za školu. Djeca su za potrebe istraživanja bila podjeljena u tri kategorije. Prvu su kategoriju činila djeca koja od rođenja žive s kompletnim roditeljima (majka i otac). Drugu kategoriju su činila djeca koja najmanje tri godine žive s jednim od roditelja i treću su činila djeca koja žive bez roditelja. Sve tri kategorije odnosno navedeni različiti socijalni aspekti u kojima djeca žive pokazala su se značajnima za dječji rast i razvoj. Utvrđeno je da nedostaci u socio-emocionalnom i kognitivnom razvoju koji mogu teško pogađati djecu uključuju rastave roditelje, financijske poteškoće te život izvan obiteljskog okruženja. Autorice također zaključuju da djeca koja pohađaju programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ostvaruju bolji napredak u svom razvoju u usporedbi sa djecom koja nemaju takve mogućnosti.

Na navedeno se mogu nadovezati i teorije Vigotskog i Bronfenbrennera. Prema Ćosić (2018) model ljudskog razvoja Vigotskog nazvan je sociokulturalnim pristupom, za razliku od Pigeta koji je naglašavao biološke utjecaje prilagodbe djeteta na okolinu. Vigotski je smatrao da je socijalna interakcija ključna za razvoj djeteta te na kognitivni razvoj pojedinca gleda kao na produkt dijalektičkog procesa po kojem djeca uče. Naglasak je bio na govornim interakcijama u kojima roditelji djeci prenose bogato znanje, a dijete potom koristi vlastiti jezik kao primarno sredstvo intelektualne prilagodbe okolini i njezinim zahtjevima. Pojam „oruđa intelektualne prilagodbe“ koristio je kako bi objasnio tehnike mišljenja i rješavanja problema koje djeca usvajaju i internaliziraju iz svoje kulture.

Na važnost i utjecaj okoline na socijalni rast i razvoj djece ukazuje i razvojno - ekološka teorija Uriea Bronfenbrennera koja objašnjava multidimenzionalnu prirodu između djetetova okruženja i njegova utjecaja na rast razvoj i učenje (Pavlović 2021). U okviru ove teorije okolinski čimbenici identificirani su kao sustavi u četiri razine. Prva razina je mikrosustav koji uključuje odnose unutar obitelji, ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, škole i radnog mjesta. Druga razina je mezosustav koji uključuje međusobne odnose između pojedinih mikrosustava. Egosustav kao treća razina obuhvaća socijalnu strukturu i utjecaj na pojedinca koji ne djeluje izravno na pojedinca nego se očituje preko nižih razina razina sustava. Posljednja četvrta razina makrosustav obuhvaća utjecaj određene kulture uključujući nepisana kulturološka pravila i običaje, religiju, obrazovanje i sl. Svoje ideje Bronfenbrenner je kreirao i implemetirao u praksi kroz

svjetski raširen i poznat Head Start¹⁴ program čiji je cilj bio usmjeren na razvoj djece i obitelji nižeg lošijeg ekonomskog statusa (Jakab, 2008). Ova teorija predstavlja još jednu perspektivu istraživanja uloge kulture u socijalnom i kognitivnom razvoju s fokusom na kulturu kao kontekst ili komponentu socio-ekološkog okruženja.

Jednom od važnijih teorija kognitivnog razvoja smatra se i teorija posredovanog iskustva učenja koju je razvio Reuven Feuerstein. Ova teorija se temelji na uvjerenju da se kognitivni nedostaci osobe mogu ispraviti i mijenjati bez obzira na dob ili trenutačno stanje osobe te da je inteligencija promjenjiva kategorija. U fokusu ove teorije je važnost aktivne povezanosti ljudskog razvoja s okolinom, a upravo taj odnos predstavlja značajan utjecaj na kognitivni razvoj djeteta (Sternberg, 2005). Iz svega navedenog uočavaju se mnogi čimbenici koji na izravan ili neizravan način utječu i imaju važnu ulogu za kvalitetan rani razvoj djeteta. Važnost interakcije s okolinom, poticajne i potpuno razvojno podržavajuće obiteljske i odgojno-obrazovne kontekste te prilike za istraživanje i rješavanje problema ključni su za razvoj kognitivnih vještina djece.

Milanović i sur. (2001) ističu obitelj, društvenu zajednicu te znanost i struku kao ključne čimbenike u djetetovom ranom razvoju (*slika 3*). Smatraju kako je zbog složenih zahtjeva za visokom razinom organiziranosti i povezanosti svih ovih čimbenika, kontroliranje i napredovanje djetetovog cjelokupnog šireg razvojnog konteksta gotovo nemoguće bez jasno definirane sveobuhvatne strategije skrbi i poticanja djetetova razvoja u razdoblju ranog djetinjstva.

¹⁴Head Start je program ministarstva zdravstva i socijalnih usluga SAD-a, pokrenut 1965 g., koji djeci i obiteljima sa niskim primanjima pruža sveobuhvatne usluge odgoja i obrazovanja u ranom djetinjstvu. Program je osmišljen za poticanje stabilnijih obiteljskih odnosa, poboljšanje tjelesne i emocionalne dobrobiti djece te uspostavljanje okruženja za razvoj snažnijih kognitivnih vještina. Dostupno na: [https://en.wikipedia.org/wiki/Head_Start_\(program\)](https://en.wikipedia.org/wiki/Head_Start_(program)) (24.1.2023).

Slika 3. Čimbenici kvalitete ranog razvoja djeteta.

ČIMBENICI KVALITETE RANOG RAZVOJA DJETETA	
Obitelj	Korištenje osobnih i svih drugih kapaciteta (društvenih i stručnih) za poticanje djetetova ranog razvoja.
Društvena zajednica	Zakonski, normativni, programski, kulturni, tradicijski i materijalni uvjeti.
Znanost i struka	Znanstvena i stručna utemeljenost skrbi za dijete i obitelj.

Izvor: Prilagođeno prema Milanović i sur. (2001:16)

Obitelj se smatra temeljnom institucijom u djetetovom životu pružajući mu osnovnu skrb, ljubav i podršku. Društvena zajednica, koja uključuje vršnjake, odgojno-obrazovne ustanove i lokalne organizacije također imaju važnu ulogu u djetetovom razvoju pružajući mu prilike za socijalizaciju, učenje i stjecanje iskustava. Znanost i struka doprinose razumijevanju djetetovog razvoja i pružanju stručne podrške i smjernica za roditelje, odgojitelje i sve one koji se brinu i sudjeluju u dječjem razvoju. Prema Milanović i sur. (2001) važno je uspostaviti koordinirane i sveobuhvatne strategije skrbi i poticanja razvoja djece u ranom djetinjstvu. To podrazumijeva razumijevanje i promicanje optimalnih obiteljskih i zajedničkih uvjeta za djetetov razvoj te integraciju znanstvenih saznanja i stručnih smjernica u praksu. Ovakva sveobuhvatna strategija može osigurati optimalne uvjete za razvoj djece u ranom djetinjstvu.

2.2. Suvremeni pristup shvaćanju konteksta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Suvremeni pristup shvaćanju konteksta ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj svoje polazište temelji na Programskom usmjerenju odgoja i obrazovanja¹⁵ koje je usvojeno 1991 godine. Ovaj program temelji se na humanističko-razvojnoj koncepciji i demokratskim načelima rada. U tom razdoblju ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja započele su proces transformacije od tradicionalnog prema suvremenom pristupu odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. Suvremeni pristup reflektira promjenu paradigme u razumijevanju uloge tih ustanova. Za razliku od tradicionalnog pristupa koji je usredotočen da se djeca „podučavaju i podvrgavaju odgoju” one se sada promatraju kao mjesto interakcije, učenja i razvoja za djecu i odrasle. Ovaj pristup promovira ravnotežu između odgoja u obitelji i onoga što se pruža u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te potiče aktivno sudjelovanje djece i odraslih u procesima učenja i razvoja. Ova promjena paradigme usmjerena je na stvaranje poticajnog okruženja koje omogućava razvoj odgovornosti prema sebi, drugima i okolini, što se smatra ključnim elementom za oblikovanje odgovornih i kompetentnih građana (Petrović-Sočo, 2007).

Suvremeni pristup prepoznaje vrijednost slobodnog istraživanja, igre i kreativnosti učenja te potiče međusobnu suradnju i podršku među svim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. U suvremenim ustanovama ranog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ključni je princip kontinuirano učenje svih dionika, a odgovornost je podijeljena među svim subjektima koji sudjeluju i utječu na rad i kvalitetu ustanove. Stojković (2021) poseban naglasak stavlja na pedagoški diskurs koji promovira cjelovitu sliku djeteta što ukazuje na važnost holističkog pristupa i razumijevanja djeteta. Umjesto da se dijete promatra samo kao "praznu ploču" koja čeka da bude ispunjena znanjem, ovaj pristup priznaje djetetovu radoznalost, kreativnost i sposobnost da samostalno istražuje svijet oko sebe. Promocija holističkog pristupa djeteta podrazumijeva razumijevanje djetetovih individualnih karakteristika, potreba i prava. Ovakvo razumijevanje djetinjstva potiče odgojitelje, roditelje i druge sudionike odgojno-obrazovnog procesa da podrže djetetov razvoj u skladu s njihovim jedinstvenim osobnostima i interesima. Također,

¹⁵ <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Dokumenti-ZakonskiPodzakonski-Akti/Predskolski/Programsko%20usmjerenje%20odgoja%20i%20obrazovanja%20pred%C5%A1kolske%20djece%20-%20Glasnik%20Ministarstva%20kulture%20i%20prosvjete%20RH%207-8-1991.pdf> (5.6.2023)

priznavanje djeteta kao aktivnog sudionika vlastitog razvoja podupire njihovu samostalnost i inicijativu u učenju, čime se potiče razvoj kritičkog razmišljanja, rješavanja problema i različitih kompetencija. Ovakav pristup doprinosi stvaranju pozitivnog okruženja za djecu u ranom djetinjstvu što može imati dugoročne pozitivne učinke na njihov razvoj i budućnost.

Dakle sve više pozornosti usmjereno je na cjelokupnu organizaciju prostora i uvjeta rada usklađenih sa potrebama, interesima i razvojnim fazama djece čime se djeci omogućava da istražuju, uče i razvijaju svoje vještine kroz igru i različite aktivnosti. Osim toga, ono promovira pozitivne socijalne odnose, suradnju i rješavanje konflikata, što su ključne vještine za život. Važno je napomenuti da poticajno okruženje uključuje i podršku odraslih odnosno odgojitelja, roditelja i drugih skrbnika. Njihova uloga je podržati i usmjeravati djecu u njihovom učenju i istraživanju te stvoriti siguran, emocionalno poticajan kontekst u kojem se djeca osjećaju voljeno i podržano (Mlinarević, 2004). S obzirom na sve navedeno važno je da ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nastoje stalno unaprjeđivati svoju okolinu i pristupe kako bi se osiguralo najbolje moguće iskustvo za djecu, promicale njihove sposobnosti i stvarali temelji za budući uspjeh i zadovoljstvo. Suvremeni humanistički pristup u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja znači da djeca nisu samo pasivni primalac informacija, već aktivno sudjeluju u svojem razvoju i učenju.

Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) temeljen na suvremenom pristupu potiče djecu da istražuju, postavljaju pitanja, stvaraju, i razvijaju svoje interese. Osim toga, naglasak je na promicanju kritičkog razmišljanja, emocionalne inteligencije i društvenih vještina u kojem dijete postaje aktivni tvorac kulture društvenog i osobnog identiteta. Ovdje je potrebno naglasiti da kultura ustanove ranog i predškolskog odgoja obrazovanja igra ključnu ulogu u provođenju ovakvog pristupa. Ona predstavlja duboko ukorijenjen skup vrijednosti, uvjerenja i obrazaca ponašanja koji oblikuju svakodnevni život i rad u toj ustanovi, a manifestira se kroz niz elemenata. To uključuje organizaciju prostora kako bi se potaknulo istraživanje i igru djece kao i stvaranje poticajnih i sigurnih emocionalnih okvira u kojima se djeca osjećaju voljeno i podržano. Međusobni odnosi između djece i odraslih, uključujući odgojitelje i roditelje, trebaju biti temeljeni na međusobnom poštovanju, suradnji i podršci. Također i dnevne rutine i rituali pružaju strukturu i predvidljivost za djecu. Kroz zajedničke aktivnosti poput obroka, igre i grupnih interakcija, djeca uče o društvenim normama i vrijednostima (Vujičić 2011). Može se uočiti da kultura ustanove nije statična, ona evoluirala kroz promjene. Refleksija o

trenutnom pristupu i kontinuirano unaprjeđenje prakse temeljni su elementi u stvaranju kulture usmjerene na kvalitetu i razvoj djece. Promjene u fizičkom i organizacijskom okruženju ustanove, zajedno s refleksijom o njihovom utjecaju, dovode do evolucije kulture ustanove koja ima za cilj stvaranje okruženja koje potiče razvoj i učenje djece, kao i kontinuirano unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse ustanove kako bi se osiguralo najbolje moguće iskustvo za djecu (Valjan Vukić i sur. 2011). Kroz takve promjene suvremeni pristup ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja promiče holistički razvoj djece, gdje se pažnja posvećuje ne samo njihovom intelektualnom, već i emocionalnom, socijalnom i tjelesnom razvoju.

2.3. Kvaliteta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Kvaliteta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima iznimno važnu ulogu u pružanju optimalnog okruženja i podrške za djecu u ranom djetinjstvu. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) u Republici Hrvatskoj kvaliteta ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja obuhvaća elemente i obilježja koji pridonose optimalnom razvoju i odgoju djece rane i predškolske dobi. Usklađeni su sa ciljevima i načelima kurikuluma te se odnose na sve aspekte rada u ustanovi. Nekih od ključnih elemenata kvalitete ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu uključuju stalni razvoj i unaprjeđenje, odnosno kontinuirano promišljanje i evaluiranje rada svih dionika kako bi se pravovremeno poduzimali potrebni koraci za unaprjeđenje i poboljšanje kvalitete. Kvalitetna odgojno-obrazovna ustanova treba imati jasno definiran i prepoznatljiv odgojno-obrazovni identitet koji je usklađen sa ciljevima i načelima Nacionalnog kurikuluma. Treba pružati podršku i poticaj svakom djetetu individualno, vodeći računa o njihovim specifičnim potrebama, interesima i sposobnostima. Također treba biti inkluzivan i osigurati ravnopravno sudjelovanje sve djece bez obzira na različitosti. Kao ključni element smatra se i kvalitetno okruženje. Potrebno je osigurati prostor i uvjete koji su prilagođeni potrebama i interesima djece. Kvaliteta ustanove ranog i predškolskog odgoja ovisna je o stručnosti i kompetencijama odgojitelja. Odgojitelji trebaju posjedovati znanja, vještine i stavove koji su potrebni za kvalitetan rad s djecom. Također, važno je kontinuirano usavršavanje i profesionalni razvoj odgojitelja. I svakako kao bitan element kvalitete ističe se suradnja s roditeljima koji su važni sudionici odgojno-obrazovnog

procesa. Suradnja treba biti temeljena na povjerenju, otvorenoj komunikaciji i zajedničkom promišljanju o djetetovom razvoju i potrebama. Svi navedeni elementi zajedno doprinose stvaranju kvalitetnog okruženja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje podržava optimalan razvoj djece i njihovu pripremu za daljnje obrazovanje i životne izazove.

Prema Priručniku za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012)¹⁶ ključna područja kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja su: strategija ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, organizacijsko vođenje ustanove, kurikulum, ljudski resursi, suradnja sa društvenim čimbenicima, prostorno-materijalni i tehnički uvjeti, zdravstveno higijenski uvjeti rada, sigurnost te proces praćenja i vrednovanja. Potrebno je naglasiti da se navedena područja kvalitete međusobno preklapaju pri čemu se pojedini aspekti rada mogu naći u različitim područjima. Svako od navedenih područja kvalitete razrađeno je na ključne komponente koje su vezane za njegovo ostvarenje. Kroz samovrednovanje ustanova može prepoznati svoje snage i područja za unaprjeđenje te kontinuirano raditi na razvoju kvalitete. Uzimajući u obzir sve navedene dimenzije i područja kvalitete uočava se kako kvaliteta nije statična kategorija nego se razvija, a na njenom razvoju i održavanju potrebno je kontinuirano raditi. Zeleničić (2018) smatra kako je pri definiranju kvalitete nužno voditi računa o dva aspekta. Jedan je kako roditelji, koji snose odgovornost za svoje dijete percipiraju kvalitetnu ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Drugi aspekt je društveno prihvatljiva uloga ustanove u odgoju i obrazovanju. Stoga se ovdje otvara niz pitanja, od percepcije ustanove koja se doživljava kao „čuvalište“ do njezine uloge koja odgaja i obrazuje djecu kako bi se oformili zadovoljni i uspješni ljudi. Autorica izdvaja sedam standarda kvalitete rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji su dio projektnog modela nastalog na temelju modela koji se koriste u Velikoj Britaniji, Republici Srbiji i Republici Hrvatskoj:

- *Standard kvalitete odgojno-obrazovnog programa* koji obuhvaća razvoj i provedbu kvalitetnog obrazovnog programa usklađenog sa ciljevima i načelima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
- Standard kvalitete fizičkog okruženja s naglaskom na stvaranje sigurnog, poticajnog i funkcionalnog fizičkog okruženja u kojemu djeca mogu slobodno istraživati, učiti i razvijati svoje vještine. To uključuje dobro

¹⁶ https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2021/07/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf (30.9.2022)

osmišljen i opremljen prostor, prilagođen dječjim potrebama, kao i pravilnu njegu, održavanje i higijenu prostora

- *Standard kvalitete odnosa* koji podrazumijeva uspostavljanje pozitivnih i poticajnih odnosa između djece, odgojitelja i roditelja. To uključuje pružanje podrške, razumijevanja i poštovanja prema djeci kao i aktivno uključivanje roditelja u odgojno-obrazovni proces te uspostavljanje otvorene i redovite komunikacije.
- *Standard kvalitete stručnog tima s naglaskom zapošljavanja kvalificiranog stručnog osoblja* koje posjeduje znanja, vještine i kompetencije potrebne za rad sa djecom. Važno je pružanje mogućnosti za stručno usavršavanje i kontinuirano profesionalno usmjerenje odgojitelja.
- *Standard kvalitete participacije djece* koji se odnosi na poticanje aktivnog sudjelovanja djece u donošenju odluka i planiranju aktivnosti u ustanovi. To uključuje poticanje dječje inicijative, promicanje demokratskih vrijednosti i pružanje mogućnosti za izražavanje mišljenja i sudjelovanje u donošenju odluka koje se tiču njihovog života u ustanovi
- *Standard kvalitete suradnje s roditeljima* koji naglasak stavlja na uspostavljanje suradnje i partnerstva s roditeljima kako bi se podržao cjelovit razvoj djeteta. To uključuje redovitu komunikaciju, dijeljenje informacija o djetetovom napretku, uključivanje roditelja u aktivnosti ustanove te pružanje podrške roditeljima u njihovoj roditeljskoj ulozi
- *Standard kvalitete upravljanja ustanovom* koji obuhvaća uspostavljanje učinkovitog upravljanja ustanovom, transparentnost u radu, jasno definirane ciljeve i strategije te praćenje i vrednovanje rada ustanove radi kontinuiranog unaprjeđenja kvalitete

Odgovorni i nadležni za donošenje odgojno-obrazovnih politika diljem Europe prepoznaju važnost pristupa i uključenosti djece u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao ključnog čimbenika u prevenciji ranog napuštanja školovanja. Europska komisija ističe da kvalitetno odgojno-obrazovanje i briga o ranom djetinjstvu mogu postaviti temelje za uspjeh u kasnijem životu djece uključujući obrazovanje, dobrobit, zapošljivost i socijalnu integraciju. To je posebno važno za djecu iz udaljenih sredina i kojim je potrebna podrška kako bi im se omogućio jednak pristup visokokvalitetnim

uslugama (European Commission, 2019).¹⁷ U skladu s tim potrebno je voditi računa o kvaliteti usluga u institucijama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kvalitetna ustanova treba biti dostupna i uključiva za svu djecu osiguravajući da svako dijete ima pravo na obrazovanje i razvoj u poticajnom i podržavajućem okruženju. Kvaliteta usluga u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja obuhvaća različite aspekte:

- *Stručno osoblje* koje treba biti kompetentno i osvješteno o suvremenim pristupima i metodama rada s djecom. Također je važno da odgojitelji budu sezibilizirani za različite potrebe i interese djece te sposobni pružiti individualnu podršku.
- *Prostorne uvjete u ustanovi* koji trebaju biti sigurni, poticajni i prilagođeni različitim aktivnotima i potrebama djece. Važno je osigurati dovoljno prostora za igru, istraživanje i učenje te opremiti ih odgovarajućim materijalima i resursima.
- *Program i kurikulum ustanove* u kojemu su jasno definirani ciljevi, sadržaji i aktivnosti koje su usklađene sa suvremenim pedagoškim pristupima i potrebama djece. Program treba biti fleksibilan i prilagodljiv omogućavajući djetetu aktivno sudjelovanje, istraživanje i stvaranje vlastitog znanja.
- *Suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom* u okviru koje ustanova potiče otvorenu i redovitu komunikaciju s roditeljima, uključuje ih u odgojno-obrazovne procese i surađuje s lokalnom zajednicom kako bi osigurala resurse za djecu i obitelji.

Uzimajući u obzir sve navedene elemente kvalitetna ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pruža optimalne uvjete za razvoj djece, potiče njihovu radoznalost samostalnost i socijalnu integraciju. Stvaranje takvih kvalitetnih odgojno-obrazovnih ustanova predstavlja izazov, ali istovremeno i priliku za unaprjeđenje odgojno-obrazovnog sustava i osiguranje bolje budućnosti za djecu rane i predškolske dobi (Eurodyce, 2019).

U Republici Hrvatskoj još uvijek ne postoji sveobuhvatni okvir kvalitete ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, iz navedenih europskih okvira za kvalitetu rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja implementirane su određene komponente koje uključuju sastavnice kurikuluma, praćenje i vrednovanje te profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika. Sastavnice kurikuluma obuhvaćaju

¹⁷ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/HTML/?uri=CELEX:52018DC0271&from=HU>, (30.9.2022)

odgojno-obrazovne ciljeve, aktivnosti i metode rada prilagođene dobi djece. Ove sastavnice imaju za cilj podržati cjelovit razvoj djece, promicati njihove potencijale i osigurati kvalitetno iskustvo učenja. Praćenje i vrednovanje odnosi se na sustavno prikupljanje informacija o napretku i postignućima djece. Ovo omogućuje ustanovama da procijene učinkovitost svojih programa i praksi te identificiraju područja koja zahtijevaju poboljšanje. Praćenje i vrednovanje također pružaju temelj za kontinuirano unaprjeđivanje rada ustanove. Profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika ima za cilj unaprijediti njihove kompetencije i vještine kako bi bolje odgovorili na potrebe djece i ostvarili visoku kvalitetu rada. To može uključivati sudjelovanje u stručnim usavršavanjima, radionicama i obukama koje ih osnažuju u primjeni suvremenih pedagoških metoda i pristupa (Lazzari, 2018).

Janta van Belle i Stewaet (2016) izdvajaju tri dimenzije kvalitete u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje su međusobno povezane pa se zahtjeva uravnotežen razvoj i pažnja za svaku od njih:

1. *Strukturalna dimenzija kvalitete* koja obuhvaća fizičke, materijalne i organizacijske aspekte ustanove. To uključuje prostor i opremu, broj odgojitelja u odnosu na broj djece, osigurane resurse i materijale, kao i planiranje i organizaciju dnevnih aktivnosti. Visoka kvaliteta u strukturalnoj dimenziji podrazumijeva dovoljno resursa, dobar odnos između broja odgojitelja i djece te dobro organizirane prostorne i materijalne uvjete
2. *Dimenzija kvalitete odgojno-obrazovnog procesa* koja se odnosi na interakciju između odgojitelja i djece te način na koji se odvija odgojno-obrazovni proces. Ključni elementi ove dimenzije uključuju komunikaciju, poticanje dječje aktivnosti, pružanje podrške i individualno pristupanje.
3. *Dimenzija kvalitete učinka ili rezultata* koja obuhvaća postignuća i ishode djece u različitim aspektima razvoja kao što su jezične vještine, kognitivni razvoj, emocionalna i socijalna kompetencija te motoričke vještine. Visoka kvaliteta u ovoj dimenziji podrazumijeva postizanje pozitivnih ishoda u različitim područjima dječjeg razvoja.

U skladu s navedenim područjima kvalitete rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a uzimajući u obzir temu ovog rada, ključnu ulogu i odgovornost za postizanje i razvoj kvalitete rada imaju odgojitelji i ravnatelj. Njihova profesionalna kompetencija i način na koji ih oni primjenjuju u svakodnevnom radu određuju kvalitetu rada ustanove. Suvremeni pristup naglašava raspodjelu moći i odgovornosti među svim djelatnicima. U tom kontekstu odgojitelji i ravnatelji trebaju biti osvješteni o svojoj ulozi i odgovornosti te kontinuirano težiti k poboljšanju kvalitete rada. To uključuje sudjelovanje u stručnom usavršavanju, razmjeni iskustava sa radnim kolegama, prilagodba praksi sukladno suvremenim spoznajama i potrebama djece te kontinuiranom praćenju i evaluaciji vlastitog rada. Ravnatelji su ključne osobe za osiguranje i unaprjeđenje postojeće kvalitete ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ravnatelji trebaju posjedovati znanje, vještine i stavove koji ih vode u ostvarivanju vizije, misije i ciljeva ustanove. Kao nositelji odgovornosti njihova je dužnost osigurati postojanje i unaprjeđenje kvalitete rada. Oni su nositelji promjena u cijeloj organizaciji odgojno-obrazovnog rada. Njihovo djelotvorno i suvremeno vođenje utječe na kvalitetu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i stoga je potrebno istaknuti da kvaliteta rada ustanove nije statična kategorija.

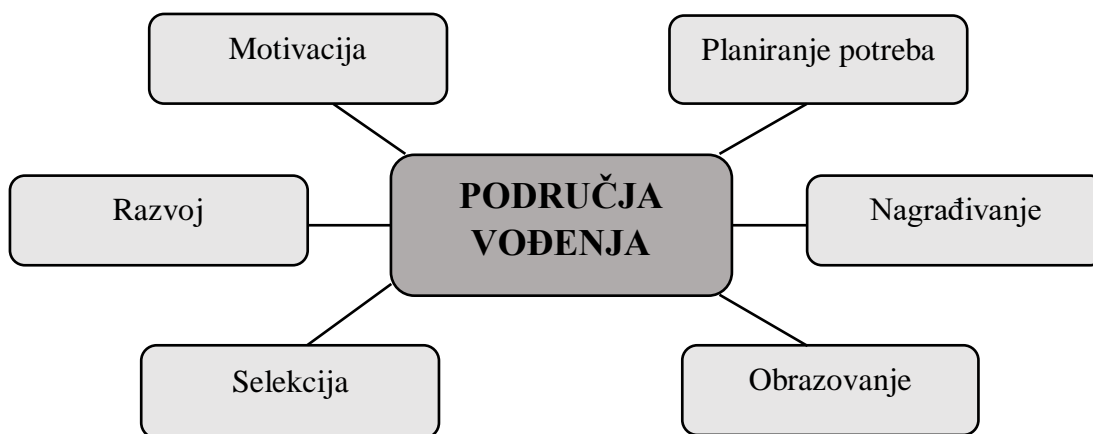
2.4. Suvremeno vođenje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Vođenje odgojno-obrazovnih ustanova uglavnom je preuzeto iz poslovnog svijeta i smatra se ontološki značajno za jednu organizaciju. U relevantnim literaturama najčešće nailazimo na međusobno povezane pojmove vođenja, upravljanja, menadžmenta, rukovođenja te vođa i menadžera. Pojam vođenje se odnosi na proces utjecanja na ljude kako bi postigli zajedničke ciljeve. Vođa uglavnom ima viziju i sposobnost utjecaja na druge ljude na način da ih motivira, usmjerava i potiče na suradnju prema ostvarenju ciljeva. Upravljanje se odnosi na planiranje, organiziranje, vođenje i kontrolu resursa u svrhu postizanja određenih ciljeva. Upravljanje uključuje uspostavljanje struktura, postavljanje pravila te donošenje odluka kako bi se osigurala učinkovita uporaba resursa. Menadžment je širi pojam koji obuhvaća upravljanje i organiziranje aktivnosti, ali također uključuje i druge aspekte poput planiranja, motivacije, nadzora i koordinacije. Menadžeri imaju odgovornost za postizanje ciljeva organizacije i upravljanje ljudima i resursima.

Važno je naglasiti da vođa može biti menadžer, a menadžer može imati vještine vođe. Pojam vodstva (engl. *leadership*) koristi se za opisivanje procesa vođenja i upravljanja te ima važnu ulogu u postizanju ciljeva u različitim kontekstima (Seme Stojnović i Hitrec, 2014).

Vođenje odgojno-obrazovnih ustanova prepoznato je i kao ključni element učinkovitosti odgojno-obrazovne organizacije. Naglašava se potreba suvremenog načina vođenja ustanove u smjeru organizacije koja uči, koja je spremna na promjene i unos inovacija. Suvremeno vođenje odnosi se na rad s ljudima, njihovom međusobnom povezanosti u vidu kontinuiranog procesa, a ne osobom u ulozi vođe kojoj je dužnost nadzirati ljude (Slunjski, 2018; Seme Stojnović i Hitrec, 2014). U ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja suvremeno vođenje obuhvaća niz pristupa, strategija i vještina koje ravnatelji primjenjuju kako bi postigli visoku kvalitetu rada i postigli postavljene ciljeve. Staničić (2006) zaključuje da vođenje određuje upravo suradnja i interakcija s ljudima kao osobne karakteristike i sposobnosti voditelja. Potrebno je ljude motivirati kako bi se ostvarili postavljeni ciljevi pa tako vođenje obuhvaća područja: planiranje potreba, pribavljanje, selekciju, motiviranje, nagrađivanje, obrazovanje i razvoj zaposlenih (*slika 4*).

Slika 4. Područja vođenja

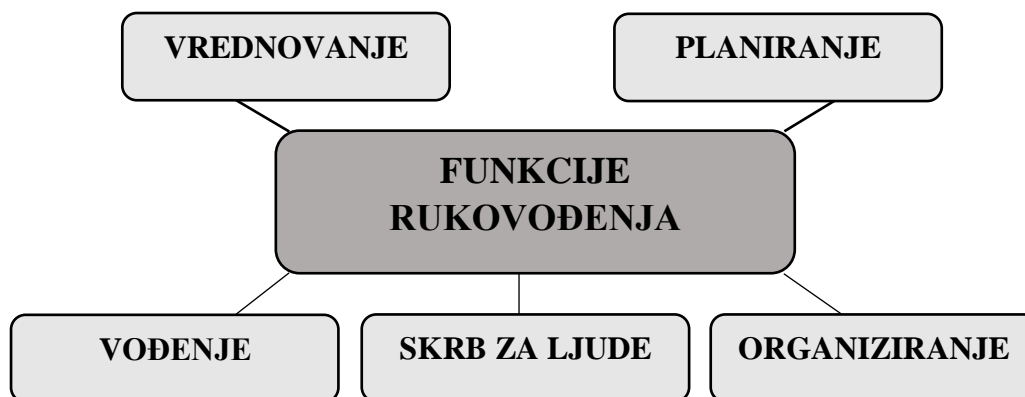


Izvor: prilagođeno prema Staničić (2006:220)

Vođenje u odgojno-obrazovnom sustavu prepoznato je i kao ključni čimbenik kontinuiranog razvoja i zadovoljenje potreba odgojno-obrazovnih djelatnika (Velan i Slunjski, 2019). Opisuje se kao proces u kojemu vođa utječe na ljude kako bi se zajednički postigli zadani ciljevi. U kontekstu odgojno-obrazovnih ustanova ova važna uloga najčešće je vezana za ulogu ravnatelja koji ima odgovornost postavljanja i formiranja ciljeva te motiviranja svojih djelatnika za njihovo ostvarenje. Ravnatelj je vođa koji postavlja i formira ciljeve, a potom ima ulogu motivirati svoje djelatnike za njihovo ostvarenje. U tom smjeru i Slunjski (2018) objašnjava vođenje kao umijeće utjecaja na ljude kako bi oni radili dobrovoljno, pouzdano, spremno i angažirano. Kvalitetno vođenje ima ključnu ulogu u postizanju strategije unaprjeđenja kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova. Ravnatelji trebaju biti snalažljivi, fleksibilni, energični i posjedovati određene kompetencije kako bi motivirali i angažirali svoje djelatnike (Bush, 2008). Važno je naglasiti da vođenje nije samo povezano s osobom već se temelji na složenoj moralnoj povezanosti između ljudi koja uključuje povjerenje, obvezu, posvećenost, emocije i podjeljenu viziju dobra (Ryan, 2008, prema Vican 2016). Kvalitetni i suvremeni vođa ne prilagođava se nego se reformira kako bi se postigle promjene (Ayivor, 2015, prema Slunjski 2018). Prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2015) kvalitetno i suvremeno vođenje zahtjeva vještine vođenja i upravljanja svih dionika u odgojno-obrazovnom procesu.

Rukovođenje se može smatrati sastavnim dijelom vođenja i odnosi se na izravno usmjeravanje i nadzor pojedinca ili timova. Rukovoditelji su odgovorni za praćenje napretka, davanje smjernica i pružanje podrške svojim podređenima (Seme Stojnović i Hitrec, 2014). Rukovođenje je prema Staničiću (2006) izvršna funkcija upravljanja kao procesa u kojem se ukupnim aktivnostima koordinira ljudskim i materijalnim resursima, kako bi se izvršili određeni zadaci u svrhu ostvarenja ciljeva. U okviru upravljanja rješavaju se brojna pitanja koja su važna za odgojno-obrazovni sustav, a to su upravno (administrativno) i stručno (pedagoško) upravljanje. Administrativno upravljanje ostvaruje se pravnim reguliranjem rada odgojno-obrazovnih ustanova, dok je stručno vezano uz unapređenje kvalitete rada tih ustanova. Rukovođenje koje je usmjereno na izvršenje postavljenih ciljeva, uključuje pet međusobno povezanih funkcija, a one su: planiranje, organiziranje, skrb za ljude, vođenje i vrednovanje (*slika 5*).

Slika 5. Funkcije rukovođenja



Izvor: prilagođeno prema Staničić (2006:123).

Planiranje je proces u kojem se definiraju ciljevi, utvrđuju preduvjeti za ostvarenje tih ciljeva i izabiru metode, sredstva i tehnike za postizanje ciljeva. Kako bi se ti ciljevi ostvarili potrebno je uskladiti ljudske i materijalne resurse te pravilno podijeliti radne uloge što bi značilo dobro organizirati cjelokupni rad u ustanovi. To je ustvari aktivnost kojom se plan pretvara u djelo. Skrb za ljude sve više dobiva na svojoj važnosti, a Staničić (2006) ističe kako je vođenje ključna funkcija rukovođenja i ono se odnosi na motiviranje osoblja kako bi se ostvarili postavljeni ciljevi.

Sukladno težnjama prema suvremenim vođama posljednjih desetljeća ulažen je veliki angažman u promjene odgojno-obrazovnog sustava. Svi napori usmjereni su prema razvoju voditeljskih i menadžerskih kompetencija osoba koje su odgovorne za rukovođenje, upravljanje i vođenje, a u ovom radu to se posebno odnosi na ravnatelje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Promjene su usmjerene prema stvaranju takvih vođa koji su sposobni nositi se s izazovima odgojno-obrazovnog sustava i ostvariti unaprjeđenje kvalitete ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Suvremene znanstvene spoznaje upućuju na potrebu detaljnijeg istraživanja osnovnih funkcija ravnatelja kao voditelja i menadžera kako bi se moglo odgovoriti na mnoga pitanja vezana uz potrebne kompetencije, sukladno potrebama pojedinih obrazovnih

sustava diljem svijeta. U skladu s tim suvremeno obrazovanje teži ravnateljima koji će svojim znanjem, osobnošću, stavom i vizijom motivirati svoje odgojitelje i druge djelatnike da postignu visoke rezultate. Istraživači menadžmenta izvrsnog rukovoditelja opisuju kao osobu koja želi uspjeti, spremna je žrtvovati se, otvorena je za kritiku, prihvaća rizike, uvažava različitost mišljenja, spremna je za delegiranje, a istovremeno je kako ističe Bedeković (2010) jednostavna osoba.

Neka od istraživanja u socijalnoj psihologiji, (Mowrey, 2020; Epstein, 2014; Zarshenas i sur., 2014; Jennings i DiPrete, 2010) ukazuju na važnost sličnosti između ravnatelja i članova organizacije koju vodi. Prema tim istraživanjima pojedinci i grupe često preferiraju rukovoditelje koji su slični njima u pogledu sposobnosti, ali istovremeno očekuju i natprosječne sposobnosti kao što su inicijativnost, autentičnost, nepristranost i odgovornost. Rezultati istraživanja u socijalnoj psihologiji relevantno naglašavaju ulogu sličnosti ravnatelja i članova organizacije te potrebu za određenim kompetencijama i vrijednostima ravnatelja u području odgoja i obrazovanja. Može se uočiti da ovi rezultati impliciraju kao je nužna potreba da ravnatelj ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja posjeduje određena znanja i sposobnosti koje su mu potrebne za obavljanje svih ovih uloga i ovlasti koje mu ta pozicija nameće.

Prema istraživanjima Vilotijević i sur. (2018) visoka razina znanja je istaknuta kao najvažnija individualna karakteristika ravnatelja u odgojno-obrazovnom kontekstu. Nakon toga slijede inteligencija, kreativnost, originalnost i inicijativnost ravnatelja. Osim toga istraživanje naglašava važnost ustrajnosti u radu, samostalnost, odgovornost i praktičnost kod ravnatelja. Autori ističu da su karakterne osobine poput optimizma, empatije, tolerantnosti, fleksibilnosti inicijativnosti i energičnosti u radu također važne za ravnatelje. Navode se i druge karakteristike poput autoriteta, aktivnosti, društvenosti i predanosti kao bitne osobine za uspješno rukovođenje. Međutim istraživanje također ukazuje na negativne osobine koje mogu ometati učinkovito rukovođenje kao što su: površnost, naređivanje, nepouzdanost, pragmatizam, nametanje, anarhičnost, birokratizam, deklarativnost, autokratizam, samovolju i karijerizam. Ovo istraživanje pruža dodatnu podršku važnosti individualnih karakteristika ravnatelja i njihovog utjecaja na uspješno vođenje u području odgoja i obrazovanja. Može se uočiti da sve navedene karakteristike imaju značajan utjecaj na rukovođenje odgojno-obrazovnom ustanovom jer ravnatelj svojim djelovanjem ne samo da utječe na konačni uspjeh ustanove koju vodi, nego i na međuljudske odnose, organizacijsku klimu, motivaciju djelatnika, a u konačnici i na njihov profesionalni razvoj. Jedino pedagoški kompetentan odgojno-obrazovni djelatnik, u ovom slučaju ravnatelj

prema Brust Nemet (2015) može uspješno voditi, organizirati, usmjeravati i biti uspješan medijator, socijalni integrator i reflektivni praktičar koji može odgovoriti trenutnim izazovima koji se postavljaju u suvremenim (pred)školama, ali isto tako i cjeloživotno se usavršavati i nadograđivati.

Prema istraživanju Nacionalne udruge školskih ravnatelja u Ujedinjenom kraljevstvu iz 1998. godine uspješni ravnatelji posjeduju određene zajedničke karakteristike. Vođeni su vrijednostima i orijentirani su na ljude te im je važno postignuće i uspjeh ustanove u cjelini. Također sposobni su prepoznati probleme i izazove te se suočavati s njima i rješavati ih. Imaju jasno postavljena očekivanja za uspjeh i postignuća te posvećuju mnogo vremena svom poslu (Harris i sur., 2003). Ravnatelji ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja suočavaju se sa posebnim izazovima i u nezavidnom su položaju zbog potrebe da osiguraju visoku kvalitetu svoje profesije što se odražava na kvalitetu ustanove koju vode i utječe na sve sudionike u odgojno-obrazovnom procesu. Stoga je ravnateljima dodijeljena velika odgovornost. Da bi uspješno vodio i ostvario svoju ravnateljsku ulogu u svim segmentima rada nužno je da posjeduje odgovarajuće kompetencije koja mu ta funkcija nameće. To uključuje vještine vođenja, organizacije, komunikacije, analize i rješavanje problema kao i razumijevanje pedagoških principa i praksi. Samo kroz razvijanje i primjenu tih kompetencija ravnatelji mogu biti kompetentne osobe koje uspješno vode ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i ostvaruju svoje ciljeve u svim aspektima svog rada. Stoga će se u sljedećem poglavlju ovog rada detaljnije pojasniti pojam kompetencija što će pružiti jasniji uvid koje točno vještine znanja i osobine ravnatelji i odgojitelji trebaju posjedovati kako bi bili kompetentni za obavljanje svoje uloge u odgojno-obrazovnom procesu.

3. ODREĐENJE POJMA KOMPETENCIJE

Uvidom u dostupnu literaturu može se uočiti kako ne postoji jedinstvena definicija pojma kompetencije. Međutim, mogu se uočiti mnoge sličnosti koje se mogu generalizirati u širu kombinacija znanja, vještina, sposobnosti i osobnih stavova koje pojedinac posjeduje i koji su relevantni za obavljanje određene aktivnosti ili zadatka. Kako se u pojmovnom određenju kompetencija najviše ističu znanje, vještine i sposobnosti, potrebno je napomenuti da se znanje (engl. *knowledge*), prema Anić (2007) prvenstveno odnosi na poznavanje činjenica i upućenost u nešto odnosno znanje koje je pojedinac stekao kroz obrazovanje i iskustvo. Vještine (engl. *skills*) se odnose na spretnost stečenu vježbanjem kako bi se posao mogao što prije, točnije i stručnije, tako reći majstorski obaviti pa bi vještina bila oblik znanja kako nešto napraviti na dosljedan i učinkovit način, dok su sposobnosti (engl. *abilities*) karakteristike individualnih razlika koje utječu na individuu kako bi mogla dobro odraditi neki zadatak ili obaviti svoj posao. U svakom slučaju navedeni elementi međusobno su isprepleteni i surađuju kako bi omogućili pojedincu da uspješno izvršava različite aktivnosti i zadatke. Dopuštenje za neke razlike u znanju, vještinama i sposobnostima kod pojedinaca također je važno jer svaka osoba ima svoj jedinstveni skup kompetencija.

Mnogo je autora pa samim tim i različitih pristupa pojmu i određenju kompetencija. U različitim strukama definicije kompetencija mogu varirati i specifične kompetencije će biti različite ovisno o kontekstu. Primjerice, kompetencije potrebne za rad u medicinskom polju bit će različite od onih potrebnih za poslove u inženjerstvu. Stoga je kontekst važan čimbenik prilikom definiranja i razumijevanja kompetencija. U kontekstu obrazovanja i zapošljavanja kompetencije često služe kao temelj za procjenu i vrednovanje sposobnosti pojedinca za obavljanje određenog posla ili zadatka. Kada se koristi u tom kontekstu, pojedinac često mora dokazati svoje kompetencije kako bi zadovoljio određene zahtjeve poslodavaca ili obrazovnih institucija. Sve u svemu, kompetencije su ključni element u procjeni sposobnosti pojedinca i igraju važnu ulogu u obrazovanju, zapošljavanju i razvoju karijere.

Neovisno o područjima rada prema Turk i Ledić (2014) kompetencije su ključne vještine koje je potrebno razviti do kraja obveznog obrazovanja jer se smatraju ključnim za uspješno funkcioniranje pojedinca u suvremenom društvu, kako u osobnom, tako i u profesionalnom kontekstu. Tradicionalne kompetencije kao što su čitanje, pisanje i

računanje i dalje su važne, ali se danas smatraju samo jednim dijelom šireg skupa kompetencija potrebnih za uspjeh. U današnjem globaliziranom svijetu s brzim tehnološkim napretkom i promjenjivim društvenim i ekonomskim uvjetima pojedinci moraju biti opremljeni raznovrsnim kompetencijama kako bi se suočili s izazovima i iskoristili prilike. To uključuje komunikacijske vještine, kritičko razmišljanje, rješavanje problema, digitalnu pismenost, kreativnost, timski rad, socijalnu svijest i mnoge druge vještine i osobine. Ovo je posebno važno u kontekstu odgoja i obrazovanja jer obrazovne institucije moraju prilagoditi svoje odgojno-obrazovne programe kako bi osigurale da djeca i učenici razvijaju širok spektar kompetencija potrebnih za uspješno snalaženje u suvremenom svijetu. Cilj je stvarati građane koji su spremni za cjeloživotno učenje i prilagodbu različitim situacijama i zahtjevima. Stoga, razvoj ovih suvremenih kompetencija postaje prioritet u odgoju i obrazovanju kako bi se osiguralo da mladi ljudi budu dobro pripremljeni za budućnost (Vrkić Dimić, 2013).

Riječ "kompetencija" ima bogatu i raznoliku upotrebu u različitim kontekstima uključujući pravnu, stručnu i obrazovnu terminologiju, a potječe od latinskog izraza *competo, competere*, što u hrvatskom jeziku znači biti prikladan, biti za što, biti prema čemu (Baranović, 2006). Uvidom u hrvatski riječnik stranih riječi uočava se kako se riječ "kompetencija" odnosi na nadležnost, prava odlučivanja, stručnost, sposobnosti i znanje koje pojedinac ili osoba posjeduje u određenom području. Tako ju Anić i Goldstein (1999:699) u Rječniku stranih riječi definiraju kao: „djelokrug prava odlučivanja jedne osobe ili ustanove, mjerodavnost i nadležnost u određenom području kao i priznatu stručnost i sposobnost koje osoba ili ustanova posjeduje“. Ova definicija ukazuje na različite aspekte kompetencija, uključujući pravni, stručni i organizacijski aspekt. Slično je definirana i kod Klaića (2007:715) koji potvrđuje važnost kompetencija kao: „nadležnost, ovlaštenje ili mjerodavnost koje osoba ili ustanova posjeduju u određenom području“ te ističe da kompetencije uključuju znanje i iskustvo te nadležnosti koje pojedincu ili ustanovi pripadaju. Anić u Velikom rječniku hrvatskog jezika (2003:596) ističe i dodatne aspekte ovog pojma, a to je povezivanje kompetencija s „znanjem koje govornik ima o jezičnom sustavu vlastitog jezika“ što ukazuje na to da se koncept kompetencija može primijeniti na različite domene, uključujući i jezično razumijevanje i vještine. Također ista se definicija pronalazi i u Enciklopedijskom rječniku (2002:595), a slično ju definira i Šamija (2012:515) kao „mjerodavno pravo jedne ustanove ili osobe, mjerodavnost, nadležnost; priznata stručnost, sposobnost kojom tko raspolaže“. Sve navedene definicije podcrtavaju određenu sličnost, ujedno i raznolikost ali i važnost pojma kompetencija, ističući da se ne

radi samo o jednom specifičnom znanju ili vještini, već o širem pojmu koji obuhvaća različite aspekte i nadležnosti u različitim kontekstima.

Koncept kompetencija može obuhvaćati različite aspekte osobnih karakteristika pojedinca i njihovu interakciju s okolinom. Među definicijama kompetencija Masterpasqua (1991, prema Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008) uočavaju se dvije perspektive. S jedne strane, kompetencije se fokusiraju na osobne karakteristike pojedinca, uključujući znanja, vještine i stavove. U ovom kontekstu, kompetencije se vide kao sposobnost energičnog suočavanja s životnim problemima i njihovog rješavanja, koristeći spoznajne i socijalne vještine koje vode do prilagodbe prema okruženju. S druge strane uočavaju se one kompetencije koje su fokusirane na emocionalnu i motivacijsku važnost procjenjivanja pojedinca i očekivanja od njegovih sposobnosti prilagodbe. Te dvije komplementarne definicije kompetencija jasno ističu kako je kompetencija složenija od puke vještine ili znanja. Ona uključuje i emocionalne aspekte, motivaciju i stavove pojedinca te njegovu sposobnost prilagodbe i suočavanja s različitim izazovima. Razumijevanje kompetencija na ovaj način naglašava važnost emocionalne inteligencije, socijalnih vještina, te sposobnosti upravljanja vlastitim uvjerenjima i očekivanjima. Također, ističe kako se kompetencije razvijaju i nadograđuju tijekom vremena te kako su dinamične, prilagodljive i reflektiraju složenost ljudskog ponašanja i interakcije s okolinom. Ovakav holistički pristup kompetencijama ima sve veći značaj u suvremenom društvu gdje se traže široki spektar vještina i osobnih karakteristika kako bi pojedinci bili uspješni u različitim sferama života.

Razumijevanje profesionalne i pedagoške kompetencije u suvremenom kontekstu temelji se na dvama ključnim polazištima. Prvo, postoji potreba za holističkim pristupom u proučavanju kompetencije, što znači da se promatraju svi relevantni aspekti i dimenzije kompetencije. Drugo, važna je povezanost formalnog obrazovanja s programima kontinuiranog usavršavanja koji se provode nakon završetka formalnog obrazovanja. S obzirom na složenost pedagoške kompetencije, multidisciplinarni pristup je nužan. To znači da se različite discipline, poput pedagogije, psihologije, sociologije, komunikologije i drugih, moraju integrirati kako bi se razumjela i razvila pedagoška kompetencija. Programi kontinuiranog usavršavanja trebaju se temeljiti na znanstvenim spoznajama i multidisciplinarnim pristupima kako bi se što bolje zadovoljile potrebe odgojno-obrazovnih djelatnika. Također, kako sugeriraju Cheetham i Chivers (1996., prema Kostović-Vranješ i Ljubetić, 2008) važno je uzeti u obzir da se specifične potrebe pojedinca mogu mijenjati tijekom vremena.

Kako bi se konstruirao holistički model profesionalne kompetencije koristili su se različiti standardi i modeli. Cheetham i Chivers (1996) ponudili su svoj model koji integrira prednosti različitih postojećih modela. Ovaj model uzima u obzir sve relevantne dimenzije profesionalne kompetencije i pomaže u izgradnji programa usavršavanja koji će odgovarati potrebama odgojno-obrazovnih djelatnika. Njihov holistički model meta-kompetencija sastoji se od četiri osnovne komponente profesionalne kompetencije: spoznajna/kognitivna kompetencija, funkcionalna kompetencija, osobna ili ponašajna kompetencija te vrijednosti ili etička kompetencija. Svaka od ovih komponenti ima svoje temeljne sastavnice koje zajedno čine kompletnu sliku profesionalne kompetencije (slika 6). Ove komponente igraju ključnu ulogu u razumijevanju i razvoju pedagoške kompetencije.

Slika 6. Model meta - kompetencija i njenih temeljnih sastavnica

MODEL META – KOMPETENCIJA	
Spoznajna/kognitivna kompetencija	<ul style="list-style-type: none"> • tacitna/praktična • tehnička/teorijska • proceduralna • kontekstualna
Funkcionalna kompetencija	<ul style="list-style-type: none"> • osobnosti profesije • organizacija/proces • cerebralna • psihomotorna
Osobna ili ponašajna kompetencija	<ul style="list-style-type: none"> • društvena/profesionalna • intraprofesionalna
Vrijednosti/etička kompetencija	<ul style="list-style-type: none"> • osobna • profesionalna

Izvor: Prilagođeno prema Kostović-Vranješ i Ljubetić (2008:148)

Spoznajna ili kognitivna kompetencija odnosi se na znanje, razumijevanje i kritičko razmišljanje koje osoba posjeduje u svom području rada. Ova komponenta uključuje temeljno teorijsko znanje i stručnost potrebnu za obavljanje posla. Funkcionalna kompetencija obuhvaća praktične vještine i sposobnosti koje osoba primjenjuje u svom radu. To može uključivati tehničke vještine, praktično rješavanje problema, upotrebu alata i tehnologije te sposobnost primjene znanja u konkretnim situacijama. Osobna ili ponašajna kompetencija odnosi se na ponašanje, stavove i emocionalnu inteligenciju osobe. Ova komponenta uključuje vještine komunikacije, timski rad, upravljanje vremenom, samopouzdanje i sposobnost prilagodbe promjenama. Vrijednost ili etička kompetencija odnosi se na moralne vrijednosti, integritet i profesionalnu etiku koje osoba pokazuje u svom radu. Uključuje poštivanje etičkih standarda, odgovornost prema struci, integritet i sposobnost donošenja etičkih odluka.

Različite definicije kompetencija, uključujući one koje se koriste u pedagoškoj literaturi odražavaju različite aspekte i složenost ovog pojma. U pedagoškoj literaturi kompetencija se definira kao osobna sposobnost izvršavanja upravljanja i djelovanja na razini određenog znanja, umijeća i sposobnosti koje osoba može dokazati na formalan i neformalni način (Mijatović, 2000). U kontekstu hrvatskog kvalifikacijskog okvira¹⁸ kompetencije se shvaćaju kao šira i dinamična kombinacija različitih elemenata, uključujući znanje, vještine, razumijevanje, međuljudske vještine, intelektualne vještine i etičke vrijednosti. Ovo šire razumijevanje kompetencija omogućava obuhvat različitih aspekata koji su važni za obavljanje određenih zadataka ili poslova. Ovaj holistički pristup kompetencijama priznaje da one nisu samo tehničke vještine i znanje, već uključuju sposobnost razmišljanja, prilagodbe, etičkog postupanja i komunikacije s drugima. To je posebno važno u odgojno-obrazovnom kontekstu gdje se kompetencije često odnose na pripremu djece i učenika za cjeloživotno učenje i buduće izazove. Prema Pojmovniku hrvatskog kvalifikacijskog okvira¹⁹ kompetencije predstavljaju dinamičnu kombinaciju kognitivnih (sposobnost individue da generira i usvaja znanje) i metakognitivnih (djelovanje i učinak) vještina, znanja i razumijevanja, međuljudskih, intelektualnih i praktičnih vještina te etičkih vrijednosti. Ovaj sveobuhvatni pristup kompetencijama prepoznaje njihovu složenost i raznolikost, posebno u kontekstu obrazovanja i razvoja

¹⁸ <http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2017-08/Uvod%20u%20kvalifikacije.pdf> (23. 4. 2023)

¹⁹ <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije> (19.9.2022)

ljudskih resursa te omogućava bolje pripremanje pojedinaca za suočavanje s različitim izazovima i zahtjevima u različitim kontekstima.

Weinert (2001) smatra da postoje minimalni kriteriji pri definiranju pojma kompetencija. Jedan od njih se odnosi na potrebne kognitivne (znanje, razumijevanje, razmišljanje) i nekognitivne (motivacijske, etičke, socijalne) komponente koje pojedinac mora posjedovati kako bi riješio određeni zadatak. To znači da kompetencija ne obuhvaća samo tehničke vještine i znanje, već i emocionalnu inteligenciju, moralne vrijednosti i socijalne vještine koje su ključne za uspješno obavljanje zadatka. Sljedeći kriterij odnosi se na određenje pojma kompetencija koji podrazumijeva visok stupanj složenosti. To znači da se od pojedinca očekuje da može rješavati izazovne zadatke ili probleme koji zahtijevaju duboko razumijevanje, analitičko razmišljanje i praktičnu primjenu znanja. Značajnim se smatra i kriterij koji se odnosi na proces učenja kao nužnu pretpostavku za stjecanje kompetencija. Pojedinac mora razvijati i usavršavati svoje kognitivne i nekognitivne komponente tijekom vremena. Učenje može uključivati formalno obrazovanje, iskustvo na radnom mjestu, samostalno istraživanje i druge oblike stjecanja znanja i vještina. Palekčić (2005) prihvaća Weinertovu (2001) definiciju kompetencija prema kojoj su one kognitivne sposobnosti i vještine koje pojedinac posjeduje ili ih može naučiti kako bi riješio probleme koji se pred njega postavljaju. Ova definicija stavlja naglasak na sposobnosti pojedinca za razumijevanje, analizu i rješavanje problema kroz primjenu svojih znanja i vještina. Važno je napomenuti da se kompetencije ne odnose samo na stvarno postojeće znanje i vještine, već i na potencijal za učenje i razvoj novih kompetencija. Isto tako ističe i definiciju Freya (2004) koji opisuje kompetencije kao skup tjelesnih i duhovnih sposobnosti koje su potrebne osobi kako bi mogla riješiti određene zadatke na prihvatljiv i odgovoran način. Ova definicija ističe da kompetencije obuhvaćaju i fizičke sposobnosti (tjelesne vještine) i duhovne sposobnosti (intelektualne i emocionalne komponente) koje su neophodne za uspješno obavljanje određenih zadataka. Osim toga, naglašava se važnost da se zadaci obavljaju na "prihvatljiv" i "odgovoran" način, što ukazuje na etičke i moralne aspekte kompetencija. Osoba koja posjeduje kompetencije trebala bi biti u stanju donositi odgovorne odluke i postupati u skladu s etičkim standardima dok obavlja svoje zadatke. Ova definicija prepoznaje kompleksnost kompetencija, uključujući i njihovu višestranu prirodu, koja se ne sastoji samo od znanja i vještina, već uključuje i aspekte tijela, uma i morala.

Među stranim autorima ističe se još definicija pojma kompetencije koju daje Westera (2001), a prema kojoj se izdvajaju dvije značajne interpretacije. Prema prvom tumačenju, kompetencija se opisuje kao nutarnja spoznajna struktura koja je odgovorna i omogućava određeno ponašanje pojedinca. To sugerira da kompetencija proizlazi iz unutarnjih procesa i sposobnosti osobe te da omogućava da se određeno ponašanje uspješno ostvari. Prema drugom tumačenju, kompetencija se shvaća kao visokovrijedna kvalifikacija koja je odgovorna za djelotvornu uporabu nečijeg znanja i vještina u specifičnom složenom kontekstu. Ova definicija ukazuje na praktičnu primjenu kompetencija u stvarnim situacijama i naglašava da kompetencija prelazi granice teorije i znanja, omogućujući praktičnu primjenu na različite izazove i zadatke u stvarnom svijetu. Ove dvije interpretacije zajedno čine šire razumijevanje kompetencija, uključujući kako unutarnje komponente koje utječu na ponašanje pojedinca tako i praktičnu primjenu znanja i vještina u raznolikim kontekstima.

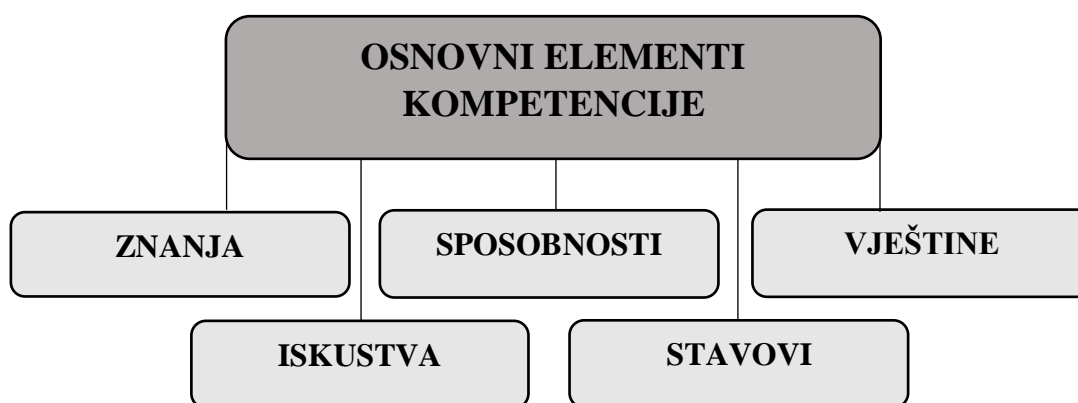
Hrvatski autori (Jurčić, 2014; Ledić Staničić i Turk, 2013; Ćatić, 2012; Palekčić, 2008; Staničić, 2006. i dr.) često se oslanjaju se na definicije stranih autora (Perrenoud, 2002; Poole i sur., 1998.) prema kojima kompetencije predstavljaju kombinaciju znanja, vještina, stavova, motivacije i osobnih karakteristika. To znači da kompetentna osoba ima sposobnost da aktivno i učinkovito djeluje u određenoj situaciji. Važno je napomenuti da kompetencije nisu samo znanje. Iako znanje igra važnu ulogu, kompetentnost se proširuje na sposobnost primjene tog znanja u stvarnim situacijama. Osim toga, kompetencije također obuhvaćaju aspekte kao što su vještine komunikacije, sposobnost rješavanja problema, emocionalna inteligencija, etičke vrijednosti i motivacija. Sve te komponente zajedno omogućuju pojedincu da se uspješno nosi s različitim izazovima i zadacima u životu i radu. Ovakav integrirani pristup kompetencijama odražava njihovu kompleksnost i važnost u suvremenom društvu. Ćatić (2012) definira kompetenciju kao unutarnju višedimenzionalnu sposobnost osobe koja svoje stečeno znanje može upotrijebiti na različite načine u konkretnim situacijama u svom radnom okruženju. Na taj način, kompetencija se ne ograničava samo na teorijsko znanje, već uključuje i sposobnost primjene tog znanja u praktičnom kontekstu. Osim toga naglašava da kompetencija označava određenu osposobljenost pojedinca (ili skupine) koja je potrebna kako bi se uspješno obavljali određeni zadaci u različitim sferama života, uključujući profesionalnu, društvenu i privatnu sferu. To pokazuje da se kompetencija proteže i izvan radnog okruženja, što ukazuje na njenu širu primjenu u različitim aspektima ljudskog života. Ledić i sur. (2013) pristupaju kompetencijama kao složenom skupu konstrukata koji obuhvaćaju

teorijsko znanje, psihološke procese i sustav vrijednosti²⁰. Ove komponente se ne stječu rođenjem već se razvijaju tijekom vremena kroz različite oblike iskustava. Prema njihovoj definiciji, kompetencije uključuju znanje, vještine, sposobnosti i ponašanja koja osoba stječe putem obrazovanja, odgoja i iskustva. Osim toga, ističu da su kompetencije povezane s profesionalnim okruženjem. To znači da se kompetencije razvijaju kako bi osoba bila uspješna u svojoj karijeri i obavljala određene zadatke ili poslove. Ova definicija ukazuje na važnost kontinuiranog učenja i razvoja kompetencija tijekom života kako bi se osigurala uspješna prilagodba promjenjivim zahtjevima radnog okruženja i života općenito. Jedan od stranih autora na koje se Ledić i sur. oslanjaju navodi se Kaslow (2004) koji naglašava da su kompetencije povezane s sposobnošću pojedinca da odgovara na očekivanja koja se nameću kao kvalificiranom stručnjaku u određenom području. To uključuje sposobnost obavljanja određenih zadataka na učinkovit i adekvatan način, što se temelji na stečenom znanju, vještinama i iskustvu. Ova definicija podcrtava važnost kompetencija u kontekstu stručnosti i odgovornosti u specifičnom području i može ilustrirati kako kompetencije igraju ključnu ulogu u profesionalnom kontekstu i kako je razvoj kompetencija bitan za postizanje stručnosti u određenom području. Osobe koje se smatraju kompetentnima u određenom području trebaju moći uspješno obavljati zadatke i odgovarati na zahtjeve tog područja. Pojmovno određenje kompetencija koje se ne fokusira samo na ono što pojedinac posjeduje, već i na manifestirano ponašanje, jasno ističe praktičnu prirodu kompetencija. Ovaj pristup kompetencijama gleda kao na skup ponašanja koje pojedinac može primijeniti kako bi postigao određene željene rezultate i ishode. Stoga ih Kurtz i Bartram (2002) određuju kao repertoare ponašanja što znači da kompetentna osoba posjeduje niz različitih ponašanja koja su joj dostupna za upotrebu u različitim situacijama kako bi postigla ciljeve. Ovo je pristup koji je usmjeren na praktičnu primjenu znanja, vještina i sposobnosti u stvarnom svijetu.

²⁰ Sustav vrijednosti usko je povezan sa čovjekom i prirodom njegova bića. Stoga se pojam vrijednosti treba promatrati u kontekstu dva odnosa. Tijekom povijesti svako razdoblje nasljeđuje određene vrijednosti koje su podvrgnute društvenom djelovanju i u kojem mogu biti prihvaćene, odbačene ili se mijenjaju (Bedeković, 2012).

Pristup kompetencijama u obrazovanju ima dosta zajedničkog s pristupom kompetencijama u području menadžmenta i razvoja ljudskog kapitala (*human resources management*). Iako se konteksti razlikuju, oba pristupa naglašavaju važnost određenih elemenata kao osnovnih za postizanje uspjeha. Bedeković (2010) kao osnovne elemente kompetencije izdvaja: znanje, vještine, spobnosti, stavove i iskustva pojedinca (*slika 7*).

Slika 7. Osnovni elementi kompetencije.



Izvor: prilagođeno prema Bedeković (2010:119).

Znanje je temeljno za razumijevanje i obavljanje određenih zadataka a odnosi se na teorijsko i praktično znanje koje pojedinac posjeduje. Vještine predstavljaju praktične sposobnosti i sposobnost primjene znanja u konkretnim situacijama. One omogućuju pojedincu da izvodi konkretne zadatke i aktivnosti. Sposobnosti se odnose na inherentne karakteristike pojedinca koje ga čine pogodnim za određene zadatke ili uloge. Ovo može uključivati intelektualne sposobnosti, emocionalnu inteligenciju i druge aspekte koji utječu na izvedbu. Stavovi su vjerovanja, vrijednosti i mentalni okviri koji oblikuju način na koji pojedinac pristupa situacijama i zadacima. Stavovi igraju važnu ulogu u oblikovanju ponašanja. Iskustva pojedinca, kako iz obrazovanja tako i iz stvarnog života, doprinose razvoju kompetencija. Ona omogućuju praktičnu primjenu znanja i stjecanje vještina. Ovaj konceptualni okvir povezuje elemente kompetencija s obrazovanjem, profesionalnim razvojem i menadžmentom. Povezujući te elemente, pojedinci i organizacije mogu bolje razumjeti i razvijati kompetencije kako bi postigli uspjeh i efikasnost u svojim aktivnostima.

Analizom dostupne literature mogu se uočiti različiti, ali međusobno vrlo komplementarni dopunjujući pristupi određivanju i definiranju pojma kompetencije. Unatoč tim razlikama postoji niz zajedničkih elementata koji se pojavljuju u većini deifinicija. Jedan takav zajednički element je kombinacija osnovnih elemenata kompetencije kako ih je odentificirala Bedeković (2010), a uključuje znanje, vještine, sposobnosti, stavove i iskustva. Prema tome, kompetencije se mogu opisati kao sintezu ovih elemenata koja omogućava pojedincu učinkovito, odgovorno i prihvatljivo djelovanje u raznim društvenim i osobnim kontekstima. Bitno je naglasiti da kompetencije ne predstavljaju apsolutne karakteristike pojedinca, već se razvijaju tijekom života kao dinamička kombinacija kognitivnih i metakognitivnih sposobnosti, znanja i vještina. Ovaj naglasak na kontinuiranom razvoju kompetencija ističe važnost cjeloživotnog učenja, s obzirom na promjene u okruženju, tehnološki napredak i nove zahtjeve.

3.1. Međuodnos kompetencija i kompetentnosti

Pregledom literature može se uočiti raznolikost pristupa i razumijevanja pojma kompetancije. Također se primjećuje i različita uporaba termina kompetencije (*competency*) i kompetentnosti (*competence*) koji se kako navodi Fajdetić i Šnidarić (2014) nerijetko koriste kao sinonimi. Većina ih autora sagledava kao dva različita, ali ipak povezana pojma. U suvremenom kontekstu, istraživanje kompetencija i kompetentnosti postaje sve važnije, kako u organizacijskim okruženjima tako i u odgojno-obrazovnom sustavu. Na taj se način pokušava doći do sveobuhvatnog profila kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika (odgojitelja, nastavnika, ravnatelja i stručnih suradnika) kako bi se unaprijedila njihova uloga u odgojno-obrazovnom procesu (Jurčić, 2014).

Termin *competence* može se prevesti kao "kompetentnost" ili "stručnost", a upućuje na sposobnost postizanja uspješnih rezultata u obavljanju određenih radnih aktivnosti koje su definirane unaprijed postavljenim standardima. Stručnost ili kompetentnost tako predstavljaju potvrdu ili tvrdnju da osoba ispunjava te standarde u kontekstu specifičnih aktivnosti ili zadatka koje obavlja. Prema Kurtz i Bartram (2002) stručnost se odnosi na postignuće ili sposobnost primjene znanja, vještina i iskustava kako bi se obavljale određene aktivnosti u skladu s očekivanim standardima u trenutnom zaposlenju. Standarde i specifikaciju određenih znanja stručnosti i vještina koji su potrebni za obavljanje nekog posla postavljaju nadležna stručna tijela određenog područja. Ovakvo razumijevanje

stručnosti usklađeno je s onim definicijama pojma kompetencije koje kompetenciju opisuju kao visokovrijednu kvalifikaciju potrebnu za učinkovitu primjenu znanja, vještina i stavova. Na temelju toga, kompetentnost se odnosi na specifičnu stručnost koja je potrebna za obavljanje određenog posla.

Termin *competency* može se prevesti kao pojam koji opisuje kompetenciju koja se odnosi na ponašanja koja pojedinci koriste kako bi uspješno obavljali određene radne zadatke i aktivnosti. Drugim riječima ovaj termin se ne odnosi na specifikaciju određenih znanja i vještina kao u pojašnjenju prvog tumačenja o stručnosti, nego se radi o načinu njihove primjene u praksi kako bi se obavili radni zadatci i zadovoljili zahtjevi koje taj posao zahtjeva. Ovo tumačenje se podudara sa onom skupinom određenja pojma kompetencija koje kompetenciju tumače kao unutarnju spoznajnu strukturu koja omogućava visoku učinkovitost ponašanja pojedinca. Iz toga proizlazi da je ključna karakteristika kompetencije sposobnost superiornog rješavanja i obavljanja posla (Fajdetić i Šnidarić, 2014).

Prema Ricijaš i sur., (2006) kompetentne osobe su one koje su kvalificirane za obavljanje određenog posla, dok se kompetencije odnose na sposobnost pojedinca da adekvatno i efikasno obavlja određeni zadatak ili posao u skladu s očekivanjima koja se postavljaju pred njega kao stručnjaka u određenom području. Naglašavaju da su kompetencije u korelaciji sa radnom uspješnošću i da se mogu razvijati kroz različite obrazovne programe pa time postoji mogućnost njihove evaluacije u odnosu na prihvaćene standarde određene struke. Prilikom razlučivanja i definiranja pojmova autori naglašavaju da su kompetencije razvojnog karaktera i da ovise o kontekstu u kojem se primjenjuju čime se dodatno potvrđuje važnost konteksta i kontinuiranog razvoja kompetencija u stručnom području. Tako Kaslow (2004) smatra da razina funkcioniranja pojedinca izravno utječe na vrstu posla koji može obavljati. Kroz svakodnevno obavljanje posla, pojedinac stječe iskustvo i postaje kompetentniji, omogućavajući mu izvršavanje složenijih zadataka. Međutim, postoji nedostatak spoznaja o tome kako se ove kompetencije razvijaju kod pojedinaca. Važno je napomenuti da su potrebne kompetencije i način njihove primjene u obavljanju određenih zadataka podložni promjenama ovisno o okolini i situaciji u kojoj se pojedinac nalazi. Upravo ta kompleksnost čini istraživanje kompetencija izazovnim i zanimljivim.

Sukladno navedenom može se zaključiti da se „kompetencija“ odnosi na stručnost osobe. Drugim riječima pojedinac posjeduje osnovno znanje i vještine koje osoba stječe obrazovanjem, dok se pojam „kompetentan,“ odnosi na osobu koja je ujedno sposobna primijeniti i prakticirati svoje kompetencije u praktičnom radu. Dakle, kompetentna osoba ne samo da posjeduje odgovarajuće kompetencije, već ih i uspješno primjenjuje kako bi obavila svoj posao u skladu s očekivanjima i standardima struke. Dakle, kompetencije se odnose na znanja i vještine stečene kvalifikacijom dok se kompetentnost odnosi na sposobnost primjene tih kompetencija u praktičnom radu. Oba aspekta su ključna za učinkovito obavljanje posla ili zadataka u različitim profesionalnim područjima.

3.2. Teorijski pristup kompetencijama

Prema Letina (2015), Turk i Ledić (2014), Ćatić (2012) i Babić (2007) izdvojena su tri temeljna teorijska pristupa kompetenciji: bihevioristički, konstruktivistički i holistički pristup. Bihevioristički pristup koji je poznat i kao funkcionalni ili akcijski pristup i usredotočen je na vanjsko ponašanje osobe radi ispunjavanja vanjskih zahtjeva. Ovaj pristup ima temelje u biheviorističkim teorijama učenja koje se fokusiraju na opažajuće promjene u ponašanju, dok zanemaruju unutarnje procese koji stoje iza tih promjena. Prema biheviorističkom pristupu, kompetencije se promatraju kao opaženi oblici ponašanja i akcija koje se manifestiraju kroz praktične radne zadatke i aktivnosti. Ovaj pristup fokusira se na opažene vanjske rezultate i ponašanje pojedinca, a često se koristi za evaluaciju kompetencija kroz promatranje kako osoba obavlja konkretne zadatke i zadatke. Bihevioristički pristup igra važnu ulogu u razumijevanju i procjeni kompetencija, jer se temelji na opipljivim pokazateljima uspješnosti i vidljivom ponašanju (Turk i Ledić, 2014). Ćatić (2012) smatra da je bihevioristički pristup pragmatičnim te naglašava da struktura kompetencije ovisi o specifičnim zahtjevima, zadacima ili aktivnostima koje treba ispuniti. Ona uključuje povezane elemente poput znanja, vještina, vrijednosti i stavova koji su međusobno povezani i zajedničkim djelovanjem vode do ispunjenja postavljenog zadatka. Osnova biheviorističkog pristupa kompetencijama je uvid u točno određena vanjska ponašanja koja se mogu promatrati i mjeriti, a struktura kompetencije ovisi o specifičnim zahtjevima i aktivnostima.

Konstruktivistički pristup je usredotočen na individualno konstruiranje znanja i vještina. Naglašava socijalnu prirodu kompetencije po čemu su kompetencije rezultat procesa učenja pojedinca koji uključuje razmjenu informacija i iskustava s drugima te aktivno traženje i primjenu novih znanja i vještina. Prema ovom pristupu znanje se stječe kroz komunikaciju i aktivno upoznavanje novih sadržaja, a ne pasivnim oponašanjem ili mehaničkim ponavljanjem. Ključne varijable konstruktivističkog pristupa uključuju ljude, ciljeve i kontekst. Varijabla "ljudi" odnosi se na individualna shvaćanja kompetencija. Različiti ljudi mogu imati različite perspektive i razumijevanja o tome što su kompetencije i kako se razvijaju. Stoga je važno razumjeti te različite perspektive kako bi se postiglo zajedničko i održivo razumijevanje kompetencija. Varijabla "ciljevi" odnosi se na svrhu za koju će definicija kompetencije biti korištena. Pitanje je kako se koncept kompetencije može prilagoditi i primijeniti u određenom kontekstu ili organizaciji te kako se može uskladiti sa specifičnim ciljevima koje treba postići. Varijabla "kontekst" obuhvaća organizacijsku razinu i različite aspekte poput korisnika definicije kompetencija, područje djelatnosti i njihove namjene. Kontekst igra ključnu ulogu u oblikovanju kompetencija jer se one često prilagođavaju specifičnim potrebama i zahtjevima okoline. Kroz pažljivo razumijevanje i analizu tih ključnih varijabli, konstruktivistički pristup omogućuje dublje razumijevanje kako se kompetencije razvijaju i primjenjuju u stvarnom svijetu, prilagođavajući se različitim situacijama i kontekstima.

Holistički pristup kompetencijama predstavlja kompromis između konstruktivističkog i biheviorističkog pristupa. Ovaj pristup naglašava sveobuhvatnu prirodu kompetencija uzimajući u obzir kako unutarnje osobine pojedinca, vanjski zahtjevi i kontekst zajedno oblikuju njihovu sposobnost za izvedbu. Ključne značajke holističkog pristupa kompetencijama su: kompleksnost kompetencija, individualna varijabilnost te kontekst i socijalna interakcija (Turk i Ledić, 2014). Dakle, holistički pristup prepoznaje da kompetencije nisu samo znanje i vještine, već i stavovi, vrijednosti, motivacija i osobne karakteristike pojedinca. To ukazuje na dublju razinu razumijevanja kompetencija i kako one proizlaze iz kombinacije različitih čimbenika. Razumijevanje da stupanj kompetencija može varirati ovisno o iskustvu i stručnosti pojedinca odražava stvarnost da ljudi različito napreduju u razvoju svojih kompetencija i da različiti ljudi donose jedinstvene karakteristike u različite situacije. Holistički pristup također prepoznaje da okolina, kultura i suradnja igraju ključnu ulogu u oblikovanju kompetencija pojedinca. Kompetencije se često primjenjuju u stvarnom svijetu gdje socijalna komunikacija i suradnja igraju ključnu ulogu. Sve naveden značajke zajedno čine holistički pristup vrlo korisnim u razumijevanju

kako se kompetencije razvijaju i primjenjuju u različitim kontekstima i omogućava dublje razumijevanje složenosti kompetencija te kako se one oblikuju pod utjecajem različitih čimbenika (Ćatić, 2012).

Analiza navedenih teorijskih pristupa kompetencijama upućuje na različite perspektive i naglaske u razumijevanju kompetencija. Svaki od ovih pristupa ima svoje prednosti i ograničenja, a razumijevanje svakog od njih može doprinijeti cjelovitijem razumijevanju i primjeni koncepta kompetencija. Bihevioristički pristup usmjeren je na opažene i mjerljive ishode učenja, što je vrlo korisno za precizno definiranje ciljeva i evaluaciju postignuća. Konstruktivistički pristup, s druge strane, ističe ulogu socijalne interakcije i konstrukciju znanja kroz aktivno učenje. To je važno za razumijevanje kako kompetencije proizlaze iz interakcije s okolinom i drugim pojedincima. Holistički pristup naglašava kompleksnost kompetencija, uzimajući u obzir različite aspekte i razine kompetencija. Ovaj pristup omogućava razmatranje kako se kompetencije razvijaju i primjenjuju u različitim kontekstima. Kombiniranje ovih različitih perspektiva može pružiti bolje razumijevanje prirode kompetencija i njihove primjene u stvarnom svijetu. Ovisno o konkretnoj situaciji i potrebama, različiti pristupi kompetencijama mogu biti korisni za postavljanje ciljeva učenja, dizajn obrazovnih programa i procjenu postignuća.

Stof i sur. (2002, prema Babić, 2007) naglašavaju važnost sagledavanja kompetencija kroz prizmu održivosti te zagovaraju konstruktivistički pristup. Prema njihovom mišljenju ljudski resursi i kontekst su ključni konstrukti u pristupu kompetencija i održivosti kompetencija. Zajedničke značajke u sva tri pristupa kompetencijama, kako ih navodi Bowden (2001, prema Vizek Vidović, 2009) ukazuju na nekoliko ključnih aspekata koji su važni za razumijevanje i primjenu kompetencija te pomažu usklađivanju različitih pristupa i omogućavaju bolje razumijevanje, evaluaciju i primjenu kompetencija u obrazovnom i radnom kontekstu. Zajedničke značajke uključuju:

- *Usmjerenost na ishode učenja.* Sva tri pristupa naglašavaju važnost fokusiranja na konkretne ishode učenja ili kompetencija koje se žele postići. To znači da obrazovni programi ili procesi trebaju biti usmjereni na razvoj specifičnih vještina i znanja.
- *Naglasak na razvoj kognitivnih i praktičnih vještina.* Kompetencije obuhvaćaju kako kognitivne (teorijske) tako i praktične vještine. Ova kombinacija je važna jer se od pojedinaca očekuje da razumiju teoriju i znaju kako primijeniti svoje znanje u praksi.

- *Ishode kao vidljive kompetencije.* Ishodi učenja, odnosno kompetencije trebaju biti opipljivi i mjerljivi. To omogućava bolju procjenu i evaluaciju postignuća pojedinaca.
- *Primjenu odgovarajućih metoda za utvrđivanje kompetencija.* U svim pristupima važno je koristiti metode procjene i evaluacije koje odražavaju stvarne kompetencije pojedinaca. To može uključivati različite oblike testiranja, vrednovanja radova ili praktičnih vještina.
- *Veću relevantnost za svijet rada.* Svi pristupi teže osigurati da kompetencije koje se razvijaju kroz obrazovanje budu relevantne za potrebe tržišta rada i društva.
- *Upotrebu kreditnog sustava.* Kreditni sustav omogućava kvantificiranje i praćenje postignuća učenika ili polaznika programa.

U današnjim kompleksnim vremenima potreba za prilagodbom odgojno-obrazovnog sustava suvremenim izazovima i društvenim potrebama je ključna za osiguravanje stjecanja relevantnih kompetencija mladih ljudi za uspješno funkcioniranje u današnjem svijetu. Identifikacija, razvoj i standardizacija ključnih kompetencija su važni koraci u tom procesu (Čatić, 2012). Na temelju analizirane literature mogu se izdvojiti neke smjernice koje mogu pomoći u tom zadatku. Za početak je važno identificirati ključne kompetencije relevantne za suvremeno društvo, odnosno prepoznati koje su to ključne kompetencije potrebne u suvremenom društvu. To može uključivati suradnju s relevantnim dionicima uključujući poslodavce, stručnjake i društvene skupine kako bi se utvrdile potrebe tržišta rada i društva. Nakon što su identificirane ključne kompetencije potrebno je razviti odgovarajuće metode i strategije za njihovo učinkovito stjecanje u obrazovnom procesu. To može uključivati izradu posebnih nastavnih programa, aktivnih oblika učenja, interdisciplinarnih pristupa i integraciju praktičnih vještina u kurikulum. Kako bi se osigurala kvaliteta i primjenjivost kompetencija, važno je razmotriti standardizaciju i vanjsku evaluaciju. To može uključivati izradu jasnih kriterija za procjenu kompetencija i upotrebu vanjskih agencija ili tijela za ocjenjivanje kako bi se osiguralo da su kompetencije ispunile određene standarde. S obzirom da se društvo neprestano mijenja važno je osigurati kontinuirano usavršavanje i prilagodbu kompetencija kako bi se odgovorilo na nove izazove. Odgojno-obrazovne institucije trebaju biti fleksibilne i spremne za promjene kako bi ostale relevantne. Suradnja između odgojno-obrazovnih institucija i tržišta rada može pomoći u osiguravanju da kompetencije koje se razvijaju

odgovaraju stvarnim potrebama tržišta rada. Praktična iskustva, stažiranje i partnerstva s tvrtkama mogu olakšati stjecanje relevantnih kompetencija. Uvođenje ovih smjernica zasigurno može doprinijeti osiguranju da obrazovni sustav pruža mladim ljudima kompetencije koje će im omogućiti uspješno sudjelovanje u suvremenom društvu i tržištu rada.

Dakle, suština razvoja kompetencija u odgojno-obrazovnom sustavu leži u prilagodbi i kontinuiranom usavršavanju kako bi se odgovorilo na promjenjive potrebe društva. Suvremeni društveni, tehnološki i ekonomski trendovi često mijenjaju zahtjeve tržišta rada i društva općenito. Stoga je nužno da odgojno-obrazovni sustav bude fleksibilan i sposoban prilagoditi se tim promjenama. Osim toga, suradnja između odgojno-obrazovnih institucija, poslovnog sektora i relevantnih dionika igra ključnu ulogu u identifikaciji i praćenju promjena potreba za kompetencijama. Praćenje i analiza tržišta rada te suradnja s poslodavcima mogu pomoći u razumijevanju trenutačnih i budućih potreba, što odgojno-obrazovnom sustavu omogućava da brže i preciznije reagira na te promjene. U konačnici, odgojno-obrazovni sustav bi trebao poticati cjeloživotno učenje i samostalnost kako bi pojedinci mogli kontinuirano razvijati svoje kompetencije tijekom cijelog radnog vijeka. To je posebno važno u današnjem brzom i dinamičnom okruženju, gdje su promjene konstanta, a sposobnost prilagodbe i učenja postaju ključne kompetencije same po sebi. U nastavku rada navode se neke od već izdanih smjernica za razvoj ključnih kompetencija.

3.3. Europski okvir ključnih kompetencija

Među primjerima koji su doprinijeli razvoju i definiranju ključnih kompetencija u području obrazovanja ističu se OECD-ov projekt „Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno obrazovanje“ (*Key Competencies for Lifelong Learning – A European Reference Framework*, 2006)²¹ *DeSeCo (The Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*, 2005)²² te Tuning projekt (*Tuning educational structures in Europe*, 2003)²³. Potrebno je napomenuti da postoje i druge inicijative i

²¹ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962>, (20.10.2022)

²² <https://www.oecd.org/pisa/definition-selection-key-competencies-summary.pdf>, (20. 10. 2022).

²³ https://www.researchgate.net/publication/317001773_Tuning_Educational_Structures_In_Europe_Final_Report_Pilot_project-Phase_1_Learning_outcomes_Competences (17.9.2022)

projekti (Globalni cilj održivog razvoja²⁴, Pisa²⁵, Erasmus+ program²⁶) koji također doprinose razumijevanju i primjeni ključnih kompetencija u obrazovanju. Međutim isto tako je važno istaknuti da svaka zemlja i institucija mogu imati vlastite specifične inicijative i projekte usmjerene na razvoj ključnih kompetencija u skladu sa njihovim potrebama i ciljevima.

Europski dokument ključnih kompetencija (*Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on Key Competences for Lifelong*) koji je revidiran 2018. godine predstavlja referentni okvir za kurikulumske politike svih zemalja članica Europske unije. To se odnosi i na Republiku Hrvatsku koja je prihvatila i inkorporirala dokument u Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje. Europski dokument ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje obuhvaća osam područja temeljnih kompetencija: komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranim jezicima, matematička kompetencija i osnovne kompetencije u znanosti i tehnologiji, digitalne kompetencije, učenje učenja, socijalne i građanske kompetencije, inicijativa i poduzetničke kompetencije, kulturna svijest i izražavanje (*slika 8*).

²⁴ Globalni ciljevi održivog razvoja usmjereni su na osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za sve. Uključuju ključne kompetencije poput kritičkog razmišljanja, međukulturalne svijesti, građanskog angažmana i održivog razvoja. https://www.odraz.hr/wp-content/uploads/2020/10/globalni-ciljevi-odrzivog-razvoja-do-2030_web.pdf (8.6.2023).

²⁵PISA (Programme for International Student Assessment) međunarodno istraživanje koje provodi OECD, a usredotočeno je na procjenu ključnih kompetencija poput matematike, čitanja i znanosti. https://pisa.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2018/05/Definiranje-i-odabir-klju%C4%8Dnih-kompetencija_Final-version.pdf (8.6.2023)

²⁶ Erasmus plus program je program Europske unije koji podržava suradnju, mobilnost i razmjenu u području obrazovanja. promiče razvoj ključnih kompetencija kod sudionika i podržava inovativne pristupe učenju i poučavanju. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-10/2021-erasmusplus-programme-guide_v2_hr.pdf (8.2.2023).

Slika 8. Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje



Izvor: prilagođeno prema Preporuci vijeća Europske komisije (2018).²⁷

- *Kompetencija pismenosti* ključna je za razumijevanje, učenje i sudjelovanje u različitim aspektima života. Obuhvaća različite aspekte koji se odnose na sposobnost razumijevanja, izražavanja i tumačenja pisanih informacija u različitim kontekstima. Uključuje nekoliko elemenata: sposobnost razumijevanja i prepoznavanja različitih vrsta tekstova, sposobnost izražavanja i stvaranja pisanih tekstova, sposobnost tumačenja i interpretacije pisanih informacija, sposobnost učinkovite komunikacije i povezivanja s drugima na primjeren i kreativan način te razvoju svijesti o utjecaju jezika na druge. Razvoj kompetencije pismenosti je osnova za daljnja učenja jezične interakcije. Ovisno o kontekstu razvoj kompetencije pismenosti na različitim jezicima može značajno obogatiti vještine pojedinca i omogućiti mu da se bolje integrira u različite aspekte društva. Važno je prepoznati različite jezične potrebe i kontekste te prilagoditi pristup razvoju pismenosti prema tim specifičnostima.

²⁷ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0607(01)&from=en). (14.1.2023)

- *Kompetencija višejezičnosti* je izuzetno važna u današnjem globaliziranom društvu. Ona se ne odnosi samo na znanje i vještine u više jezika, već i na razumijevanje kultura povezanih s tim jezicima. Osim što pojedincu omogućava komuniciranje na više jezika, što je korisno u različitim kontekstima, ova kompetencija naglašava međukulturalno razumijevanje. To uključuje razumijevanje različitih kulturnih normi, vrijednosti, običaja i načina komunikacije. To je posebno važno u svijetu gdje su susreti s različitim kulturama sve učestaliji. Kompetentni višejezični pojedinci mogu prilagoditi svoju komunikaciju ovisno o sugovorniku i situaciji. Višejezičnost je često prednost u obrazovnom kontekstu i na tržištu rada jer poslodavci cijene radnike koji mogu komunicirati na više jezika, posebno u međunarodnim tvrtkama i organizacijama.

- *Matematička kompetencija te kompetencija u prirodoslovlju, tehnologiji inženjerstvu* igraju ključnu ulogu u razumijevanju svijeta oko sebe i rješavanju složenih problema. Matematička kompetencija ne svodi se samo na računanje i rješavanje matematičkih problema, već na razvoj apstraktnog i kritičkog razmišljanja. To uključuje sposobnost primjene matematike u svakodnevnim situacijama, rješavanje problema, analizu podataka i tumačenje rezultata. Matematika je temeljna kompetencija za mnoge znanstvene i tehničke discipline. Prirodoslovna kompetencija potiče pojedince da postavljaju pitanja o prirodi, promatraju svijet oko sebe, provode eksperimente i razumiju znanstvene metode. Razvijanje prirodoslovne kompetencije omogućava bolje razumijevanje prirodnih procesa i fenomena te njihovih implikacija na svakodnevni život. Tehološka kompetencija odnosi se na razumijevanje tehnoloških principa i sposobnost primjene tehnoloških rješenja u svrhu poboljšanja kvalitete života. To uključuje korištenje različitih tehnoloških alata, softverskih aplikacija i uređaja. Ova kompetencija postaje sve važnija u svijetu koji se brzo mijenja tehnološkim inovacijama. Razvoj ovih kompetencija potiče ekološku svijest i poziva na odgovorno ponašanje prema okolišu. Sve ove kompetencije ne samo da omogućavaju pojedincima bolje razumijevanje svijeta i rješavanje problema, već su i ključne za osobni i profesionalni razvoj te doprinose napretku društva u cjelini.

- *Digitalna kompetencija* postaje sve važnija u današnjem digitalnom društvu gdje su informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) prisutne u svim aspektima života. Njezini ključni elementi uključuju osnovne vještine za upotrebu računala, pametnih telefona, interneta i drugih digitalnih uređaja. To uključuje poznavanje operativnih sustava, korištenje softverskih aplikacija i alata te navigaciju kroz digitalno okruženje. Također se odnosi na sposobnost procjene pouzdanosti i relevantnosti pronađenih informacija,

omogućava pojedincima da kreativno izraze svoje ideje i komuniciraju putem digitalnih medija. Uključuje sposobnost organiziranja i sigurnog pohranjivanja digitalnih sadržaja i razumijevanje etičkih pitanja u digitalnom okruženju, poput autorskih prava, cyberbullinga i digitalnog etičkog ponašanja. Važan aspekt digitalne kompetencije je svijest o sigurnosti na internetu i zaštiti privatnosti.

- *Osobna i socijalna kompetencija te kompetencija učenja kako učiti* predstavlja važne aspekte cjelokupnog razvoja pojedinca. Ova kompetencija obuhvaća: proces učenja i ustrajnost, organizacija vlastitog učenja, učenja kako učiti, suočavanje s nesigurnošću i složenošću i emocionalna empatija. Razvoj ove kompetencije omoučuje pojedincima da postanu samostalni, samosvjerni i odgovorni učenici, ali i da uspješno komuniciraju, surađuju i prilagođavaju se različitim društvenim i emocionalnim situacijama.

- *Kompetencija građanstva* ima ključnu ulogu u oblikovanju aktivnih i odgovornih građana u društvu. Nudi pojedincima razumijevanje njihovih uloga i odgovornosti u društvu, potiče sudjelovanje u donošenju odluka i promovira važnost demokracije i ljudskih prava. Ova kompetencija uključuje razumijevanje društvenih struktura, institucija i procesa. Obuhvaća poznavanje političkih sustava, procesa i aktera. Također uključuje razumijevanje, poštovanje različitosti i promicanje pravednosti u društvu. Ove kompetencije igraju ključnu ulogu u oblikovanju društva koje se temelji na demokraciji, pravdi i inkluzivnosti. Aktivni i odgovorni građani doprinose boljem društvu i unaprjeđuju kvalitetu života svih njegovih članova.

- *Poduzetnička kompetencija* je ključna u današnjem globalnom društvu koje se brzo mijenja. Omogućuje pojedincima da budu inovativni, prepoznaju prilike, preuzmu rizik i ostvare svoje ciljeve. Osobe s poduzetničkom kompetencijom su kreativne i sposobne generirati nove ideje i rješenja. Oni su otvoreni za inovacije i spremni eksperimentirati. Planiranje je ključno za ostvarivanje poduzetničkih ciljeva. Osobe s ovom kompetencijom znaju kako postaviti ciljeve, razviti strategiju i pratiti napredak. Razvoj poduzetničke kompetencije potiče pojedince da budu proaktivni i samostalni. Ona je od suštinskog značaja za gospodarski razvoj, inovacije i stvaranje novih radnih mjesta. Također može doprinijeti osobnom zadovoljstvu i ispunjenju pojedinaca jer im omogućuje da ostvare svoje strasti i vizije.

- *Kompetencija kulturne svijesti i izražavanja* ima ključnu ulogu u suvremenom društvu gdje su međukulturalni kontakti i razmjena neizbježni. Osobe s ovom kompetencijom pokazuju poštovanje prema različitostima u kulturi, tradiciji, jeziku i običajima. Razumiju važnost različitih kulturnih perspektiva i prilagođavaju se različitim

kulturnim situacijama. Ova kompetencija uključuje poznavanje i razumijevanje umjetničkih izraza, povijesti umjetnosti, glazbe, književnosti, arhitekture i drugih kulturnih elemenata. Razvijanje kompetencije kulturne svijesti i izražavanja doprinosi izgradnji međukulturalnih mostova, prevenciji stereotipa i predrasuda te poticanju na obogaćujuću razmjenu između različitih kultura. Dakle ova kompetencija je važna ne samo za osobni rast, već i za promicanje međukulturalnog razumijevanja, tolerancije i mira u globalnom društvu.

Sve navedene kompetencije smatraju se jednako važnima za društveni doprinos i uspješan život te ih je potrebno razvijati tijekom cijelog života što je sukladno i Preporuci vijeća Europske unije (2018)²⁸. To se ostvaruje kroz visokokvalitetno i inkluzivno obrazovanje, kontinuirano cjeloživotno učenje i stručno osposobljavanje.

DeSeCo-ova definicija kompetencija naglašava sposobnost uspješnog ispunjavanja složenih zahtjeva, izvršavanje složenih aktivnosti ili zadataka, a također i poželjne preduvjete potrebne za obavljanje specifičnih profesija, društvenih uloga ili osobnih projekata. Ova definicija pripisuje ključnu ulogu kompetencijama u uspjehu i funkcionalnosti u različitim kontekstima. Prema projektu DeSeCo postoje tri tematsko-sadržajne kategorije kompetencija, a svaka od njih se dalje razrađuje na specifične kompetencije. Prva kategorija je interaktivna uporaba sredstava i obuhvaća kompetencije koje se odnose na interaktivnu upotrebu jezika, simbola i teksta. To uključuje sposobnost učinkovite komunikacije, razumijevanja poruka i izražavanja misli putem različitih jezičnih i simboličkih sredstava. Također se odnosi na interaktivnu upotrebu znanja i informacija, gdje pojedinci mogu tražiti, procjenjivati i primjenjivati informacije iz različitih izvora. Konačno, ova kategorija obuhvaća i interaktivno korištenje tehnologije, što je ključna vještina u modernom društvu. Druga kategorija je funkcioniranje u heterogenim skupinama. Ova kategorija kompetencija usmjerena je na interakciju s drugima. To uključuje sposobnost uspostavljanja dobrih odnosa s različitim ljudima, suradnju s drugima u radnim timovima ili društvenim skupinama te sposobnost upravljanja i konstruktivnog rješavanja konflikata. Razumijevanje i uspješno funkcioniranje u različitim društvenim kontekstima ključno je za ovo područje. Treću kategoriju čini autonomno djelovanje, a obuhvaća kompetencije koje se odnose na samostalno djelovanje pojedinca. To uključuje sposobnost djelovanja unutar šireg konteksta, stvaranja i

²⁸[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=BG](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=BG).
(20.10.2022)

provođenja životnih planova i osobnih projekata te izražavanja i obrane vlastitih prava, interesa, granica i potreba. Ova kategorija potiče pojedinca da bude aktivan kreator vlastite sudbine. Važno je napomenuti da su navedene kategorije kompetencija općeg karaktera i primjenjive na različite oblasti i kontekste. To pokazuje univerzalnu važnost kompetencija za uspješno sudjelovanje u suvremenom društvu, kako u profesionalnom, tako i u osobnom kontekstu (Turk i Ledić, 2014).

Tuning projekt²⁹ (2009; 2003)³⁰ istražuje i promovira razvoj kompetencija u okviru obrazovnih programa. Projekt se fokusira na povezivanje kompetencija s ishodima učenja i izražava kompetencije kao razine koje učenik treba postići. Ovakav pristup postavlja jasne ciljeve za svaki stupanj obrazovanja i omogućava sustavan razvoj kompetencija tijekom obrazovnog puta pojedinca. Važno je naglasiti da se utvrđivanje i razvoj kompetencija provodi u različitim stupnjevima obrazovnih programa. To znači da se kompetencije razvijaju kroz kontinuirani proces učenja, a svaki obrazovni program treba imati cilj razvijati određene kompetencije na određenoj razini što je sukladno Pojmovniku hrvatskog kvalifikacijskog okvira³¹ koji prepoznaje da se razvoj kompetencija događa ciklički i integrirano tijekom cijelog obrazovnog programa. Tuning projekt i slične inicijative promiču sustavan i dosljedan pristup razvoju kompetencija kako bi se osiguralo da obrazovni sustav priprema pojedince s potrebnim vještinama i znanjem za uspjeh u različitim područjima i na različitim razinama obrazovanja. Neke kompetencije imaju specifične veze s određenim disciplinama, dok su druge opće ili generičke i mogu se primijeniti na različite odgojno-obrazovne programe. U kontekstu općih ili generičkih kompetencija ističu se tri vrste:

1. *Instrumentalne kompetencije* koje obuhvaćaju kognitivne sposobnosti, metodološke vještine, tehničke vještine i lingvističke sposobnosti. To znači da uključuju sposobnosti poput analitičkog razmišljanja, pristupačnosti i razumijevanja tehnologije, vještina u radu s različitim alatima i jezicima te primjenu metoda u rješavanju problema.
2. *Interpersonalne kompetencije* koje su usmjerene na socijalnu interakciju i suradnju s drugima. To uključuje vještine timskog rada, međuljudske vještine, sposobnost kritičkog razmišljanja, razumijevanje i uvažavanje različitosti i

²⁹ <https://aec-music.eu/media/2021/05/AEC-Brochure-Tuning-Educational-Structures-in-Europe-EN.pdf> (24.1.2023).

³⁰ http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf (24.1.2023)

³¹ <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/78-kompetencije> (19.9.2022)

multikulturalnosti, kao i etičku predanost. Ove kompetencije su ključne za uspješne međuljudske odnose i rad u različitim timskim okruženjima.

3. *Sistemske kompetencije* koje se odnose na razumijevanje i primjenu znanja u praksi, sposobnost istraživanja, učenje i kreativnost. Također uključuju vještine vođenja, razumijevanja kultura stranih zemalja, samostalnog rada, planiranja i vođenja projekata, inicijativu i poduzetnički duh te motivaciju za postizanjem uspjeha. Ove kompetencije omogućuju pojedincima da se uspješno prilagode različitim situacijama i izazovima (Vizek Vidović, 2009).

Sve tri kategorije kompetencija zajedno čine širok spektar sposobnosti i vještina potrebnih za uspjeh u suvremenom društvu, radu i obrazovanju. Njihova primjena varira ovisno o kontekstu i ciljevima, ali zajedno doprinose cjelovitom razvoju pojedinca. Rezultati istraživanja Tuning projekta ukazali su na veću važnost posjedovanja generičkih kompetencija u odnosu na područno-specifične kompetencije (akademske). Poslodavci i djelatnici koji su sudjelovali u istraživanju smatraju da upravo generičke kompetencije značajno utječu na uspjeh i kvalitetu rada u organizaciji. Stoga je intencija Tuning projekta bila uključiti te kompetencije u sveučilišne kurikulume kako bi ih se obuhvatilo samim studijskim programima. Sukladno tome kompetencije su postale standard za izradu kurikuluma, programe stručnih osposobljavanja i stručna usavršavanja. Kompetencije se koriste kao smjernice za definiranje ciljeva i ishoda učenja u tim programima. Ovaj pristup osigurava da obrazovni programi budu usklađeni s potrebama tržišta rada i društvenim očekivanjima. Iz navedenih primjera (OECD-ov projekt *DeSeCo*, i Eurpski okvir ključnih kompetencija) vidljivo je kako su identificirane sličnosti u konceptu kompetencija. Kompetencije obuhvaćaju širi pojam koji uključuje ne samo potrebno znanje već i vještine, sposobnosti i stavove osobe. Svaka ključna kompetencija ima za cilj pridonijeti postizanju važnih ishoda za pojedinca i društvo. Također kompetencije trebaju biti relevantne u različitim kontekstima i biti važne za svaku osobu, ne samo za stručnjake.

Važnost ključnih kompetencija naglašena je i u Zakonu o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (HKO; NN, 22/2013)³² koji prepoznaje kompetencije kao osnovu za uključivanje pojedinca u životnu zajednicu i stjecanje daljnjih kompetencija tijekom života, kako za profesionalne i društvene potrebe tako i za osobni razvoj. Društvene, ekonomske i tehnološke promjene s kojima se suočavamo zahtjevaju prilagodbu odgojno-obrazovnog sustava i novi pristup učenju. Odgojno-obrazovni sustav ima ključnu ulogu u razvijanju potrebnih kompetencija za određena područja rada. Cilj je uskladiti obrazovanje s potrebama tržišta rada i definirati ključne kompetencije budućih stručnjaka te potaknuti njihov cjeloživotni profesionalni razvoj. Podrazumijeva se da ključne kompetencije zahtjevaju cjeloživotno učenje posebno zbog tradicionalnog načina poučavanja i prijenosa znanja koji nije bio usmjeren na razvoj kompetencija potrebnih za 21. stoljeće. Današnje obrazovanje usmjereno je na razvoj tih potrebnih kompetencija, koje su temelj zapošljivosti i fleksibilnosti u globalnoj ekonomiji današnjeg društva. Obrazovanje usmjereno na cjeloživotni razvoj kompetencija predstavlja odgovor na pitanja o potrebama obrazovanja u suvremenom društvu. Ono nam omogućuje stjecanje kompetencija potrebnih za uspješno funkcioniranje u suvremenom društvu, te osigurava da se pojedinci mogu prilagoditi promjenama i zahtjevima vremena. U svjetlu navedenih promjena obrazovanja koje se fokusira na razvoj ključnih kompetencija postaje sve važnije za pojedince i društvo u cjelini. Upravo kroz takvo obrazovanje omogućuje se i osposobljavanje pojedinca za suočavanje s izazovima suvremenog svijeta i njihov kontinuirani rast i uspjeh.

³² Potreba postojanja standarda kvalifikacije za ravnatelje/ice odgojno-obrazovne ustanove je ključna jer je vođenje i upravljanje ustanovom ključan čimbenik kvalitete razvoja, što osobito dolazi do izražaja u rastućim trendovima decentralizacije i poticanja autonomije ravnatelja i ustanova. <https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru> (22.9.2022)

4. ODGOJITELJSKA PROFESIJA

S obzirom na sve veća ulaganja u osiguravanje kvalitete i učinkovitosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, raste i svijest o važnosti odgojitelja i njihove profesionalne uloge kao ključnog čimbenika u osiguranju visoke kvalitete i uspješnosti odgojno-obrazovnog procesa tijekom ranog djetinjstva. Prema Hrvatskoj enciklopediji (2009) svako zanimanje postaje profesija kada se razvije do određenog stupnja i kada se sistematiziraju teorijska znanja i tehnike potrebne za pružanje određene stručne usluge. Odgojitelj je profesionalac i temeljni nositelj odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer odgojiteljska profesija zahtjeva stručnost, fleksibilnost i kompetentnost osobe budući da moraju obavljati složene zadatke i preuzeti veliku odgovornost. Uloga i zadaća odgojitelja je višestruka počevši od planiranja preko izvedbe sve do vrednovanja odgojno-obrazovnog procesa. Suvremeno doba od odgojitelja zahtjeva neprestani rad na sebi kako bi se prilagodio suvremenim metodama odgoja i obrazovanja. Kontinuirano unaprjeđivanje i proširivanje radnih metoda postaju imperativ kako bi se zadovoljile potrebe djece i društva u cjelini. Važno je naglasiti da odgojiteljska profesija nije samo zanimanje već i poziv. Odgojitelji rade na oblikovanju budućnosti i utječu na razvoj mladih ljudi u ključnoj fazi njihova života. Kroz svoj rad odgojitelji imaju priliku razvijati dječju radoznalost, poticati kreativnost, socijalne vještine i emocionalnu inteligenciju. Ukratko, uspješan odgojitelj je onaj koji posjeduje stručnost, fleksibilnost i kompetentnost potrebnu za obavljanje složenih zadataka. On prati suvremene metode odgoja i obrazovanja te je spreman neprestano nadopunjavati svoje znanje i vještine. Uz to uspješan odgojitelj posjeduje empatiju, ljubav prema djeci i razumijevanje njihovih individualnih potreba. Njegova uloga je od iznimne važnosti za oblikovanje budućnosti djece i društva u cjelini.

Odgovornost za razvoj profesije i njezin status u društvu pripada isključivo članovima određene profesije. Svaki profesionalac treba biti informiran o suvremenim trendovima i nastojati unaprijediti svoju praksu. Domović (2009) identificira nekoliko karakteristika odgojiteljske profesije poput vještina koje su temeljene na teorijskom znanju, postojanje profesionalnih asocijacija, duže razdoblje obrazovanja, uvod u profesiju, profesionalni razvoj odgojitelja, licenciranje i relicenciranje odgojitelja te autonomija u radu i etički kodeks. Autorica smatra da je ekspozitivnost neizostavna karakteristika

odgojiteljske profesije koja služi kao temelj za autonomiju koju je potrebno kontinuirano graditi i razvijati.

4.1. Određenje pojma odgoja

Postoje brojne definicije odgoja, a svaka od njih pridonosi razumijevanju njegove suštine i važnosti pa u nastavku slijedi nekoliko primjera definicija. Odgoj je svrshodan proces u kojemu se postiže jedinstvo ciljeva, zadataka, načela i metoda te se kroz plansko odgojno djelovanje, uz aktivno sudjelovanje različitih odgojnih činitelja teži izgradnji potpune ljudske osobnost (Lučić, 2007). Odgoj je ukupnost reakcija društva na proces razvoja, a sastoji se od socijalnih radnji kojima ljudi nastoje trajno unaprijediti ili očuvati vrijedne psihičke osobine drugih ljudi (Polić, 2015). Odgoj je skup postupaka kojima se razvijaju sposobnosti pojedinca u skladu s kulturom u kojoj odrasta. Kroz odgoj pojedinac postaje dio kulture kojoj pripada. Odgoj i obrazovanje su višestruko determinirani i različiti u različitim društvenim sredinama, što otežava jedinstvenu definiciju smatra Matijević (2005). S takvim stavom slaže se i Bognar (2015) koji ističe da nedostatak jedinstvene definicije odgoja u hrvatskoj pedagogiji može stvoriti konfuziju kod studenata i stručnjaka u području odgoja, ali isto tako otvoriti prostor za različite perspektive i pristupe u odgojno-obrazovnoj praksi. Pastuović (2010) odgoj definira kao organizirano učenje vrijednosti, stavova i navika. Sve navedeno ukazuje na važnost odgojno-obrazovne prakse kao sredstva koje ima veliki utjecaj na društvo i vrijeme u kojem se provodi.

Odgojno - obrazovna praksa nije statična već se neprestano razvija i prilagođava promjenama u društvu. Ona postaje izvor inspiracije za nove ideje, strategije, hipoteze, i interpretacije o tome kako najučinkovitije educirati i poučavati. Prema Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) svrha odgoja je osigurati uvjete koji će omogućiti razvoj svih sposobnosti svakog djeteta i osigurati jednakost uvjeta za sve. Ova spoznaja potiče stručnjake u području odgoja i obrazovanja da istražuju, razvijaju i primjenjuju nove metode, teorije i pristupe u odgoju i obrazovanju. Kontinuirano propitivanje i inovacija u odgojnom procesu omogućuje bolje razumijevanje dječjeg razvoja, potreba i stilova učenja te omogućuje stvaranje kvalitetnijeg okruženja za djecu. Osim toga odgojno-obrazovna praksa može utjecati na društvene promjene i oblikovati budućnost. Kroz promicanje vrijednosti kao što su inkluzija, ravnopravnost,

tolerancija i održivost, odgojitelji mogu oblikovati generacije koje su svjesne svoje uloge u društvu i sposobne donositi pozitivne promjene (Šagud, 2011).

4.2. Odgojitelji kao temeljni nositelji ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

U ranijim godinama u Republici Hrvatskoj rani i predškolski odgoj i obrazovanje nije pripadao obveznom dijelu odgojno-obrazovnog sustava. Ta je činjenica na određen način umanjivala ozbiljnost njegovog prezentiranja u široj javnosti, što je stvaralo dojam da su te ustanove prvenstveno usmjerene na pružanje pomoći roditeljima u skrbi za djecu, a tek naknadno na odgoj i obrazovanje djece (Fatović, 2016). Međutim, stručnjaci posebno odgojitelji i ravnatelji imaju ključnu ulogu u promjeni takve percepcije u praksi. Upravo su oni temeljni nositelji ranog odgoja i obrazovanja te su odgovorni za kvalitetu istog koji predstavlja prvu stepenicu u hijerarhiji odgojno-obrazovnog sustava (Petrović – Sočo, 2006). Njihova zadaća i uloga nije nimalo jednostavna.

Osobama koje su se bavile poslovima odgoja male djece tijekom prošlosti dodjeljivani su razni nazivi. Neki od tih naziva uključuju "učiteljica dječjeg skloništa", "zabavna učiteljica", "nastavnica male škole". U skorije vrijeme koristio se naziv "odgajatelj djece predškolske dobi" dok u novije vrijeme susrećemo nazive kao što su "sveučilišni prvostupnik ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja" i „magistar ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“ (Mendeš, 2018). U literaturi se može pronaći niz različitih definicija pojma odgojitelj, no ono što je zajedničko svim tim definicijama jest ključna uloga koju odgojitelj ima u životu djeteta. Osim što je u stalnom kontaktu s djecom od odgojitelja se očekuje i da surađuje s različitim dionicima uključujući roditelje, radne kolege, stručnu službu, ravnatelja i društvenu zajednicu.

Prema Državnom pedagoškom standardu predškolskog odgoja i naobrazbe (2008, čl. 26) odgojitelj je stručno osposobljena osoba koja provodi odgojno-obrazovni program rada s djecom predškolske dobi te stručno promišlja odgojno-obrazovni proces u svojoj odgojno-obrazovnoj skupini. Njegove ključne odgovornosti uključuju:

- *Planiranje, programiranje i vrednovanje odgojno-obrazovnog rada u dogovorenim razdobljima.*
- *Prikupljanje, izradu i održavanje sredstava za rad s djecom te brigu o estetskom i funkcionalnom uređenju prostora za izvođenje različitih aktivnosti.*

- *Rad na zadovoljavanju svakodnevnih potreba djece i njihovih razvojnih zadaća te poticanje razvoja svakog djeteta prema njegovim sposobnostima.*
- *Vođenje dokumentacije o djeci i radu te zadovoljavanje stručnih zahtjeva u organizaciji i unapređenju odgojno-obrazovnog procesa.*
- *Suradnju s roditeljima, stručnjacima i stručnim timom u ustanovi te ostalim ostalim sudionicima u odgoju i naobrazbi djece rane i predškolske dobi u lokalnoj zajednici.*
- *Odgovornost za provedbu programa rada s djecom kao i za opremu i didaktička sredstva kojima se koristi u radu.*

Prema Mendeš (2018) odgojitelj je profesionalac koji je odgovoran za provođenje odgojno-obrazovnog procesa počevši od planiranja preko izvedbe sve do vrjednovanja te navodi strukturalne elemente odgojiteljske profesije koji uključuju:

- *Stupanj razvijenosti osnovnih teorija i tehnika* koje čine sustavnu cjelinu i osnova su za profesionalno djelovanje, u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. To uključuje pedagoška znanja, vještine i kompetencije potrebne za obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti.
- *Stupanj monopola za stručnu ekspertizu* što se odnosi na obavljanje odgojne djelatnosti u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za što je potrebno završiti određeno zvanje, a u ovom se kontekstu razmatra i profesionalni jezik.
- *Stupanj prepoznatljivosti profesije od strane javnosti* što implicira da je odgojitelj taj koji najbolje predstavlja profesiju kojom se bavi.
- *Stupanj organiziranosti profesije* koji uključuje ustrojstvo odgojiteljskih učilišta, vrste organizacija u kojima se zapošljavaju odgojitelji djece rane i predškolske dobi, različite udruge odgojitelja djece rane i predškolske dobi i sl.

Ovi strukturalni elementi karakteriziraju odgojiteljsku profesiju u kontekstu njezine prepoznatljivosti, stručnosti, organiziranosti i razvoja. Uzimajući u obzir sve odgovornosti odgojitelj ima ključnu i složenu ulogu u osiguravanju kvalitetnog odgojno-obrazovnog iskustva za djecu rane i predškolske dobi te u podršci za njihov cjelokupni rast i razvoj. Jedna od ključnih uloga odgojitelja je stvaranje okruženja u kojem djeca uživaju boraviti i koje je prilagođeno njihovim potrebama. Također je važno stvoriti zajednicu u kojoj se djeca osjećaju dobro, važno i poštovano te u kojoj su sigurna u sebe, svoje sposobnosti i

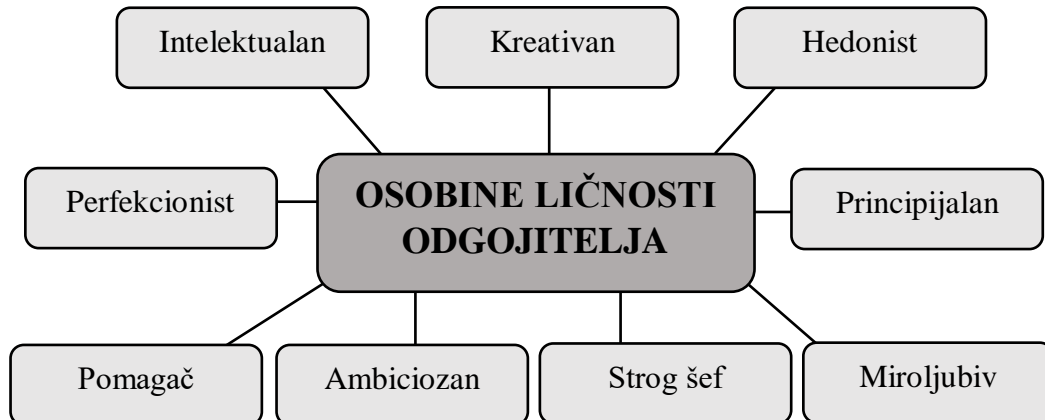
iskustva. Da bi ostvario ove uloge odgojitelj treba imati sigurnost u svoje stručno znanje, organizacijske sposobnosti i vještine vođenja aktivnost. Važno je da se koriste metode odgajanja poput poticanja, usmjeravanja, pokazivanja, objašnjavanja i savjetovanja djece kako bi donosila ispravne odluke. Međutim, najmoćniji i najdjelotvorniji način odgoja je upravo primjer koji odgojitelj daje. Djeca ga promatraju, identificiraju se s njim i oponašaju ga. Stoga odgojitelj ima ključnu ulogu u oblikovanju dječjeg razvoja i ponašanja. Njegove ljudske kvalitete poput poštovanja svakog djeteta suosjećanja razumijevanja i pružanja pomoći u rješavanju problema također su važne za uspješno obavljanje odgojiteljskog poziva (Lučić, 2007).

Ljubav prema djeci jedan je od najvažnijih preduvjeta za uspješno obavljanje odgojiteljskog posla. Kroz ljubav prema djeci odgojitelj će bolje razumijeti njihove potrebe i mogućnosti, prihvaćati svako dijete onakvo kakvo jest te pokazivati razumijevanje za razloge koji su doveli do određenih pogrešaka u ponašanju. Ovakav pristup omogućuje odgojitelju da pruži podršku i uputi dijete na moguće načine rješavanja problema. Uz ljubav prema djeci odgojitelj treba posjedovati znanja iz područja pedagogije, didaktike i metodike koja su temelj za sustavno usvajanje vještina odgajanja i obrazovanja. Međutim osim stručnih kompetencija odgojiteljev karakter, duhovne i etičke vrijednosti, odnos prema radu i djeci također imaju veliki utjecaj na uspjeh odgojno-obrazovnog procesa. Njegova opća i stručna naobrazba, sposobnosti te ljubav prema djeci doprinose uspješnom rezultatu odgoja. Važno je da odgojitelj svako dijete promatra kao individuu i prilagođava način poučavanja i pristup svakom djetetu. Treba biti svjestan da djeca imaju drugačiji pogled na svijet od odraslih te da objašnjenja koja su prihvatljiva za odrasle mogu biti neprihvatljiva za djecu. Stoga je potrebno usmjeriti pažnju na ono što djecu zanima, odabrati što je važno za njihovo učenje i razvoj te težiti stjecanju znanja koje je prilagođeno njihovoj dobi i razumijevanju. Kroz ljubav, podršku i prilagođeni pristup odgojitelj stvara okruženje u kojem djeca doživljavaju radost stvaranja, postizanja uspjeha te razvijaju svoje potencijale (Selmi, 2009).

Dakle, način ponašanja i djelovanja odgojitelja igraju ključnu ulogu u uspješnom odgoju djece. Brajša i sur. (1999) ističu šest načina ponašanja koji mogu utjecati na odgojno-obrazovni proces. Racionalni odgojitelji koji su temeljeni na činjenicama i konkretnim informacijama. Razumni su, proračunati i fokusiraju se isključivo na objektivnosti. Međutim kod racionalnih odgojitelja može biti nedostatak empatije i osjećajnosti. Intuitivni odgojitelji su maštoviti, topli i kreativni. Oni donose spontane odluke i često se oslanjaju na svoje unutrašnje instikte. Ovakvi odgojitelji mogu biti

inspirativni i poticajni za djecu. Emocionalni odgojitelji su puni ljubavi, ali također mogu pokazivati i druge emocije poput mržnje, straha ili agresivnosti. Njihova emocionalnost može imati utjecaj na odnos s djecom. Reflektirajući odgojitelji aktivno razmišljaju o vlastitom razmišljanju, komuniciraju o svojoj komunikaciji te razgovaraju o vlastitim emocijama. Ova vrsta odgojitelja savjesno promišlja o vlastitom djelovanju kako bi poboljšala odnos s djecom. Cjeloviti ili potpuni odgojitelji objedinjuju razum, maštovitost i osjećajnost. Oni su razumni, maštoviti, osjećajni, skromni, snalažljivi, prilagodljivi i sposobni kritički razmišljati. Ovakvi odgojitelji imaju višestruke kompetencije potrebne za uspješan odgoj djece. Važno je da odgojitelj posjeduje odgovarajuću početnu stručnu kompetenciju koja predstavlja temelj za daljnje profesionalno usavršavanje. Stručna osposobljenost odgojitelja omogućuje im da primjene različite načine ponašanja i pristupe u skladu s potrebama i karakteristikama djece s kojom rade. Analizirajući odgojitelje Slunjski (2003) navodi devet osobina ličnosti odgojitelja (slika 9).

Slika 9. Osobine ličnosti odgojitelja



Izvor: Prilagođeno prema Slunjski (2003:25).

Svaka osoba, osobito odgojitelj u sebi nosi neke od ovih osobina. Slunjski (2003) obrazlaže da perfekcionista čini njegova temeljitost i nepogrešivost koji uvijek mora biti u pravu. Posljedica utjecaja na odgoj djeteta je u tome što odgojitelj to prenosi na dijete i očekuje isto od djeteta. Odgojitelj pomagač je brižan, emocionalno osjetljiv i pruža podršku djetetu. Komunikacija s djetetom usmjerena je prema njihovu zadovoljstvu i

zaštiti. Ambiciozan odgojitelj je uporan te je njegova interakcija sa djetecom usmjerena prema djetetovim postignućima i rezultatima. Stalno potiče dijete na napredak. Kreativan odgojitelj se razlikuje od drugih odgojitelja u svojoj originalnosti i maštovitosti. Njegova komunikacija sa djecom potiče njihovu kreativnost i omogućava djetetu da se izražava na različite načine. Intelektualan odgojitelj ima snažnu želju za učenjem i informiranjem kako bi razumio svijet oko sebe. Tu strast za znanjem prenosi i na djecu potičući ih da istražuju i traže korisne informacije. Principijelni odgojitelj teži sigurnosti, svijesti i dosljednosti. U komunikaciji s djecom pridržava se pravila i normi. Odgojitelj hedonista otvoren je za različita iskustva i voli se zabavljati te je njegov rad sa djecom i usmjeren na djetetove zabave i užitke. Odgojitelj kao strogi šef je dominantan. Smatra se pravednim i svoj rad temelji i usmjerava na autoritetu. Miroljubivi odgojitelj je strpljiv, smiren i teži miru. To isto prenosi u radu sa djecom, ali ova karakteristika nije baš najbolje rješenje jer može imati negativan utjecaj na razvoj samopouzdanja djeteta. Važno je napomenuti da ove osobine ne moraju biti isključive, već se odgojitelji mogu identificirati s različitim kombinacijama osobina ovisno o njihovoj individualnosti. Mlinarević (2000) pak smatra da ukoliko odgojitelj shvaća koliko je odgojni procesi kompleksan tada ga neće svoditi samo na ovladavanje sadržajima i tehnikama u radu.

4.3. Povijesni razvoj obrazovanja odgojitelja

Tijekom povijesti hrvatskog školstva, obrazovanje za stjecanje pedagoških kompetencija za rad u predškolskim ustanovama bilo je organizirano na različite načine. Prema Mendeš (2018) prve ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s izraženim odgojnim karakterom osnovane su krajem 19. stoljeća, 60-ih godina, a nazivale su se dječja zabavišta. U tom periodu javila se potreba za osnivanjem učilišta koja bi pružila potrebne kvalifikacije za rad u takvim ustanovama. Prvi tečaj za zabavne učiteljice započeo je s radom školske godine 1880./81. pri Učiteljskoj školi sestara Milosrdnica u Zagrebu. Zakonom je bilo propisano da ti tečajevi traju jednu godinu, a njihova je svrha bila upoznavanje budućih učiteljica s ciljevima, metodama i načinom odgoja djece. Ti su tečajevi održavani sve do školske godine 1929./30. Nakon toga tečajevi su izdvojeni i preseljeni u Školu za nastavnice malih škola u Rudama koja je osnovana 1939. godine. Školovanje u toj školi trajalo je dvije pedagoške godine, a nakon završetka školovanja polagao se završni ispit. Škola se 1944. godine preselila u Zagreb, gdje je djelovala pod

imenom Škola za dječju zaštitu, ali je radila samo jednu školsku godinu. Godine 1945. počeli su se donositi prvi pravilnici koji su uređivali predškolsku djelatnost. Osnovana je Socijalno-pedagoška škola u Zagrebu koja je 1946. godine preimenovana u Školu za odgajatelje Ministarstva socijalne politike NR Hrvatske i djelovala je do 1949. U toj su se školi osposobljavali odgojitelji za rad s predškolskom djecom u dječjim vrtićima i domovima, a trajanje školovanja bilo je različito (četiri, pet, sedam, osam ili deset mjeseci) ovisno o karakteru tečaja (pripravnički ili dopunski). U školskoj godini 1949./50. započelo je redovito obrazovanje odgojitelja. Iste je godine osnovana Škola za odgajatelje sa sjedištem u Zagrebu koja je djelovala do školske godine 1976./77. Obrazovanje je trajalo četiri godine i bilo je izjednačeno s obrazovanjem u tadašnjim učiteljskim školama. Krajem 70-ih godina otvorene su katedre za predškolski odgoj na nastavničkim fakultetima, a obrazovanje odgojitelja podignuto je na razinu više škole. Društveno-političke promjene koje su zahvatile Hrvatsku početkom 90-ih godina također su utjecale na visoko obrazovanje.

Republika Hrvatska se 2001. godine obvezala na provedbu Bolonjske deklaracije što je dovelo do promjena u sustavu obrazovanja uključujući i područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prema ovim promjenama studijski programi za obrazovanje odgojitelja postali su trogodišnji sveučilišni programi (ili šest semestara), što vodi do stjecanja kvalifikacije sveučilišnog prvostupnika/prvostupnice ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ova reforma je omogućila studentima veću mobilnost i priliku za cjeloživotno učenje. Tijekom tih studija, struktura i sadržaj su usmjereni prema novim pedagoškim pristupima u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Kao odgovor na te promjene, uvedeni su i novi visokoškolski učiteljski fakulteti, uključujući Učiteljski fakultet u Zagrebu, te visoke učiteljske škole u Osijeku, Rijeci, Puli, Splitu, Zadru, Čakovcu i Petrinji. U narednim godinama, ovi učiteljski fakulteti su počeli provoditi sveučilišni preddiplomski studij Ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što predstavlja značajnu prekretnicu u inicijalnom obrazovanju budućih odgojitelja (Mendeš, 2020).

Sveučilišni preddiplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja traje tri godine i omogućava stjecanje 180 ECTS bodova. Ovaj studij dostupan je u Zagrebu, s Odsjecima u Čakovcu i Petrinji, te na sveučilištima u Osijeku, Zadru, Splitu, Puli i Slavonskom Brodu. Cilj stručnog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je pripremiti buduće odgojitelje za rad u standardnim cjelodnevnim i poludnevnim programima ranog i predškolskog odgoja, kako u ustanovama specifično posvećenim tom

području, tako i u drugim odgojno-obrazovnim institucijama. Ovi programi uključuju pripremu djece za školu (predškolu) te različite odgojno-obrazovne, kulturne, umjetničke, sportske, vjerske i druge posebne programe. Također, obuhvaća programe pedagoško-psihološke naobrazbe odgojitelja. Nakon završetka ovog trogodišnjeg studija, studenti stječu stručni ili akademski naziv stručni prvostupnik-odgojitelj predškolske djece (bacalaureus). Na temelju općih generičkih i specifičnih kompetencija koje stekne, odgojitelj prvostupnik je osposobljen za:

- *Učinkovito i djelotvorno planiranje, programiranje i vrjednovanje odgojno-obrazovnih aktivnosti s ciljem poticanja dječjeg razvoja.* To uključuje pažljivo razmatranje dječjih sposobnosti, potreba i interesa na temelju čega odgojitelj ostvaruje integriranu odgojno-obrazovnu praksu.
- *Samostalno konstruiranje, implementaciju i evaluaciju integriranog kurikulum koji obuhvaća sva područja djetetova razvoja.* Pri tome se koriste aktivnosti i materijali usklađeni s suvremenim razvojnim teorijama koje tumače dječji razvoj,
- *Djelovanje kao reflektivni praktičar, kontinuirano vrednovanje i samovrednovanje svoje implicitne pedagogije i propitivanje njezine učinkovitosti u cilju stalnog unaprjeđenja kvalitete rada,*
- *Kreiranje odgojno-obrazovnih konteksta u odgojno-obrazovnoj ustanovi koji je jednak i prilagođen za svu djecu bez obzira na sociokulturni i ekonomski status,*
- *Izgradnju bliskih, povjerljivih i recipročnih odnosa s roditeljima kroz razvoj partnerske suradnje te aktivno sudjelovati u jačanju i intenziviranju sudjelovanja lokalne zajednice u životu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja,*
- *Kontinuirano stručno usavršavanje u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja i učenja kako bi se održala kompetentnost i pratile suvremene pedagoške inovacije.*³³

³³ <https://www.ufri.uniri.hr/hr/studiji/studij-ranog-i-predskolskog-odgoj-i-obrazovanje.html> (24.1.2023)

U kontekstu cjeloživotnog učenja ustrojeni su i diplomski studiji ranog i predškolskog odgoja u trajanju od dvije godine, čijim se završetkom stječe 120 ECTS bodova. Stečena kvalifikacija pod nazivom Magistar/magistra ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja odgojitelju omogućava obavljanje visokostručnih, istraživačkih i razvojnih poslova u tom području djelatnosti. Na temelju stečenih općih i generičkih kompetencija odgojitelj je dodatno osposobljen za djelovanje u složenim i slojevitim procesima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te promicanje granica standardnog poimanja odgojiteljskog zanimanja. Također je osposobljen za odgovaranje na zahtjeve koji su kvalitativno viši i sve složeniji u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te za poticanje kreativne i aktivne istraživačke komponente u odgojno-obrazovnom radu. Naglašava se važnost kontinuiranog profesionalnog usavršavanja u okviru cjeloživotnog obrazovanja i učenja³⁴

Uvođenjem diplomskog studija studentima se omogućava nastavak školovanja u specijaliziranog obrazovanja u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja što olakšava daljni napredak na specijalističkim i znanstvenim doktorskim studijima u različitim pedagoškim područjima. Ovaj diplomski studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja diljem Hrvatske otvorio je put prema ozbiljnijoj znanstvenoj djelatnosti unutar odgojiteljske profesije (Fatović, 2016). Slijedom toga danas postoji interes za istraživanja koja se odnose na odgojiteljsku profesiju što značajno doprinosi samom profesionalizmu zvanja, ali i kvaliteti pružanja usluga odgoja i obrazovanja djeci rane i predškolske dobi.

4.4. Kompetencije odgojitelja

Jedna od ključnih pretpostavki kvalitete odgoja i obrazovanja je kompetentnost odgojno-obrazovnih djelatnika. Osobne kompetencije predstavljaju temeljni preduvjet za profesionalne kompetencije odgojitelja. One se odnose na vrijednosti koje svaki odgojitelj posjeduje i čine razliku među njima. Prema Rončević i Vičević (2015) profesionalne kompetencije odgojitelja obuhvaćaju pravila ispravnog rada s djecom s ciljem postizanja učinkovitosti. Osim općih i stručnih sposobnosti odgojitelji također trebaju posjedovati metodičke sposobnosti kako bi uspješno organizirali odgojno-obrazovni, koordinirali različite aktivnosti i stvorili povoljne uvjete za cjeloviti razvoj djeteta. Osposobljenost,

³⁴ <https://www.ufri.uniri.hr/hr/studiji/diplomski-studij-ranog-i-predskolskog-odgoja-i-obrazovanja.html>
(24.1.2023)

stručne kompetencije i ovlaštenje za rad odgojitelja i učitelja stječu se kroz pedagošku izobrazbu uz naglasak na kontinuirano stručno usavršavanje. Pedagoška kompetentnost prema Slunjski i sur. (2006) podrazumijeva visoku razinu stručne osposobljenosti i kvalitetnu pedagošku izobrazbu odgojno-obrazovnih djelatnika.

Mlinarević (2000) se referira na nekoliko autora koji definiraju kompetencije odgojitelja. Tako je prema Goffin i Dayu (1994) kompetentan odgojitelj onaj koji je sposoban za rast i razvoj odnosno kontinuirano učiti. On poznaje razvojne karakteristike djeteta, brižljiv je, poznaje društvo u kojem živi i djeluje, ima smisao za humor, postavlja motivirajuća pitanja, promatara djecu, spreman je preuzeti rizik, shvaća važnost organizacije i reda, vješt je u upravljanju grupom, tolerira nered i fleksibilan je. Kompetentan odgojitelj prepoznaje i cijeni različitosti i sličnosti među djecom, promovira razvoj djetetovih fizičkih, emocionalnih, jezičnih, kreativnih, intelektualnih i socijalnih sposobnosti. Kompetentan odgojitelj organizira okolinu na način koji najbolje olakšava razvoj i učenje djece rane i predškolske dobi, razumije središnju ulogu igre u dječjem razvoju, podržava tjelesno zdrav rast i razvoj djece, potiče socijalni razvoj, podržava emocionalni razvoj i samopoštovanje djece, potiče razvoj govora i jača pozitivne stavove prema učenju. Mlinarević (2000) također ističe da se kompetencija odgojitelja ne ograničava samo na odnos s djecom već uključuje složenu interakciju s mnogim sudionicima kao što su djeca, roditelji, kolege, društvena sredina i javnost. Kompetentni odgojitelji potiču učenje i razvoj djece kroz oblikovanje fleksibilne organizacije, poticajnog okruženja, otvorenog kurikuluma, učinkovitih pristupa odgojitelja i kvalitetne interakcije. Opisane su brojne osobine koje posjeduju kompetentni odgojitelji, a te se osobine mogu nadopunjavati i proširivati prema različitim autorima. Međutim ono što je ključno i zajedničko svim definicijama jest činjenica da je kompetentan odgojitelj spreman na cjeloživotno učenje.

Već spomenute ključne kompetencije koje su navedene u Europskom okviru ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje (komunikacija na materinskom jeziku, komunikacija na stranom jeziku, matematička pismenost i osnovna znanja iz znanosti i tehnologije, digitalna kompetencija, naučiti kako učiti, međuljudska i građanska kompetencija, smisao za inicijativu i poduzetništvo, kulturna osviještenost i izražavanje u području kulture) također su istaknute i u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015). Razvoj i jačanje tih kompetencija podržava ideju da su one ključne ne samo za stručnjake u odgojno-obrazovnom procesu već i za svakog pojedinca i

profesiju u bilo kojoj struci. Osim navedenih Europskih ključnih kompetencija Mendesh (2018:21) navodi i specifične kompetencije za odgojitelje:

- *Osnovna jezično-komunikacijska kompetencija na stranom jeziku (u funkciji struke),*
- *Umjetničke kompetencije (književna, medijska, vizualno-likovna, glazbena, dramsko-lutkarska, plesna),*
- *Poznavanje suvremenih znanstvenih spoznaja o razvoju, odgoju i učenju djeteta rane i predškolske dobi,*
- *Metodološke i istraživačke kompetencije s naglaskom na metodologiji akcijskih istraživanja,*
- *Kompetencije potrebne za razvijanje integriranog predškolskog kurikulumu,*
- *Kompetencije potrebne za realizaciju i promicanje inkluzivnih vrijednosti,*
- *Kompetencije potrebne za gradnju partnerskih odnosa s roditeljima i lokalnom zajednicom,*
- *Kompetencije vezane za promicanje i unapređivanje zdravlja djeteta rane i predškolske dobi,*
- *Socijalne, građanske i interkulturalne kompetencij,*
- *Vještine za razvoj refleksivne prakse.*
- *Socijalne vještine potrebne za suradnju i timski rad s ostalim stručnjacima,*
- *Kompetencije za trajno profesionalno usavršavanje.*

Europska komisija razvila je dokument pod nazivom *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*³⁵ koji pruža opći okvir kompetencija koje su potrebne svim profesionalcima koji se bave odgojem i obrazovanjem. U tom dokumentu definiraju se tri skupine kompetencija iz kojih nacionalni sustavi odgoja i obrazovanja razvijaju vlastite kvalifikacijske okvire, kurikule, standarde za razvoj profesije, sustave uvođenja u zanimanje, licenciranja, napredovanja u položajna zvanja, razvijanje mehanizama unutarnjega i vanjskog osiguravanja kvalitete, sustave stručnog usavršavanja i programe cjeloživotnog učenja. Te skupine kompetencija su: kompetencije za rad s ljudima, kompetencije za rad s informacijama, tehnologijom i znanjem te kompetencije za rad u zajednici i za zajednicu.

³⁵ http://eclipse.lett.unitn.it/download/teacher%20principles_en.pdf (4.3.2023)

Biti dobar i kvalitetan odgojitelj zahtijeva mnogo vještina i kompetencija i to nije nimalo lak zadatak što odgojiteljski poziv čini izazovnim. Stoga je važno osigurati dobru obrazovnu podlogu i poticati razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja kako bi mogli doprinijeti kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa i društvenom razvoju. Europska komisija je početkom 2011. godine u Budimpešti održala konferenciju posvećenu ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. S obzirom na to da rani i predškolski odgoj i obrazovanje djece donosi trajne koristi u osobnom razvoju djece, socijalnoj integraciji i budućem obrazovanju te olakšava zapošljavnije konferencija je bila usmjerena upravo na potrebe za kvalificiranim i kompetentnim stručnim djelatnicima u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Izdane su smjernice u kojima se ističe važnost da u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja radi visokokvalificirano stručno osoblje (Peeters i Lund, 2011).

U okviru projekta „Standardi kvalifikacija i unaprjeđivanje kvalitete studijskih programa odgojitelja i učitelja“ Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci odazvao se na poziv projektnih prijedloga za unaprjeđivanje kvalitete u visokom obrazovanju uz primjenu Hrvatskoga kvalifikacijskog okvira u sklopu Operativnoga programa Razvoj ljudskih potencijala 2007. – 2013. financiranog od strane Europskoga socijalnog fonda.³⁶ Ciljane skupine projekta bili su studenti i nastavnici Učiteljskoga fakulteta u Rijeci i Učiteljskoga fakulteta u Zagrebu. Projekt je rezultirao izradom istoimenog priručnika³⁷ 2016. godine. Standardi odgojiteljskog djelovanja su koncipirani kao ishodi učenja i postizanje kompetencija kroz šest područja: igra i učenje, okruženje za učenje, oblikovanje kurikuluma, refleksija i samorefleksija, suradnja s obitelji i zajednicom te profesionalni razvoj. Iako standardi prema Višnjić Jevtić (2018) još uvijek nisu službeno primjenjeni oni pružaju korisne smjernice i olakšavaju uvid u stanje te potiču promjene i napredak u radu svim odgojiteljima koji ulažu u svoj osobni profesionalni razvoj.

³⁶ Projekt je imao za cilj izraditi standard cjelovitih kvalifikacija za sveučilišnoga prvostupnika i magistra ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te magistra primarnoga obrazovanja, unaprediti postojećih studijskih programa ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te primarnoga obrazovanja, unaprediti kompetencije nastavnika primjenom kompetencijskoga pristupa koji u središte stavlja studente. Svrha projekta bila je doprinijeti unaprjeđivanju kvalitete visokoga obrazovanja ranoga i predškolskoga te primarnoga odgoja i obrazovanja.

³⁷ http://hkoprojektufri.uniri.hr/files/prirucnici/Standardi_kvalifikacija_HRV.pdf (24.1.2023)

4.5. Status odgojitelja u društvu

Prema Hargreavesu i Flutteru (2013) riječ *status* izvedena je iz latinskog jezika što u prijevodu znači *stajati*, a odnosi se na nečiji položaj u društvu. Tako autori identificiraju objektivnu dimenziju statusa koja obuhvaća socijalno-pravna pitanja pojedinca i razlikuje se od subjektivne dimenzije statusa koja se odnosi na percepciju pojedinca o vlastitom prestižu. Prema Vujičić i sur. (2015) rani i predškolski odgoj i obrazovanje i odgojiteljska profesija temelje se na interdisciplinarnom korpusu teorijskog znanja iz društvenih i humanističkih znanosti. Međutim pitanje je koliko je ta profesija društveno priznata. Iako se znanje prenosi u specijaliziranim institucijama visoko stručno obrazovanje obično je dovoljno za ulazak u profesiju što odgojitelja stavlja u nepovoljniji položaj u usporedbi sa zanimanjima koja zahtijevaju višu razinu stručnog obrazovanja.

Profesija odgojitelja nije prepoznata po svom posebnom (ezoteričnom) jeziku, kao što je to slučaj s liječničkom profesijom. Također izgradnja javno cijenjene profesionalne supkulture nije potaknuta u hrvatskom kontekstu izrazom „teta“, koji se koristi za žene koje rade s djecom rane i predškolske dobi. Taj izraz implicira empatiju i altruizam, ali se istovremeno ne povezuje sa visoko specijaliziranom stručnošću. Može se zaključiti kako uporaba izraza „teta“ ukazuje na feminizaciju profesije uz napomenu da feminizirane profesije općenito imaju niži socijalni status. Altruizam je važan dio percepcije profesionalnog identiteta u odgojno-obrazovnom sektoru i ujedno jedini kriterij koji rano djetinjstvo i odgojiteljsku profesiju u potpunosti zadovoljavaju. Nedavno su se pojavile i dvije dodatne prepreke u pogledu profesionalizacije pa samim time i odgojiteljske profesije. Prva prepreka je skepticizam prema profesionalnom znanju. Ljudi sve manje vjeruju ili nisu spremni prihvatiti da „profesije znaju bolje“. Druga prepreka se može objasniti kao kriza povjerenja, posebno za profesionalce koji rade u javnim službama uslijed nesavjesnog i nedoličnog obavljanja dužnosti i povremenih skandala, ali i zbog demistifikacije stručnog znanja u razdoblju modernizacije. Istodobno, prema istraživanju Vujičić i sur. (2015) jasno je da profesije koje zahtijevaju akademsko obrazovanje, ali imaju niži društveni ugled (kao što je slučaj s odgojiteljima djece rane i predškolske dobi) najviše prepoznaju potrebu za daljnjim i dodatnim obrazovanjem.

Preporuke Međunarodne organizacije rada (ILO) i UNESCO-a postavile su niz međunarodnih standarda koji se odnose na širok spektar različitih pitanja koja su važna za odgojitelje i koja direktno utječu na njihov status. Prema preporukama UNESCO-a i ILO-a, 2008³⁸ ta pitanja uključuju:

- *Početu i kontinuiranu obuku* prema kojoj bi odgojitelji trebali imati pristup adekvatnom obrazovanju i obuci kako bi razvili potrebne vještine i kompetencije za obavljanje svog posla.
- *Zapošljavanje* koje obuhvaća pravične i transparentne postupke osiguravajući jednak pristup zaposlenja za sve odgojitelje.
- *Napredovanje* u okviru kojeg trebaju postojati jasni kriteriji i sustav napredovanja koji se temelje na postignućima i stručnosti odgojitelja.
- *Sigurnost* koja obuhvaća zaštićenost odgojitelja od nasilja, zlostavljanja i diskriminacije na radnom mjestu.
- *Disciplinske postupke* u okviru kojih trebaju postojati pravedni postupci za rješavanje disciplinskih pitanja vezanih za odgojitelje.
- *Honorarni rad* koji podrazumijeva osiguranu odgovarajuću naknadu za odgojitelje uz poštivanje prava na odmor, slobodno vrijeme i pravedne radne uvjete.
- *Profesionalnu slobodu* u okviru koje odgojitelji trebaju imati slobodu izražavanja i autonomiju u obavljanju svog posla.
- *Nadzor i ocjenjivanje* koje podrazumijeva postupke objektivnog, pravičnog i konstruktivnog nadzora i ocjenjivanja s ciljem unaprjeđenja profesionalnog razvoja odgojitelja
- *Odgovornost i prava* u okviru kojih odgojitelji trebaju biti svjesni svojih odgovornosti prema djeci i obiteljima, ali isto tako imati prava koja su neophodna za obavljanje svog posla.
- *Sudjelovanje u donošenju obrazovnih odluka* u okviru kojih bi odgojitelji trebali imati priliku sudjelovati u procesima donošenja odluka koje se odnose na odgojno-obrazovni sustav.
- *Pregovaranje* koje podrazumijeva da odgojitelji imaju pravo na kolektivno pregovaranje kako bi zaštitili svoje interese i poboljšali svoje radne uvjete.

³⁸https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@dgreports/@dcomm/@publ/documents/publication/wcms_100354.pdf (22.9.2022)

- *Uvjete za učinkovito obavljanje odgojno-obrazovnog rada* koji podrazumijevaju osigurane adekvatne uvjete za odgoj i poučavanje uključujući materijalne resurse i podršku.
- *Učenje i socijalnu sigurnost* u okviru koje bi odgojitelji trebali imati pristup kontinuiranom stručnom usavršavanju i socijalnoj sigurnosti što uključuje pravedne uvjete zaposlenja i osiguranje zaštite u slučaju nesreće ili nezaposlenosti

U skladu s navedenim Međunarodna organizacija rada (ILO) i UNESCO kreirali su i određene odredbe s ciljem definiranja odgovornosti i prava odgojitelja, kao i pružanja smjernica za dijalog između odgojno-obrazovnih institucija i njihovih organizacija radi promicanja promicanja i unaprjeđenja statusa odgojitelja diljem svijeta. Jedan od društvenih trendova koji je povezan sa statusom odgojitelja/učitelja je i njihova migracija. To je sve prisutniji fenomen koji je postao ključna tema političkog diskursa u mnogim dijelovima svijeta. Također i feminizacija odgojiteljske profesije ima tendenciju smanjenja statusa profesije. Riječ je o kružnom problemu jer zanimanja s nižim statusom i manjim primanjima slabije privlače muške osobe što rezultira upravo time da ima više žena u odgojiteljskom zanimanju. Općenito, s obzirom na to kako prestiž zanimanja opada, udio ženskih djelatnika ima tendenciju povećanja. To često rezultira nižim razinama nagrađivanja. Ovaj fenomen se može pripisati patrijarhalnom društvu koje manje cijeni zanimanja kojima se žene (Symeonidis, 2015).

Jedan od društvenih trendova koji utječe na status odgojitelja i učitelja prema Hargreaves i Flutter (2013) povezan je s političkim promjenama koje sve više stavljaju naglasak na političku odgovornost. To dovodi do smanjenja autonomije odgojitelja i učitelja čime su oni izloženi sve većem pritisku. Sindikati ističu akademsku slobodu, autonomiju i sudjelovanje u donošenju odluka kao ključne čimbenike za povećanje profesionalnosti odgojitelja, jačanje njihova glasa i zaštitu njihovih prava. Odgojiteljima je potrebna veća autonomija kako bi sami odlučivali o sadržaju i metodama svoje odgojno-obrazovne prakse, odgovarali na potrebe kurikuluma i ocjenjivali svoje učenike, bez pritiska visokog stupnja odgovornosti. Sindikati predlažu razvoj politika odgovornosti koje promiču model „podrške i poboljšanja“, umjesto modela „testiranja i kažnjavanja“. U tom smislu obrazovna politika bi trebala izgraditi i razvijati bolje odnose s radnom snagom u odgoju i obrazovanju te razvijati kulturu povjerenja uzimajući u obzir stavove odgojitelja i učitelja te ih uključivati u planiranje odgoja i obrazovanja putem partnerstva. Način na koji

vlade tretiraju odgojitelje i učitelje također se smatra od vitalne važnosti za odgoj i obrazovanje (Koedel i sur., 2017).

Hargreaves i Flutter (2013) analizirali su utjecaj trenutnih globalnih trendova na status odgojitelja identificirajući niz čimbenika koji oblikuju koncept. Autori tvrde da je globalna ekonomska recesija ugrozila plaće i radne uvjete odgojitelja i učitelja u mnogim zemljama, posebno u Europi. U skladu s tim Ebbeck i Waninganayake (2003, prema Višnjić Jevtić, 2012) ističu nekoliko aspekata koji su karakteristični za status odgojitelja:

- *Potplaćenost* – odgojitelji često imaju niže plaće u usporedbi s drugim stručnjacima s istim stupnjem obrazovanja,
- *Podcijenjenost* - profesija odgojitelja često je dominirana ženama koje se stereotipno povezuju s ulogama majki i domaćica, što dovodi do manjeg društvenog prestiža profesije,
- *Iskorištavanje* - odgojiteljima se često postavljaju zahtjevi da prihvate nepovoljne radne uvjete "za dobrobit djece", što može dovesti do iskorištavanja i prekomjernog opterećenja,
- *Burnout sindrom* - zbog stresne i psihički zahtjevnog prirode posla odgojitelji su sve češće izloženi sindromu izgaranja (engl. *burnout*)

Snažan javni obrazovni sustav smješten u središte lokalnih zajednica kao i pozitivna medijska percepcija mogli bi biti od pomoći u poboljšanju i podizanju svijesti o svakodnevnim naporima i izazovima s kojima se odgojitelji u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja suočavaju. Razvijanje čvrstih i neraskidivih veza između odgojno-obrazovnih ustanova i drugih društvenih zajednica moglo bi doprinijeti tome da ljudi više cijene profesiju odgojitelja. Odgojitelji trebaju biti priznati kao profesionalci te trebaju dobiti odgovarajuće priznanje i nagradu za svoj rad. Mediji imaju važnu ulogu u tome jer kroz određene kampanje mogu informirati javnost o društvenom utjecaju odgojitelja i njihovoj ulozi u društvu. Također mogu stvarati okruženje povjerenja i pomoći u privlačenju mladih ljudi u ovu profesiju posebno u zemljama koje se suočavaju s manjkom stručnjaka iz tog područja. Kreatori politika i lokalni dužnosnici trebaju pokazati svoju stvarnu podršku odgojiteljima i učiteljima putem prioriteta politika koje promoviraju prethodno naveden mjere. Takve politike pomoći će odgojno-obrazovnim djelatnicima da se pridruže i ostanu u sustavu odgoja i obrazovanja, podižući njihovo profesionalno samopoštovanje kako bi se uskladilo s visokim socijalnim očekivanjima (Symeonidis, 2015).

Može se zaključiti kako odgojitelji nemaju visok status u društvu što je djelomično rezultat nedovoljnog prepoznavanja problema ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kao ključnih i zahtjevnih pitanja s kojima se društvo suočava. To nedostatno prepoznavanje odražava se na percepciju odgojitelja i njihovog statusa (Epstein, 2014). S obzirom na sve navedene čimbenike koji utječu na status odgojitelja dolazi do smanjenja zadovoljstva poslom što negativno utječe na njihovo samopoštovanje i profesionalno zadovoljstvo. Kao ključne mjere za poboljšanje statusa profesije Hossain i sur. (2012) ističu osiguravanje kvalitetnog obrazovanja za odgojitelje, pružanje mogućnosti profesionalnog razvoja te stvaranje atraktivnih mogućnosti za karijeru. Implementacija tih mjera može potaknuti veće zadovoljstvo odgojitelja u obavljanju njihovog posla.

4.5.1. Zadovoljstvo poslom odgojitelja

Zadovoljstvo poslom odgojitelja je važan aspekt njihove profesionalne karijere. Postoji niz čimbenika koji mogu utjecati na njihovo zadovoljstvo, a značajnijim obilježjem smatraju se organizacije. Organizacije u kojima rade odgojitelji trebaju se voditi ljudskim vrijednostima na način da kontinuirano s poštovanjem osiguravaju korektno i pravedno postupanje prema svim djelatnicima. Ovo je ključno za stvaranje pozitivne radne atmosfere i zadovoljstva djelatnika. Uvidom u dostupnu literaturu uočavaju se različita shvaćanja zadovoljstva poslom jer se zadovoljstvo poslom spominje u različitim kontekstima. Stoga i predstavlja jedno od najkompliciranijih područja s kojima se suočavaju današnji voditelji poslovnih organizacija, osobito kada se radi o vođenju svojih djelatnika. Najčešće se zadovoljstvo poslom opisuje kao pozitivna ili negativna percepcija koju pojedinac ima prema svom poslu. Može se također povezivati s emocionalnim stanjem doživljaja posla. Osobne potrebe pojedinca igraju važnu ulogu u njihovu zadovoljstvu poslom. Ako su osobne potrebe zadovoljene na poslu vjerojatnije je da će osoba biti zadovoljnija svojim poslom (Bhamani, 2012; Vidić, 2009; Beck, 2003; Spector, 1997; Rogers i sur., 1994; Locke 1976). Zadovoljstvo poslom odgojitelja može imati pozitivan utjecaj na njihov profesionalni razvoj i privatni život. Osjećaj zadovoljstva može potaknuti pozitivan stav i ponašanje prema poslu. Ovo može rezultirati zdravijim psihološkim stanjem pojedinca i omogućiti im uspjeh u daljnjem profesionalnom razvoju. Aspekti posla koji mogu utjecati na zadovoljstvo odgojitelja uključuju sadržaj posla, radne uvjete, osobni dohodak, način rukovođenja, organizacijske aspekte i međuljudske odnose (Spector 1997). Također je

važno priznavanje postignuća i užitek koji proizlaze iz suradnje s drugim ljudima. Da bi se povećala profesionalnost odgojitelja i poboljšala kvaliteta njihova rada bilo bi poželjno da se svi identificiraju s djelatnošću i profesijom. Ovaj osjećaj pripadnosti može pomoći u prevladavanju teških profesionalnih trenutaka (Vidić, 2009). Može se zaključiti da je zadovoljstvo poslom važan čimbenik za profesionalnu i osobnu dobrobit odgojitelja.

Ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebaju stvoriti poticajnu radnu atmosferu koja se temelji na ljudskim vrijednostima i pružiti podršku za zadovoljstvo odgojitelja. Različiti aspekti posla mogu utjecati na zadovoljstvo odgojitelja stoga je važno razumijeti te čimbenike. Da bi ozračje i sredina u kojoj djeca borave bila pozitivna, sigurna i poticajna od velike je važnosti da odgojitelji i svi koji rade u tom okruženju imaju pozitivan pristup prema svom poslu. To znači da se od njih očekuje strast i predanost svom radu, ali isto tako i oni trebaju osjećati sigurnost i zadovoljstvo u svom okruženju. Važno je da među odgojiteljima vlada pozitivna i prijateljska atmosfera kako bi se međusobno poticali na suradnju, pomaganje i razumijevanje što će u konačnici rezultirati osjećajem prihvaćenosti, sigurnosti i slobode za sve uključene. To omogućava da se odgojno-obrazovni rad odvija bez napetosti, straha i predrasuda te da se zajedno na taj način razvijaju emocionalne, intelektualne, motoričke i ostale potrebne vještine (Fiala i Sindik 2012).

Istraživanja Anastasiou i Papakonstantinou (2014) ukazuju na važnost emocionalnih čimbenika u određivanju razine zadovoljstva poslom. Pozitivni emocionalni čimbenici kao što su osjećaj pozitivizma, entuzijazma i optimizma te radosti poučavanja imaju snažan utjecaj na zadovoljstvo poslom odgojitelja. Osjećaj samopouzdanja i svjedočenja promjena i napretka u životima djece također su povezani s većim zadovoljstvom odgojitelja. S druge strane negativni čimbenici poput stresa anksioznosti, frustracije i izgaranja mogu smanjiti zadovoljstvo poslom odgojitelja. Ovi čimbenici često su prisutni u radnom okruženju odgojitelja i njihov utjecaj na zadovoljstvo poslom u velikoj mjeri utječu na odluku odgojno-obrazovnih djelatnika da ostanu ili odustanu od svog poziva. Visoka razina zadovoljstva poslom odgojitelja ima veliku važnost za područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ona ukazuje na ključnu ulogu osobnih karakteristika odgojitelja i zadovoljstva u postizanju kvalitete u njihovom radu. Zadovoljni odgojitelji su više motivirani, angažirani i sposobni pružiti kvalitetnu skrb i podršku djeci.

Prema istraživanju Tatalović Vorkapić i Lončarić (2013) zadovoljstvo poslom odgojitelja ima pozitivan utjecaj na kvalitetu rada u području ranog i predškolskog odgoja. Zadovoljni odgojitelji imaju veću vjerojatnost da će se više angažirati u svojim zadacima,

uložiti dodatne napore u profesionalni razvoj te biti otvoreni za inovacije i promjene. Stoga je važno stvoriti okruženje koje podržava pozitivne emocionalne čimbenike i smanjuje negativne čimbenike kako bi se povećalo zadovoljstvo poslom odgojitelja.

Istina je da postoje mnogi krucijalni čimbenici koji utječu na zadovoljstvo poslom odgojitelja. Problemi poput nedovoljnih plaća, lošeg organizacijskog upravljanja i loših radnih uvjeta imaju izravan utjecaj na njihovu osobnu profesionalnu učinkovitost, produktivnost i uspješnost osobnog razvoja, a time i na njihovo zadovoljstvo poslom. Važno je prepoznati da ti čimbenici znatno utječu na odgojiteljeve radne sposobnosti i ukupnu dobrobit. Istraživanje Styliani (2017) naglašava važnost nadzora profesionalnog zadovoljstva, profesionalnog stresa i osobnog razvoja odgojitelja kako bi se spriječilo nezadovoljstvo i izgaranje na poslu. Stoga je nužno poboljšati ekonomske i materijalne uvjete rada te osigurati odgovarajuće egzistencijalne uvjete odgojiteljima jer ti čimbenici značajno utječu na razinu njihovog zadovoljstva poslom i životom općenito. Tek kada odgojitelji imaju adekvatne uvjete rada, može se očekivati da će razviti pozitivan stav prema svom poslu, što će rezultirati višom razinom rada i uspješnosti, a time i poboljšanjem kvalitete cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa s djecom. Također je važno da odgojitelji budu zadovoljni aspektima svoje karijere kao što su adekvatno obrazovanje prije zaposlenja, kvalitetna finacijska naknada, priznanje vanjskog autoriteta, kultura ustanove, mogućnost stručnog usavršavanja, motivacija za podučavanje i emocionalni čimbenici. Kada su ti aspekti zadovoljeni veća je vjerojatnost da će odgojitelji ostati u svom pozivu i radnom mjestu. Razina zadovoljstva poslom odgojitelja zaista je posebna i ima lančani učinak na motivaciju i produktivnost.

Istraživanja (Dicke i sur., 2020; Styliani, 2017; Abu-Taleb, 2013) potvrđuju da postoji snažna veza između zadovoljstva poslom, motivacije i opće izvedbe odgojitelja. Kada su odgojitelji zadovoljni svojim poslom to ih motivira da budu angažirani, produktivni i da pruže kvalitetnu skrb i podršku djeci. Također, na ukupno zadovoljstvo poslom djelatnika važno je naglasiti utjecaj vodstva organizacije, posebno ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove. Način vođenja i upravljanja koji promovira podržavajuću i motivirajuću atmosferu, transparentnost, komunikaciju i sudjelovanje djelatnika ima ključnu ulogu u stvaranju pozitivnog radnog okruženja i poticanja zadovoljstva poslom. Kada odgojitelji osjete podršku imaju povjerenje u vodstvo i osjećaju se cijenjenima to ih motivira i potiče veću predanost poslu (Bogler, 2001).

Unatoč važnosti zadovoljstva poslom odgojitelja primjećuje se nedostatak istraživanja u tom području. To može biti posljedica nedostatka pažnje stručnjaka i nadležnih institucija prema zadovoljstvu poslom odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja diljem svijeta. Većina istraživanja koja su provedena su lokalne empirijske studije, a često su se fokusirale na problem stresa kod učitelja (Šimić Šašić, 2011). Kako bi se bolje razumjelo zadovoljstvo poslom odgojitelja i njegov utjecaj na radnu motivaciju i produktivnost potrebno je provesti više istraživanja u ovom području. To bi omogućilo bolje informiranje stručnjaka i donositelja odluka te potaknulo razvoj strategija i politika koje će poboljšati zadovoljstvo poslom odgojitelja i podići kvalitetu rada u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

4.5.2. Utjecaj ravnatelja na zadovoljstvo poslom

Odgovornost za zadovoljstvo ili nezadovoljstvo poslom odgojitelja u nadležnosti je ravnatelja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ravnatelj je dužan pronaći načine vođenja koji će afirmirati odgojno-obrazovnu ustanovu, ne samo kao mjesto učenja i poučavanja, nego kao organizaciju koja trajno uči (Brooke, 2006). Istraživanje Lee (2006) pokazalo je da je vođenje odgojno-obrazovne ustanove značajniji čimbenik utjecaja na zadovoljstvo poslom od plaća i materijalnih uvjeta. To ukazuje na važnost vođe u stvaranju pozitivnog radnog okruženja koje podržava motivaciju i zadovoljstvo odgojitelja. Istraživanje Slišković i sur. (2016) također je pokazalo da percipirana podrška ravnatelja značajno doprinosi objašnjenju zadovoljstva poslom i spriječavanju sagorijevanja na poslu. Kada odgojitelji osjete podršku i održavajuće vođenje od strane ravnatelja to ih motivira i pomaže u prevladavanju izazova te pozitivno utječe na njihovo zadovoljstvo poslom. Ako odgojitelj nije zadovoljan svojim poslom to može dovesti do osjećaja bespomoćnosti, ljutnje, umora te manifestacije kao što su agresija, pritužbe, odupiranje i povlačenje u sebe ističe Brooke (2006). Osim emocionalnih i ponašajnih posljedica nezadovoljstvo poslom može rezultirati brojnim zdravstvenim smetnjama, smanjenom radnom učinkovitošću te čak i napuštanjem posla. Uzimajući u obzir ove čimbenike uloga vođe, odnosno ravnatelja je ključna u osiguravanju podržavajućeg radnog okruženja za odgojitelje te u poticanju njihovog zadovoljstva poslom.

Prema istraživanju Black i Berthelsen (1995) postoje dva načina putem kojih ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova mogu pomoći pri ublažavanju stresa odgojitelja i učitelja. Prvi način je kolegijalno vodstvo ravnatelja. Kolegijalno vodstvo ima statistički značajan učinak na samoeфикаsnost i stres odgojitelja i učitelja. Pod takvim vodstvom odgojitelji se osjećaju učinkovitijim što djeluje protiv stresa. Kolegijalno vodstvo potiče participativno poučavanje, učenje i ocjenjivanje te omogućuje ravnotežu između „procesa odozdo prema gore“ i „propisa odozgo prema dolje“. Takav stil vodstva prihvaća vrijednosti suradnje, konfrontacije, autentičnosti, povjerenja, podrške i otvorenosti. Ravnatelji koji primjenjuju kolegijalno vodstvo uključuju odgojitelje/učitelje, roditelje i djecu u procese donošenja odluka. Time odgojitelji stječu veći osjećaj pripadnosti i profesionalnosti u svom radu, a očuvanje harmonije u odgojno-obrazovnom procesu postaje ključni element ravnateljske prakse. Drugi način je kroz transformacijsko vodstvo. Tim načinom ravnatelji su fokusirani na promicanje promjena, motivaciju i razvoj djelatnika. Oni stvaraju viziju inspiracije i ciljeve za ustanovu, potiču odgojitelje na kritičko razmišljanje, podržavaju njihov intelektualni razvoj i pružaju individualnu podršku. Transformacijski ravnatelji također potiču promjene i inovacije te podržavaju odgojitelje i učitelje da budu aktivni sudionici u procesu promjene i donošenja odluka. Kroz transformacijsko vodstvo ravnatelji stvaraju pozitivnu radnu atmosferu, jačaju profesionalnost i osjećaj pripadnosti te smanjuju stres i iscrpljenost odgojitelja i učitelja. Ovakva istraživanja ukazuju na važnost uloge ravnatelja u podržavanju odgojitelja te stvaranju poticajnog radnog okruženja. Kolegijalno i transformacijsko vodstvo pružaju smjernice za razvoj takvih praksi koji doprinose smanjenju stresa i povećanju zadovoljstva poslom u odgojno-obrazovnim ustanovama. Uspješni i kompetentni ravnatelji su oni koji mogu učinkovito promovirati zadovoljstvo odgojitelja/učitelja i uravnotežiti unutarnji sklad i vanjske potrebe rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Zee i Koomen, 2016).

Vodstvo koje je usko povezano sa kulturom odgojno-obrazovne ustanove dobar je pokazatelj općeg zdravstvenog stanja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te značajno doprinosi zadovoljstvu poslom i smanjenju stresa odgojitelja. Prema Murtedjo i Suharningsih (2018) ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove ima ključnu odgovornost u izgradnji organizacijskog ozračja i može puno pridonijeti ublažavanju stresa odgojitelja/učitelja smatraju. Tschannen-Moran i sur. (1998) razvili su ljestvicu za kvantitativno mjerenje odgojno-obrazovnog ozračja. Prema toj ljestvici odgojno-obrazovno ozračje podijeljeno je u dvije mjerljive dimenzije: kolegijalno vodstvo i profesionalizam

odgojitelja/učitelja. Kolegijalno vodstvo u obrazovanju odnosi se na ravnateljsko ponašanje koje je prijateljsko, podržavajuće, otvoreno i vođeno normama jednakosti. To znači da ravnatelj treba biti pristupačan, uslužan i iskreno zabrinut kako za socijalne potrebe, tako i za postizanje zadataka. Kolegijalni ravnatelji djelotvorno unaprjeđuju odgojno-obrazovnu klimu tako što dobro koriste ljude i poslove u odgojno-obrazovnom kontekstu. Ravnatelji koji se usredotočuju na kolegijalni stil vodstva vjerojatnije će potaknuti suradnju i povjerenje u svojim ustanovama dijeleći odgovornosti vodstva sa svojim djelatnicima. Profesionalizam odgojitelja/učitelja u odgojno-obrazovnim ustanovama ima dvostruki utjecaj na njihov stres. S jedne strane profesionalizam odgojitelja izravno predviđa razinu stresa koju doživljavaju dok s druge strane ima značajan negativan utjecaj na stres odgojitelja i učitelja posredstvom uloge njihove samoefikasnosti. To znači da je osjećaj profesionalnog identiteta odgojitelja u organizacijskom ozračju ustanove ranog i predškolskog obrazovanja važan čimbenik koji pomaže odgojiteljima u postizanju motivacije, zadovoljstva poslom, predanosti i samoefikasnosti. Kroz takve aspekte zadovoljavaju se njihove vlastite potrebe za radnom autonomijom, kompetentnošću i povezanošću. Za one odgojitelje koji svoju profesiju smatraju doživotnim pozivom, zadovoljstvo poslom značajno ovisi o dostupnim prilikama za profesionalni razvoj i usavršavanje.

4.6. Odgojitelji u Republici Hrvatskoj i u zemljama Europske unije

Odgojitelji u Republici Hrvatskoj i Europi su predstavljeni i zastupljeni putem organizacija poput ETUCE (*European Trade Union Committee for Education*). ETUCE je organizacija članova strukovnih sindikata i ima predstvanike djelatnika ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Generalna skupština ETUCE je 2012. godine usvojila politički dokument za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u kojem se naglašava da je ključni element za postizanje visokih standarda u odgoju i obrazovanju kvalifikacija odgojno-obrazovnih djelatnika. U tom dokumentu se ističe potreba da odgojitelji u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju diplomsku razinu obrazovanja te da imaju jednake radne uvjete i plaću kao i svi drugi odgojitelji i učitelji u odgojno-obrazovnim ustanovama (Lund, 2014). Međutim, istraživanje Steinnes i Haug (2013) pokazuje da veliki dio zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja čine pomoćni djelatnici koji nemaju odgovarajuću kvalifikaciju. Zbog toga

pomoćni djelatnici u većini država Europske unije nemaju pristup stručnom usavršavanju ili ga jako teško ostvaruju u svojim odgojno-obrazovnim ustanovama za razliku od kvalificiranih odgojitelja. Sukladno dokumentu *Starting strong II: Early childhood education and care* koji je objavljen od strane Organizacije za ekonomsku suradnju i razvoj (OECD) navode se primjeri podrške djelatnicima koji rade kao pomoćni odgojitelji (OECD, 2012)³⁹ Primjeri podrške uključuju programe stručnog usavršavanja, financijsku podršku za obrazovanje, mentorstvo i superviziju i suradnju s roditeljima. Važno je napomenuti da su ovi primjeri podrške općeniti, a stvarna podrška i mjere koje se provode mogu varirati ovisno o zemlji i njezinim specifičnim kontekstima i politikama.

U određenim Europskim zemljama poput Francuske i Danske postoje razvijeni specifični načini podrške za pomoćne djelatnike. Oni imaju priliku kombinirati rad s potrebnim školovanjem. U Sloveniji i Italiji pomoćni djelatnici su uključeni u planiranje pedagoških aktivnosti, dokumentiranje i evaluaciju, dok u Engleskoj takvi djelatnici mogu dobiti stručnu diplomu kojom se priznaju kompetencije koje su stekli kroz odgojno-obrazovnu praksu (Vandenbroeck i Urban, 2011) što u Hrvatskoj nije slučaj. Naime, iako se u Hrvatskoj nalazimo u situaciji da je odgojiteljsko zanimanje deficitarno, nadležno Ministarstvo ne preferira zapošljavanje pomoćnih djelatnika, asistenata ili drugih oblika podrške za rješavanje trenutnih problema deficita odgojitelja. Krajem 2022 godine usvojen je prijedlog o zapošljavanju učitelja/ica primarnog obrazovanja kao najrodnijeg zanimanja, ali struka smatra da to nije adekvatno rješenje iz više razloga, osobito zbog razlika u metodici rada i pripremama za neposredni odgojno-obrazovni rad sa djecom. U suradnji između struke i nadležnog Ministarstva pokušavaju se iznaći adekvatna rješenja, ali postojeći fokus je više usmjeren na ispunjavanje obveza Europske unije vezanih za ispunjavanje Barcelonskih ciljeva⁴⁰ odnosno osigurati uvjete uključivanja sve djece u predškolske programe. Kao moguće rješenje predlaže se da odgojitelji imaju pomoćnike koji bi im omogućili veću usredotočenost na sam odgojno-obrazovni rad dok bi se ostali tehnički poslovi povjerali pomoćnim djelatnicima. Važno je konstruktivno promišljati o

³⁹ <https://www.oecd.org/education/school/49325825.pdf> (27.9.2022).

⁴⁰ Barcelonski ciljevi - odbor za obrazovanje Vijeća Europske unije postavio je prioritet posebne skrbi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u razdoblju od 2014. do 2020. te je poticao sve države članice Europske unije da usklade svoje obrazovne politike u skladu s ciljevima postavljenim od vijeća ministara još 2002. godine u Barceloni. Prema tim ciljevima planirano je da se do 2010. godine osigura cjelodnevna briga za 33 % djece od rođenja do treće godine života i 90 % djece u dobi od treće do šeste godine života. Ministarstvo znanosti i obrazovanja navodi da trenutno ti ciljevi nisu ostvareni i obrazlaže razloge za predložene izmjene i dopune Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju (Vlada RH, točka 6). <https://faktograf.hr/2022/04/26/skoro-sve-drzave-eu-bolje-skrbe-za-vrticku-djecu-nego-hrvatska/> (13.6.2022)

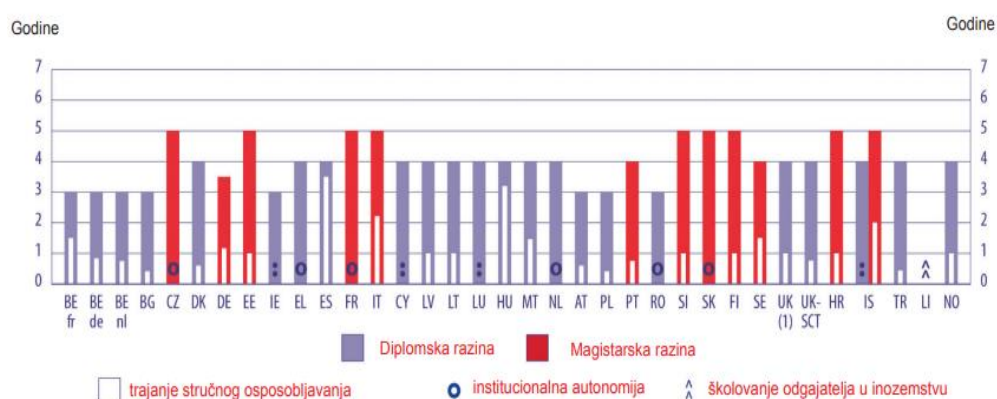
opravdanosti prijedloga zapošljavanja učiteljica uz obvezu prekvalifikacije kako bi stekle status odgojitelja. Također, smatra se primjerenim predložiti veću autonomiju ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako bi imogli samostalno uvoditi inovacije potrebna rješenja sukladno svojim kompetencijama te pratiti i evaluirati primjere dobre prakse.

U većini zemalja Europske unije rani i predškolski odgoj i obrazovanje u nadležnosti je dvaju ministarstva. Prvo je Ministarstvo zdravstva i socijalne skrbi koje je nadležno i skrbi za djecu u dobi do treće godine života, a drugo je Ministarstvo obrazovanja koje je nadležno za odgoj i obrazovanje djece koja su starija od tri godine (Blanuša Trošelj, 2012). Međutim u Hrvatskoj je rani i predškolski odgoj i obrazovanje u potpunoj nadležnosti Ministarstva znanosti i obrazovanja. U skladu s europskom praksom trebalo bi razmotriti mogućnosti sličnog modela gdje bi Ministarstvo socijalnog rada i skrbi i/ili čak Ministarstvo zdravstva bili nadležni za brigu o djeci jasličke dobi (djeca u dobi od šest mjeseci do tri godine) s naglaskom na zdravstvenoj zaštiti, prehrani i njezi djece. U Velikoj Britaniji je kao i u Hrvatskoj za sve ustanove ranog odgoja i obrazovanja odgovorno Ministarstvo obrazovanja, ali tamo postoji razdvojeni sustav za skrb o djeci i rani odgoj i obrazovanje. Skrb o djeci pruža se roditeljima koji rade dok se rani odgoj i obrazovanje nudi djeci starijoj od tri godine (Moss, 2014). Skrb o djeci u Engleskoj regulirana je zakonom o dječjem dnevnom boravku (*The Act on Children's Day Care*) koji ističe da je glavni cilj ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pružiti sveobuhvatnu podršku razvoju djece i pomoći roditeljima u skrbi, odgoju i obrazovanju djece. Partnerstvo između roditelja i odgojitelja naglašava se kao kombinacija roditeljskih iskustava i stručnosti profesionalaca te njihova zajednička znanja o djetetu. Bolja prilagodba djeteta različitim okruženjima za učenje i razvoj postiže se većom suradnjom i integracijom zajedničkih pogleda roditelja i odgojitelja u praksi (Hujala i Eskelinen, 2013). Ovdje se uočava potreba za promišljanjem o organizaciji nadležnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te o partnerstvu roditelja i odgojitelja u cilju podrške djetetovom razvoju.

Kada je riječ o pristupu kompetencijama i profesionalizaciji odgojitelja Vandebroek i Urban (2011) smatraju da bi taj pristup trebao ići i izvan samih odgojno-obrazovnih ustanova. Potrebno je razvijati suradnju i sa drugim institucijama i službama uzimajući u obzir lokalne i društvene čimbenike i stvarne uvjete života djece i njihovih obitelji. Kao primjer autori navode suradnju između vrtića i drugih lokalnih službi poput zdravstvenih ustanova i socijalnih službi osobito suradnja sa školom kako bi se omogućio što bezbolniji prelazak iz vrtića u školu.

Analizirajući razinu i minimalno trajanje osnovne naobrazbe odgojitelja i učitelja u osnovnim školama u Europskoj uniji Lund (2014) navodi da u Republici Hrvatskoj, Češkoj, Francuskoj, Italiji, Sloveniji, Finskoj i Islandu magistarska razina obrazovanja traje pet godina dok je o ostalim članicama minimalno trajanje osnovne naobrazbe diplomatska razina koja traje od tri do četiri godine (slika 10).

Slika 10. Razina i minimalno trajanje osnovne naobrazbe odgojitelja i učitelja.

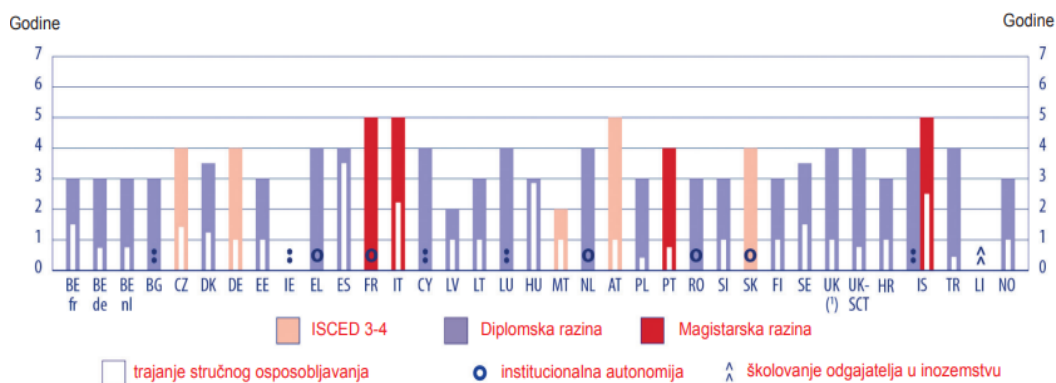


Izvor: Lund (2014:20).

S obzirom na različite razine i trajanje osnovne izobrazbe odgojitelja kao i na činjenicu da u praksi isti posao obavljaju odgojitelji s različitim razinama obrazovanja (trogodišnja i petogodišnja razina) važno je razmotriti taj problem kao poticaj i motivaciju za odgojitelje koji se odlučuju za daljnje školovanje. To bi moglo potaknuti razvoj njihovih kompetencija i profesionalnog rasta. Nadalje Lund (2014) prikazuje i minimalni prosjek vremena koje odgojitelji i učitelji provode u stručnom osposobljavanju među zemljama

Europske unije (slika 11). Minimalni prosjek vremena potreban za stručno usavršavanje, primjerice u Hrvatskoj traje jednu godinu, dok je za isto to osposobljavanje u Mađarskoj i Estoniji potrebno više od tri godine. Ove vrijednosti predstavljaju minimalno očekivano trajanje stručnog usavršavanja u tim zemljama.

Slika 11. Minimalni prosjek vremena kojeg odgojitelji i učitelji provode u stručnom osposobljavanju.



Izvor: Lund (2014:20).

Koncept ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Finskoj poznat je kao EDUCARE što podrazumijeva poveznicu između obrazovanja, poučavanja i skrbi. Svako dijete u dobi od deset mjeseci do šest godina ima pravo sudjelovanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – ECEC (*Early Childhood Education and Care*). Jedno od ključnih načela je univerzalnost, a to znači da svatko ima pravo na kvalitetnu uslugu. U Finskoj je 2015. godine u ECEC programu sudjelovalo 68% četverogodišnjaka, 75% petogodišnjaka i gotovo 100% šestogodišnjaka. U radnom timu se nalazi barem jedan odgojitelj koji ima diplomu sveučilišnog studija (trogodišnji studij) uz jednog do tri zaposlenika s nižim stupnjem obrazovanja koji imaju minimalno završenu srednju razinu obrazovanja (Hujala, 2010, prema Hujala i Eskelinen, 2013). Važno je istaknuti da se koncept učenja i poučavanja u Finskoj odgojiteljskoj praksi razvija i mijenja. Prema istraživanju Kangas i sur. (2019) kompetencije odgojitelja su od velike važnosti te se

trebaju podržati i razvijati kako bi mogli djeci omogućiti što adekvatnije aktivnosti i učenje kroz igru.

U Italiji se odgojiteljima pruža mogućnost kontinuiranog profesionalnog razvoja u područjima pedagogije, psihologije i socijologije budući da se smatra da su kompetencije odgojitelja temelj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Odgojiteljima su ponuđene tehničke i praktične obuke kako bi stekli vještine u igri, čitanju, slikanju i drugim sličnim aktivnostima koje su važne za njihov odgojno-obrazovni rad (Selmi 2009). Svi djelatnici koji u rade u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Italiji moraju imati odgovarajuću stručnu spremu i kvalifikaciju koja može biti iz različitih disciplina. Svaki novi djelatnici također moraju položiti prijemni ispit i proći praktičnu obuku koja u propisanom planu obuke traje 40 radnih sati. Jedan od ključnih elemenata te obuke je proces dokumentiranja u kojemu odgojitelji bilježe sva svoja zapažanja o djetetu. Poseban naglasak stavlja se na sudjelovanje i ponašanje djeteta u različitim aktivnostima i socijalnim odnosima koje dijete razvija unutar grupe. Na temelju takve dokumentacije odgojitelji pripremaju i realiziraju suradnju i razgovore s roditeljima (Fortunati, 2011).

Odgojitelji koji u Belgiji rade u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uglavnom imaju srednjoškolsko obrazovanje. Kako bi nadoknadili nedostatak formalne obrazovne razine većina odgojitelja obvezna je pohađati dodatna stručna usavršavanja iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Od rujna 2011. godine uveden je preddiplomski studij za odgojitelje. Odgojitelji sa srednjom stručnom spremom često su kritični prema teoretskom znanju koje se stječe iz knjiga i općenito prema takvoj vrsti obrazovanja. Oni vjeruju da nedostatak svog teorijskog znanja mogu nadomjestiti praktičnim educiranjem od strane kolega iz struke. Stoga im je od velikog značaja dijeljenje znanja, iskustava i savjeta među kolegama. Smatraju da se kroz konkretne priče i međusobne rasprave s kolegama kroz razmjenu znanja i iskustava najbolje povezuju s svakodnevnom praksom. Takve razmjene i neformalno učenje odgojitelji smatraju vrlo vrijednima kao i samu izobrazbu (Peeters i Brandt, 2011).

U Portugalu se pak od 2007. godine u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, prema Balanuša Trošelj (2012) mogu zaposliti samo djelatnici koji imaju „master titulu“. To znači da nakon trogodišnjeg ili troipolgodisnjeg preddiplomskog studija treba završiti još jednogodišnji studij ‘Early childhood education’ ili jednoipolgodisnji studij ‘Pre-school and primary school education’. Ova dodatna godina ili godina i pol studija omogućava stjecanje dubljeg znanja i specijalizaciju u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ova obvezna „master titula“, osigurava da odgojitelji

imaju napredne kompetencije i stručnost potrebnu za rad s djecom u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

Može se uočiti kako stručno usavršavanje odgojitelja varira od zemlje do zemlje, pri čemu se razlikuje u propisima i zakonima odgovornih institucija. Većina zemalja ima specijalizirane centre ili odjele koji se bave stručnim usavršavanjem. Negdje su to sveučilišni odjeli kao što je slučaj u Nizozemskoj, Švedskoj i Finskoj dok su u Njemačkoj, Austriji i Irskoj regionalni centri za stručno usavršavanje. U Hrvatskoj je za stručno usavršavanje odgojitelja i stručnih suradnika nadležno Ministarstvo znanosti i obrazovanja putem Agencije za odgoj i obrazovanje te postoji katalog sa ponuđenim seminarima koje odgojno-obrazovni djelatnici trebaju pratiti. Oni imaju obvezu sudjelovanja minimalno jednom stručnom skupu godišnje. Sve ostalo u svezi s profesionalnim rastom i razvojem je individualni interes pojedinaca i praćenje različitih ponuda putem webinarima i ostalih ponuđenih radionica i stručnih aktiva. Važno je spomenuti da je stručno usavršavanje tijekom pandemije COVID19 bilo oskudno i pretežno se odvijalo on-line. To je rezultiralo demotivacijom odgojitelja i otežanim sudjelovanjem na radionicama i seminarima budući da odgojitelji nisu mogli istovremeno pratiti takve oblike usavršavanja i biti na svojim radnim mjestima (Purgar i Bek, 2014.).

Naposlijetku, može se uočiti kako svaka europska država ima svoje pecificnosti, stilove i pristupe u odgojno-obrazovnom radu i upravljanju. Međutim, diljem Europske unije postoji sve veći interes i rasprave o sustavu ranog i predškolskog i obrazovanja prepoznavajući važnost tog područja za djecu roditelje i djelatnike u tim ustanovama. Zbog toga zemlje Europske unije trebaju posvetiti kontinuiranu i sustavnu pažnju razvoju sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji će biti primjeren potrebama 21. stoljeća (Moss, 2014). Važno je pružiti besplatno početno inicijalno i kontinuirano stručno usavršavanje, posebno u zemljama u kojima se obrazovanje prije zaposlenja smatra nedovoljnim kako bi se osigurala kvaliteta odgojno-obrazovnih djelatnika koji ulaze ili trenutno rade u odgojno-obrazovnim ustanovama.

5. PROFESIONALNI RAZVOJ ODGOJITELJA

Profesionalni razvoj odgojitelja je kontinuirani proces učenja, usvršavanja i stjecanja novih vještina i znanja koje odgojitelji primjenjuju u svojoj praksi. Ovaj proces ima za cilj poboljšati kvalitetu rada odgojitelja i osigurati najbolje moguće iskustvo i razvoj djece s kojom rade. Profesionalni razvoj obuhvaća širok spektar aktivnosti koje imaju za cilj poboljšanje znanja, vještina, stavova i prakse odgojitelja. Visokoškolsko obrazovanje predstavlja temelj za rad odgojitelja, ali to nije kraj procesa učenja. Cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj odgojitelja su ključni za njihov kontinuirani rast i poboljšanje kvalitete rada. Stručno usavršavanje i trajni profesionalni razvoj omogućuje odgojiteljima da prate nove teorije, istraživanja i prakse u području odgoja i obrazovanja. To im omogućuje da unaprijede svoje vještine, prošire svoje znanje i primjene nove strategije u svakodnevnom radu s djecom. Kontinuirani profesionalni razvoj također ima koristi za cjelokupno poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Kroz stručno usavršavanje odgojitelji mogu unaprijediti svoje sposobnosti u područjima kao što su vođenje odgojno-obrazovne skupine, individualizirani rad sa djecom, integracija tehnologije u odgojno-obrazovni rad, podrška djeci s teškoćama u razvoju i druge relevantne teme. To dovodi do kvalitetnijeg iskustva i razvoj djece s kojom rade. Važno je da ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prepoznaju važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja odgojitelja te osiguraju podršku i resurse za tu svrhu. To može uključivati financiranje ili sufinanciranje sudjelovanja odgojitelja na radionicama, konferencijama i drugim oblicima stručnog usavršavanja. Također je važno promovirati kulturu učenja i podupirati zajedničko djeljenje znanja i iskustava među odgojiteljima. Neprekodno usvajanje novih znanja i vještina ključni su za profesionalni razvoj odgojitelja i unaprjeđenje odgojno-obrazovnog sustava (Pavlič, 2015).

Prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (2013)⁴¹ pod cjeloživotnim se učenjem smatraju svi oblici učenja koji se odvijaju tijekom života čija je svrha stjecanje i unaprjeđivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe. Stoga se cjeloživotno učenje ne ograničava samo na individualni proces napredovanja već ima širi društveni kontekst. Ono utječe na kulturu i praksu odgojno-obrazovnih ustanova te uključuje sve sudionike u odgojno-obrazovnom procesu. Odgojitelji se često suočavaju s izazivnim i složenim situacijama u praksi koje zahtijevaju brzo razmišljanje, prilagodbu i

⁴¹ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_02_22_359.html (22.4.2022)

donošenje odluka. Cjeloživotno učenje im omogućuje stjecanje novih kompetencija, znanja i vještina koje im pomažu u suočavanju s tim situacijama. To može uključivati razvoj intrapersonalnih vještina, upravljanje sukobima, razumijevanje različitih stilova učenja djece i drugi aspekata relevantnih za rad odgojitelja. Osim toga promjene u društvu, tehnologiji i praksama zahtjevaju kontinuirano usvajanje novih znanja i vještina od strane odgojitelja. Cjeloživotno učenje omogućuje im da budu informirani o najnovijim istraživanjima, trendovima i metodama te da primjene najbolje prakse u svom radu (Vujčić 2011).

Kako bi se zadovoljile potrebe za kontinuiranim učenjem i profesionalnim napretkom odgojitelja ključno je da profesionalni razvoj bude kvalitetan, dinamičan, transformativan, refleksivan, suradnički, relevantan i responsivan. Dinamičnost profesionalnog razvoja znači da se prilagođava promjenama u društvu, tehnologiji i obrazovnim potrebama djece. Odgojitelji bi trebali biti otvoreni za nove ideje, istraživanja i inovacije te se kontinuirano usavršavati kako bi bili relevantni i učinkoviti u svom radu. Transformativan aspekt profesionalnog razvoja odnosi se na promjenu stavova, uvjerenja i pristupa prema djetetu, odgoju i obrazovanju. To uključuje razvoj svijesti o važnosti inkluzivnosti, ravnopravnosti, kulturološke osjetljivosti i suradnje s roditeljima i drugim sudionicima. Suradnja je ključni element profesionalnog razvoja odgojitelja jer omogućuje razmjenu iskustava i ideja s drugim stručnjacima u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kroz suradnju odgojitelji mogu proširiti svoje horizonte, inspirirati se i razvijati nove ideje. Profesionalni razvoj također treba biti relevantan za njihovu praksu. To znači da treba biti usredotočen na konkretne potrebe i izazove s kojima se susreću u svakodnevnom radu. Trebao bi pružiti konkretna rješenja i alate koje im pomažu u njihovom profesionalnom napretku. Naposljetku profesionalni razvoj odgojitelja trebao bi biti responsivan prema promjenama u društvu potrebama djece i novim istraživanjima. Trebao bi podržavati kontinuiranu prilagodbu i unaprjeđenje odgojitelja kako bi se osigurala kvalitetna podrška i obrazovanje za djecu (Warren i Ramminger, 2012). Sve ove karakteristike profesionalnog razvoja odgojitelja pomažu u stvaranju okruženja u kojem se cijeni cjeloživotno učenje i kontinuirani napredak. To je ključno za unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i postizanje najboljih rezultata za djecu. Kvalitetni profesionalni razvoj odgojitelja uključuje promišljanje o njihovoj praksi, analizu i refleksiju kako bi se prepoznale njihove snage i područja za poboljšanje. To im omogućuje da se razvijaju kao stručnjaci, primjenjuju nove metode i pristupe u svom radu te donose informativne odluke

Profesionalni razvoj svakog odgojitelja sastoji se od tri povezana ciklusa: inicijalnog obrazovanja, stažiranja i kontinuiranog profesionalnog razvoja kroz stručna usavršavanja. Inicijalno obrazovanje je prvi ciklus u profesionalnom razvoju odgojitelja i obuhvaća stjecanje potrebnih kompetencija za rad u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ovaj ciklus uključuje selekcijski postupak koji se temelji na ocjenama iz srednje škole, rezultatima na državnoj maturi i dodatnim provjerama znanja i vještina relevantnih za ovaj studijski program. Inicijalno obrazovanje pruža temeljno znanje, teorijske i praktične vještine potrebne za obavljanje posla odgojitelja. Nakon završetka inicijalnog obrazovanja slijedi drugi ciklus, odnosno pripravništvo ili stažiranje. Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (2022)⁴², odgojitelj pripravnik je osoba koja se prvi put zapošljava u ustanovi za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Pripravnički staž traje godinu dana od početka zaposlenja nakon kojeg je odgojitelj pripravnik dužan položiti pripravnički ispit. Ovaj ciklus omogućuje novim odgojiteljima da steknu praktično iskustvo rada u stvarnom okruženju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Tijekom pripravništva odgojitelji rade pod nadzorom iskusnih mentora koji im pružaju podršku, smjernice i povratne informacije kako i razvili svoje vještine i kompetencije. Nakon završetka pripravništva slijedi treći ciklus odnosno cjeloživotno učenje odgojitelja koje se odvija kroz različita stručna usavršavanja. Ovaj ciklus uključuje aktivnosti kao što su seminari, radionice, konferencije, stručna usmjerenja i ostali oblici stručnog usavršavanja. Kroz ove aktivnosti odgojitelji nadograđuju svoja stečena znanja, stječu nove vještine i prate najnovija istraživanja, trendove i prakse u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Mendeš, 2018). Sva tri navedena ciklusa (inicijalno obrazovanje, stažiranje i profesionalni razvoj) zajedno čine cjeloviti proces razvoja odgojitelja, osiguravajući da odgojitelji stječu potrebna znanja, vještine i iskustva za uspješno obavljanje svog posla.

Sukladno Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) profesionalni razvoj odgojitelja treba biti usmjeren prema razvoju njihovih istraživačkih i refleksivnih sposobnosti. Sudjelovanje u akcijskim istraživanjima pod nadzorom akademskih znanstvenih istraživača omogućuje odgojiteljima da jačaju svoje istraživačke vještine i refleksiju o svojoj praksi. Umijeća, a to se postiže sudjelovanjem u akcijskim istraživanjima, koja trebaju biti pod nadzorom akademskih znanstvenih istraživača. Jačanje samoorganizacijskog potencijala ustanova za rani i predškolski odgoj i

⁴² <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>. (3.3.2023)

obrazovanje vodi osiguranju kontinuiteta u unapređenju odgojno-obrazovne prakse i trajnosti postignutih promjena, a kako bi se to postiglo važno je da su odgojitelji i drugi stručni djelatnici spremni na prihvaćanje novih oblika profesionalnog učenja. Jačanje samoorganizacijskog potencijala ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ključno je za osiguranje kontinuiteta u unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse i trajnosti postignutih promjena. To znači da ustanove trebaju biti sposobne samostalno prepoznati područja za poboljšanje, planirati i provoditi inicijative za unapređenje te evaluirati rezultate kako bi osigurale kontinuitet kvalitete rada.

Koliko je profesionalni razvoj odgojitelja važan pokazuju i rezultati istraživanja Vujičić i sur. (2017) provedenog 2015. godine⁴³. Rezultati istraživanja pokazuju da odgojitelji prepoznaju važnost kontinuiranog profesionalnog usavršavanja, ne samo radi vlastitog individualnog napredovanja, već i radi napretka same odgojno-obrazovne ustanove. Prema rezultatima istraživanja, odgojitelji procjenjuju suradnju s ravnateljem, stručnim suradnicima i kolegama kao najkvalitetnije segmente odnosa u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ovo ukazuje na važnost suradnje i timskog rada u postizanju uspješnog profesionalnog razvoja. Također, odgojitelji ističu važnost ravnopravnosti, međusobne podrške, pomoći i ohrabivanja u inoviranju odgojno-obrazovne prakse te timskog ostvarenja aktivnosti. Ovi rezultati naglašavaju važnost pozitivne radne atmosfere, otvorenosti za suradnju i podršku među kolegama kao ključne faktore koji potiču suvremene oblike profesionalnog usavršavanja. Kroz timski rad i suradnju odgojitelji mogu razmjenjivati ideje, iskustva i najbolje prakse te zajednički doprinositi napretku ustanove i unapređenju odgojno-obrazovne prakse.

Prema Symeonidis (2015) profesionalni razvoj bi trebao biti usklađen s svakodnevnom praksom i potrebama odgojitelja, suvremenim pedagoškim praksama, inovacijama te kurikularnim sadržajima koji se podučavaju. Također, roditeljsko sudjelovanje i upravljanje odgojno-obrazovnom skupinom trebaju biti uključeni u

⁴³ Istraživanje je provedeno tijekom rujna 2015. godine na slučajnom uzorku od 238 odgojitelja s područja grada Rijeke i grada Zagreba. Cilj istraživanja bio je procijeniti kulturu odgojno-obrazovnih ustanova. Za prikupljanje podataka korišten je Upitnik za procjenu kulture odgojno-obrazovne ustanove koji je razvijen za potrebe znanstveno-istraživačkoga projekta pod nazivom „Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja“ Sveučilišta u Rijeci. Važno je napomenuti da istraživanje ima svoja ograničenja posebno u vezi s uzorkom. Naime, uzorak se sastojao od odgojitelja iz dvaju velikih gradova u Republici Hrvatskoj: Rijeke i Zagreba. Ovo može postavljati ograničenje jer se veliki gradovi obično razlikuju po većim financijskim izdvajanjima lokalne samouprave za područje ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Također u većim gradovima postoji veća dostupnost različitih oblika stručnih usavršavanja za odgojno-obrazovne djelatnike, veće mogućnosti umrežavanja vrtića za razmjenu profesionalnih iskustava i znanja te se može očekivati i da je kvaliteta odgojno-obrazovne prakse u tim ustanovama veća. To bi moglo utjecati na veće zadovoljstvo odgojatelja u njihovim radnim odnosima u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

profesionalni razvoj. Nadalje, profesionalni razvoj bi trebao rezultirati napredovanjem u karijeri i priznavanjem naprednih vještina. Ovo omogućuje kvalificiranim odgojiteljima i učiteljima da obnašaju administrativne uloge u obrazovnim institucijama i upravnim tijelima. Osim toga, napredovanje u karijeri i mogućnosti rada u drugim područjima odgoja i obrazovanja, kao što su razvoj kurikuluma, sudjelovanje u pisanju stručne literature i programa osposobljavanja odgojitelja i učitelja, mogu potaknuti zadržavanje motiviranih stručnjaka i poticanje poboljšanja njihovih profesionalnih i akademskih vještina. Planiranje radne snage, postavljanje viših standarda za ulazak u profesiju i zapošljavanje kvalificiranijih kandidata također su prijedlozi koji mogu pomoći u rješavanju nedostatka odgojitelja i učitelja te osigurati da motivirani kandidati pristupe toj profesiji.

Sve ove smjernice imaju za cilj unaprijediti profesionalni razvoj odgojitelja i osigurati kvalitetnu i stručnu radnu snagu u području odgoja i obrazovanja. Akademska sloboda, autonomija i sudjelovanje u donošenju odluka ključni su čimbenici za povećanje profesionalnosti odgojitelja, jačanje njihovog glasa i pomoć u obrani njihovih prava. Osiguravanje veće autonomije odgojiteljima omogućuje im da samostalno odlučuju o sadržaju i metodama svoje odgojno-obrazovne prakse te da odgovore na potrebe kurikuluma, bez pritiska visokog sustava odgovornosti. Preporučuje se razvoj politika odgovornosti koje promiču model "podrške i poboljšanja" umjesto modela "testiranja i kažnjavanja". Ovo znači da se umjesto fokusiranja na sankcije i pritisak, treba pružiti podrška odgojiteljima kako bi se razvijale njihove vještine i praksa. Vlade trebaju uspostaviti bolje odnose s odgojnim radnicima i izgraditi kulturu povjerenja koja uzima u obzir njihove stavove i uključuje ih u planiranje odgoja i obrazovanja. Trebaju se osigurati pravedne i stimulativne radne uvjete, primjereni materijalni resursi, mogućnosti za stručno usavršavanje i napredovanje te adekvatna financijska i pravna podrška. Važno je da se odgojitelji vide i vrednuju kao ključni dionici u odgojno-obrazovnom sustavu te da imaju priliku sudjelovati u procesima donošenja odluka koje se odnose na njihov rad i profesiju (Koedel i sur., 2017). Važno je da odgojitelji i drugi stručni djelatnici budu spremni prihvatiti nove oblike profesionalnog učenja kako bi mogli pratiti promjene u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. To uključuje otvorenost prema novim saznanjima, metodama i pristupima te volju za prilagodbom i kontinuiranim usavršavanjem.

5.1. Stručno usavršavanje odgojitelja u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj stručno usavršavanje odgojitelja, učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja smatra se pravom, obvezom i odgovornošću svih odgojno-obrazovnih djelatnika. Ono se temelji na Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97; 107/9; 94/13; 98/19,57/22), Zakonu o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (NN 82/2008, 68/2018), Pravilniku o napredovanju učitelja, nastavnika, stručnih suradnika i ravnatelja u osnovnim i srednjim školama i učeničkim domovima (NN 68/2019; 60/2020; 32/2021), zatim Državnom pedagoškom standardu osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja (NN 63/2008) te Zakonu o Agenciji za odgoj i obrazovanje (NN 85/2006, 151/2022).

Prema Strategiji stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika 2014-2020, (2014)⁴⁴ stručno usavršavanje definira se kao pojedinačno i organizirano usavršavanje u relevantnim područjima matične znanosti, kao što su pedagogija, didaktika, obrazovna psihologija, metodika, informacijsko-komunikacijske tehnologije, savjetodavni rad, upravljanje, obrazovne politike i druga područja koja su važna za učinkovito i visokokvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne djelatnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama. Cilj stručnog usavršavanja trebao bi biti usmjeren na profesionalni razvoj djelatnika. Pomoću sustavnog unapređenja stručnog usavršavanja, odgojno-obrazovne ustanove mogu razvijati bolje i učinkovitije načine provođenja stručnog usavršavanja (Purgar i Bek, 2014). Stručno usavršavanje omogućuje odgojiteljima da proširuju i stječu nova znanja i vještine potrebne za unapređivanje osobne odgojno-obrazovne prakse te doprinose cjelokupnom radu ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Preporučuje se da svaki odgojitelj u svom godišnjem planu i programu definira opseg, modele i sadržaje stručnog usavršavanja kako bi se osiguralo kontinuirano profesionalno uspinjanje odgojitelja (Lučić, 2007).

Agencija za odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj odgovorna je za stručna usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika na svim razinama općeg obrazovanja. Njihov dugoročni plan razvoja djelatnosti stručnog usavršavanja obuhvaća *Strategiju stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika 2014-2020*, (2014). U skladu s tom strategijom, Agencija određuje smjernice i okvire za aktivnosti usmjerene na poboljšanje

⁴⁴<https://pdfslide.tips/documents/strategija-strucnog-usavršavanja-za-profesionalni-razvoj-odgojno-.html?page=3> (22. 3.2022)

kvalitete sustava stručnog usavršavanja s ciljem razvoja kompetencija odgojno-obrazovnih djelatnika i unaprjeđenja ishoda učenja. Stručno usavršavanje organiziraju i provode savjetnici Agencije koji su stručnjaci za određene nastavne predmete ili područja. Kvalitetno stručno usavršavanje treba biti kontinuirano, dostupno i dobro organizirano, s raznolikim sadržajima koji jasno definiraju ciljeve prilagođene različitim ciljnim skupinama i potrebama odgojno-obrazovnog sustava. Cilj je omogućiti profesionalno učenje i razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika. Kvalitetno stručno usavršavanje treba biti usmjereno na razvoj njihovih kompetencija radi poboljšanja cjelokupne kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Stoga obilježja kvalitetnog stručnog usavršavanja prema Agenciji za odgoj i obrazovanje (2014).⁴⁵ uključuju dostupnost, kontinuiranost, stručnost i raznolikost sadržaja.

Iako je stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika u Hrvatskoj zakonski propisano njegova korist ipak ovisi o pojedincu odnosno odgojitelju i njegovoj motivaciji za osobni profesionalni razvoj. Profesionalni razvoj odgojitelja trebao bi ići dalje od pukog stjecanja novih znanja i informacija. Trebao bi rezultirati promjenama u njihovim uvjerenjima i načinu djelovanja. Stoga su prikladniji oblici stručnog usavršavanja koji imaju transformacijski potencijal, odnosno one koji potiču istraživački pristup i omogućuju propitivanje postojećih uvjerenja, iskustava i svakodnevne prakse odgojitelja. Uvjerenja igraju važnu ulogu u filtriranju znanja i upravljanju ponašanjem odgojitelja. Ako želimo unaprijediti praksu, moramo se fokusirati na propitivanje i mijenjanje tih uvjerenja i cjelokupne odgojne filozofije odgojitelja. Samo stjecanje novih informacija neće rezultirati suštinskim promjenama u praksi. Stoga je važno da stručno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika ima istraživački karakter i potiče refleksivno razmišljanje. Također, podržavanje njihove profesionalne autonomije i davanje prostora za propitivanje i mijenjanje uvjerenja doprinose unaprjeđenju prakse odgojitelja. Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012).⁴⁶ također ističe važnost propitivanja uvjerenja i filozofije odgojitelja u procesu profesionalnog razvoja.

Uvođenje novih oblika stručnog usavršavanja usmjerenih na samu djelatnost ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te škola prepoznato je kao potreba u mnogim zemljama Europske unije. Tradicionalni koncepti prijenosa znanja pojedincima više nisu dovoljni, već se ističe važnost suvremenih oblika profesionalnog razvoja.

⁴⁵ http://www.azoo.hr/images/pkssuor/Strategija_HR2-Final.pdf (22. 1.2023)

⁴⁶ https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2021/07/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf (20.9.2020)

Međunarodno istraživanje OECD TALIS (2009) istaknulo je sve veće uključivanje suvremenih oblika profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika. Osim formalnih oblika stručnog usavršavanja, sve se više pažnje posvećuje neformalnim i/ili informalnim oblicima učenja u struci. Neki od modela stručnog usavršavanja koji se navode u istraživanju uključuju: programe stručnog usavršavanja i radionice usmjerene na predmetne sadržaje; konferencije i seminari na kojima se prezentiraju novija istraživanja i prakse; programe na sveučilištima koji pružaju napredne teorijske i praktične spoznaje, posjete drugim odgojno-obrazovnim ustanovama radi razmjene iskustava i promatranja primjera dobre prakse; sudjelovanje u radu mreža odgojitelja/učitelja s ciljem poticanja profesionalnog razvoja i suradnje: individualna ili grupna istraživanja koja potiču refleksiju i kritičko razmišljanje i mentorstvo koje omogućuje individualnu podršku i usmjeravanje u profesionalnom razvoju (Milović, 2010) Ovi su modeli usmjereni na razvoj specifičnih vještina, znanja i stavova potrebnih za unaprjeđenje profesionalne prakse odgojno-obrazovnih djelatnika. Kombinacija različitih oblika stručnog usavršavanja može pridonijeti širem razumijevanju i primjeni najboljih praksi u radu s djecom i učenicima.

Koji će se model više prakticirati ovisi o samoj ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a neki od modela su individualno i skupno stručno usavršavanje, stručno razvojni centri, profesionalne zajednice učenja i dokumentiranje. Individualno stručno usavršavanje svaki odgojitelj ostvaruje samostalno te pronalazi načine stručnog usavršavanja prema vlastitim interesima i potrebama. To može uključivati proučavanje stručne literature, sudjelovanje u online tečajevima i predavanjima, neformalne dijaloge s kolegama, sudjelovanje na tribinama i sl. Ovaj model omogućuje osobnu fleksibilnost u odabiru tema i pristupu stručnom usavršavanju. Skupno stručno usavršavanje u Republici Hrvatskoj ostvaruje se u organizaciji nadležnih stručnih tijela poput stručnih aktiva ili odgojiteljskih vijeća unutar odgojno-obrazovnih ustanova. Također, postoje i stručni skupovi poput savjetovanja, seminara, okruglih stolova, županijskih stručnih vijeća, tečajeva i predavanja koji se organiziraju izvan ustanove. Ovi skupovi pružaju priliku za razmjenu iskustava, upoznavanje s inovativnim pristupima i unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse. Stručno-razvojni centri su noviji oblik stručnog usavršavanja koji omogućuju praktičarima da prenesu svoja znanja i iskustva u svoje odgojno-obrazovne ustanove. Ti centri se usredotočuju na razmjenu iskustava i znanja te podržavaju profesionalni razvoj odgojitelja i stručnih suradnika. Grupa odgojitelja praktičara redovito se okuplja u takvim centrima radi rasprave o temama iz odobrenog programa ministarstva. Ovi centri obično posjeduju licencu za provođenje programa stručnog usavršavanja.

Profesionalne zajednice učenja kao model stručnog usavršavanja temelji se na razvoju i primjeni novih znanja te transformaciji kulture odgojno-obrazovne ustanove. Uključuje suradničko učenje i zajednički rad svih članova ustanove, uključujući ravnatelje i stručne suradnike. Ova vrsta usavršavanja potiče sigurnu kulturu ustanove, razvoj komunikacijskih vještina i aktivno slušanje. Dokumentiranje kao model stručnog usavršavanja uključuje vođenje osobnih portfolija odgojitelja. Portfoliji sadrže analize istraživanja, planove, osvrte na proučavanje stručne literature te dokumentaciju suradnje s kolegama, stručnjacima, roditeljima i društvenom zajednicom. Kroz dokumentiranje odgojitelji nadograđuju svoje stavove, razvijaju refleksivne vještine i doprinose svojem profesionalnom razvoju. Svaki od navedenih modela ima svoje prednosti i nedostatke, ali mogu se kombinirati ili prilagođavati specifičnim potrebama i ciljevima odgojno-obrazovne ustanove (Slunjski 2016).

Važno je naglasiti da refleksivni pristup praksi naglašava važnost kontinuiranog učenja i razvoja odgojitelja. Refleksija i samorefleksija su ključne u tom procesu jer omogućuju odgojiteljima da razmišljaju o vlastitom djelovanju, analiziraju situacije, identificiraju snage i slabosti te prepoznaju mogućnosti za unaprjeđenje. Kroz refleksiju, odgojitelji mogu bolje razumjeti razliku između teorije i prakse te je povezati na suptilniji način. To znači da mogu prepoznati kako primijeniti teoriju u stvarnom kontekstu i istovremeno kritički razmišljati o svojim postupcima kako bi uskladili teoriju s praksom. Samorefleksija, s druge strane, omogućuje odgojiteljima da se promatraju iznutra, preispituju vlastite stavove, vrijednosti i pristupe te identificiraju područja koja zahtijevaju promjenu ili unaprjeđenje. Kroz refleksivni pristup, odgojitelji postaju aktivni sudionici u svom profesionalnom razvoju. Oni preuzimaju odgovornost za svoje učenje, kontinuirano se educiraju, surađuju s kolegama i stručnjacima te primjenjuju nova znanja i vještine u svakodnevnoj praksi. U tom kontekstu, profesionalne zajednice učenja imaju posebnu vrijednost jer omogućuju odgojiteljima da zajedno rade na unaprjeđenju i dijele svoja iskustva. Važno je istaknuti da refleksivni pristup praksi potiče odgojitelje da budu otvoreni za promjene, da budu svjesni svojih postupaka i da kontinuirano teže poboljšanju. To je ključni aspekt cjeloživotnog učenja i razvoja u odgojno-obrazovnom području (Vujičić (2007).

5.1.1. Utjecaj stručnog usavršavanja na profesionalni razvoj odgojitelja

Kao što je već navedeno prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju (NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22) odgojitelji i stručni suradnici imaju zakonsku obvezu stručnog usavršavanja. Ova obveza je dodatno naglašena i u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2015) koji ističe profesionalni razvoj kao ključnu komponentu za postizanje visoke kvalitete rada ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Mnogi praktičari (Takač, 2018; Slunjski 2016; Purgar Bek, 2014;) doživljavaju stručno usavršavanje i profesionalni razvoj kao slične ili čak međusobno zamjenjive pojmove. Ovi pojmovi su međusobno povezani i nadopunjuju se, iako prema Milović (2010) postoje određene razlike između njih (*slika 12*).

Slika 12. Razlika između stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja.

RAZLIKA IZMEĐU STRUČNOG USAVRŠAVANJA I PROFESIONALNOG RAZVOJA	
STRUČNO USAVRŠAVANJE	PROFESIONALNI RAZVOJ
<ul style="list-style-type: none">- vremenski ograničeno- ovisi o financijskim mogućnostima- često nametnuto (obvezno)- vođeno potrebama promjena u sustavu- očekuje se „prijenos,, predstavljenih znanja na sudionike- ovisno o voditelju stručnog usavršavanja- moguće samo u grupama- odabir tema podređen prioritetima drugih ((promjena u sustavu)- polazište je pretpostavka „manjka,, znanja, kompetencija i težište je na rješavanju problema- odgovornost je na drugima (voditelju stručnog skupa ili predavaču)	<ul style="list-style-type: none">- kontinuitet neovisan o seminarima- interni proces, ne ovisi o financijama- dobrovoljan- rezultat je osobna promjena- očekivani je rezultat osobni i profesionalni razvoj pojedinca- neovisan o voditelju stručnog usavršavanja- u osnovi individualan proces- odabir tema prema profesionalnom interesu pojedinca- orijentacija je razvojna, počiva na uvažavanju i nadogradnji dosadašnjih znanja, kompetencija pojedinca- odgovornost je u potpunosti na pojedincu

Izvor: Milović, (2010:32).

Stručno usavršavanje obuhvaća aktivnosti koje su usmjerene na stjecanje novih znanja, vještina i kompetencija u određenom području. To može uključivati sudjelovanje u seminarima, radionicama, edukacijama, ili stjecanje formalnih kvalifikacija. S druge strane, profesionalni razvoj odnosi se na kontinuirani proces osobnog, stručnog i profesionalnog rasta i razvoja odgojitelja. On uključuje šire promjene u stavovima, uvjerenjima, praksi i identitetu odgojitelja. Profesionalni razvoj može uključivati refleksiju o vlastitoj praksi, istraživanje, mentorstvo, razmjenu iskustava s kolegama i sudjelovanje u mrežama stručnjaka. Dakle, iako su stručno usavršavanje i profesionalni razvoj povezani i međusobno se nadopunjuju, stručno usavršavanje se fokusira na stjecanje konkretnih znanja i vještina, dok profesionalni razvoj ide korak dalje i obuhvaća transformaciju pojedinca u profesionalnom i osobnom smislu. I stručno usavršavanje i profesionalni razvoj imaju isti cilj, a on je unaprijediti znanja, vještine i praksu odgojitelja te promicati kvalitetu i kulturu odgojno-obrazovne prakse. Važno je naglasiti da stručno usavršavanje pruža osnovu za profesionalni razvoj odgojitelja, jer stjecanjem novih znanja i vještina odgojitelj može proširiti svoje sposobnosti i kompetencije. S druge strane, profesionalni razvoj uključuje širi spektar aktivnosti koje nadmašuju samo stjecanje novih informacija, kao što su refleksija, istraživanje, mentorstvo i suradnja s drugim stručnjacima.

Organizirano tradicionalno stručno usavršavanje se nikako ne smije zanemariti ni potpuno ukinuti jer ono predstavlja jedan od modaliteta koji zasigurno ima utjecaj na kontinuirani profesionalni razvoj. Sudjelovanje u stručnim seminarima i radionicama pruža priliku za stjecanje novih znanja i vještina te osvježavanje prakse. Nažalost, postoje i određeni izazovi vezani uz tradicionalni oblik stručnog usavršavanja. Nisu svi uvijek u mogućnosti sudjelovati na organiziranim seminarima zbog različitih razloga, poput nedostatka vremena ili interesa. Također, ponekad tema ili pristup samog stručnog skupa možda ne odgovaraju individualnim interesima i potrebama odgojitelja. Stoga je važno razmišljati o načinima kako omogućiti i pripremiti stručno usavršavanje na način koji će biti dostupan i relevantan za ciljanu populaciju odgojitelja. To može uključivati prilagođavanje formata, pružanje raznovrsnih tematskih opcija i fleksibilnost u rasporedu.

Profesionalni razvoj, s druge strane, ovisi o samom odgojitelju i njegovoj motivaciji za osobni profesionalni rast. To uključuje odabir vremena, načina i oblika stručnog usavršavanja koji su najkorisniji za individualni razvoj. Neki odgojitelji mogu koristiti i organizirane stručne skupove kao dio svog profesionalnog razvoja, dok drugi mogu preferirati druge oblike, poput istraživanja, mentorstva ili suradnje s drugim stručnjacima. Važno je prepoznati da stručno usavršavanje i profesionalni razvoj imaju

svoje ograničenja i mogućnosti te da se oba pristupa trebaju nadopunjavati. Tradicionalni oblik stručnog usavršavanja može pružiti temelje za profesionalni razvoj, dok se profesionalni razvoj širi na širi spektar aktivnosti koje potiču samoprocjenu, istraživanje i razmjenu ideja. Profesionalni razvoj odgojitelja trebao bi biti kontinuirani proces u kojem se obnavljaju i proširuju znanja te potiče razmjena ideja i kreativnosti s drugim odgojiteljima. To je važno za raznolikost, učinkovitost i kvalitetu odgojno-obrazovnog rada s djecom. Istovremeno, važno je pronaći ravnotežu između vremena provedenog u radu s djecom i vremena namijenjenog zajedničkom učenju i razmjeni iskustava među odgojiteljima i stručnjacima (Selmi, 2009).

U skladu s prethodno navedenim može se zaključiti da adekvatno obrazovanje odgojitelja ima ključnu ulogu u kvaliteti ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te u samom odgojno-obrazovnom procesu s djecom. Kvalitetan rad odgojitelja temelji se na njihovim znanjima, vještinama i kompetencijama. Lund (2014) navodi da se polazište za profesionalni razvoj i usavršavanje prvenstveno nalazi u individualnim karakteristikama i motivaciji samih odgojno-obrazovnih djelatnika u ovom slučaju odgojitelja. Međutim, važno je istaknuti da ravnatelji također imaju značajan utjecaj na profesionalni razvoj svojih djelatnika. Oni mogu stvarati poticajno okruženje, pružati podršku i poticati razvojne mogućnosti odgojitelja. Ravnatelji imaju važnu ulogu u stvaranju uvjeta za stručno usavršavanje, promicanju refleksivne prakse i održavanju profesionalnog razvoja svojih timova. Svaki odgojitelj ima odgovornost i potrebu za osobnim rastom i razvojem kako bi pružio kvalitetnu pedagošku podršku djeci. Osim individualnih karakteristika odgojitelja i podrške ravnatelja, važno je napomenuti da institucionalni okvir, poput nacionalnih politika i zakona, također može utjecati na profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika. Osiguravanje odgovarajućih resursa, vremena za stručno usavršavanje i podrške sustava može biti ključno za kontinuirani profesionalni razvoj odgojitelja. U konačnici, kontinuirani profesionalni razvoj odgojitelja temelji se na sinergiji između individualnih karakteristika, motivacije odgojitelja, podrške ravnatelja te institucionalnog okvira koji omogućava i potiče stručno usavršavanje. Samo kroz takav integrirani pristup može se osigurati kvalitetan rad odgojitelja i unaprijediti cjelokupna kvaliteta rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

5.1.2. Utjecaj ravnatelja na profesionalni razvoj odgojitelja

Ravnatelj ima veliki utjecaj na uspjeh svakog odgojitelja i stručnog suradnika u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Svojim načinom vođenja i upravljanja igra ključnu ulogu u stvaranju poticajnog radnog okruženja, motiviranju djelatnika te oblikovanju cjelokupne atmosfere u ustanovi (Mlinarević 1999). Ravnatelj ima značajnu odgovornost u afirmaciji i podršci odgojitelja i stručnih suradnika. Njegove riječi pohvale, priznanja i nagrađivanja mogu imati pozitivan učinak na motivaciju i samopouzdanje djelatnika. Također, ravnatelj ima zadaću stvaranja poticajnog okruženja u kojem se cijeni stručnost i kontinuirani razvoj te omogućuje sudjelovanje u stručnim usavršavanjima i drugim oblicima profesionalnog razvoja. Dakle, karakteristike ravnatelja i način vođenja utječu na cjelokupnu atmosferu i ozračje u ustanovi. To može imati značajan utjecaj na motivaciju, angažman i zadovoljstvo djelatnika. Kvalitetan ravnatelj prepoznaje važnost profesionalnog razvoja i pruža podršku svojim djelatnicima u ostvarivanju njihovih profesionalnih ciljeva. Ravnatelj također ima ključnu ulogu u kreiranju strategije i smjera odgojno-obrazovnog rada. Njihova uloga je poticati promjene, inovacije i kontinuirano unapređivanje rada ustanove. Osiguravanje resursa, vremena za stručno usavršavanje i podrške svim djelatnicima su bitni aspekti koje ravnatelj treba uzeti u obzir kako bi podržao njihov osobni i profesionalni razvoj. U konačnici, ravnatelj je ključni pokretač promjena i kvalitete u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Njihovim vođenjem i angažmanom stvara se radno okruženje koje potiče profesionalni razvoj odgojitelja i stručnih suradnika te doprinosi razvoju kvalitete rada ustanove (Magaš i sur., 2012).

Da bi ravnatelj bio uspješan u obavljanju svoje uloge i stvorio poticajno i motivirajuće radno okruženje za sve djelatnike u odgojno-obrazovnoj ustanovi potrebno je da posjeduje određene osobine i kompetencije. Neke od odgovora na pitanje koje osobine ravnatelj treba posjedovati da bi bio što uspješniji pri obavljanju svoje zadaće nudi Mlinarević (1999) iznoseći informacije dobivene na radionici za ravnatelje pod nazivom „Rukovođenje i timski rad u dječjem vrtiću“

- *Suradnja i poštovanje* - ravnatelj treba biti osoba koja aktivno surađuje sa svojim djelatnicima, poštuje njihovo mišljenje, cijeni njihov rad i štiti njihova prava. Važno je uspostaviti kulturu suradnje i timskog rada u kojoj se svaki pojedinac osjeća važnim i uvažanim.

- *Iskrenost i komunikacija* - ravnatelj treba biti iskrena osoba koja poznaje sebe i sposobna je otvoreno i transparentno komunicirati s drugima. Važno je biti otvoren za različita mišljenja i perspektive te voditi konstruktivne rasprave i dijaloge.
- *Kompetentnost i stručno usavršavanje* - ravnatelj treba biti kompetentan u svom području rada i kontinuirano se usavršavati. Permanentno stručno usavršavanje omogućuje ravnatelju da prati suvremene trendove i pristupe te primjenjuje najbolje prakse u radu.
- *Jednostavnost, interesantnost i razumljivost* - ravnatelj treba biti osoba koja je jednostavna, ali istovremeno zanimljiva i koja svoje ideje i poruke može prenijeti na jasan i razumljiv način. Duhovitost i sposobnost da se približi drugima također su važne osobine koje mogu stvoriti pozitivno radno ozračje.
- *Odgovornost i motivacija* - ravnatelj treba biti odgovorna osoba koja se brine o raspodjeli posla, motivira djelatnike i pruža im pohvale za njihov rad. Sposobnost motiviranja i vođenja ljudi ključna je za ostvarivanje ciljeva ustanove i poticanje razvoja djelatnika.

Ove osobine i kompetencije pomažu ravnatelju u izgradnji povjerenja, stvaranju poticajnog okruženja i poticanju profesionalnog razvoja svih djelatnika u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Važno je napomenuti da svaki ravnatelj ima svoj jedinstven stil vođenja, ali je ključno da posjeduje ove temeljne osobine koje pridonose uspješnosti rada ustanove.

Rezultati istraživanja Magaš i sur. (2012) s ciljem utvrđivanja percepcije i procjene ravnatelja o stupnju njihove odgovornosti za kvalitetu rada ustanove pojedinih dionika a i segmenata odgojno-obrazovnog procesa⁴⁷ su pokazali da su ravnatelji sami sebe smatrali najodgovornijima za kvalitetu rada ustanove. Ova percepcija je očekivana s obzirom na ključnu ulogu ravnatelja u pokretanju razvojnih procesa i ostvarivanju uspjeha ustanove. Drugi faktor koji su ravnatelji istaknuli kao važan za kvalitetu rada bili su odgojitelji. Ravnatelji su prepoznali važnost uloge odgojitelja u ostvarivanju kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Odgojitelji su ključni članovi tima koji neposredno rade s djecom i igraju važnu ulogu u postizanju zadanih ciljeva. Treći faktor koji je bio važan za procjenu kvalitete prema mišljenju ravnatelja su međuljudski odnosi. Ovi odnosi odražavaju

⁴⁷ Uzorkom je obuhvaćeno 62 ravnatelja regionalno različito raspoređenih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na području Republike Hrvatske (9,2% ukupnog broja ravnatelja predškolskih ustanova u RH). Sve su ispitanice žene, prosječne dobi od 48 godina, u rasponu od 32 do 64 godina. Stupanj obrazovanja 46 ispitanica je VSS, a njih 16 VŠS. Prosječan radni staž u struci je 29 godina, u rasponu od 5 do 40 godina. Prosječni radni staž na radnom mjestu ravnatelja je 10 godina (od 6 mjeseci do 24 godina).

socijalnu klimu u ustanovi i imaju utjecaj na radnu atmosferu i zadovoljstvo svih sudionika. Četvrti faktor koji su ravnatelji naveli je stručni tim. Ovaj tim čine stručni suradnici u ustanovi koji pridonose kvaliteti rada kroz svoje specifične kompetencije i uloge. Materijalno i prostorno okruženje su bili procijenjeni kao najmanje važni faktor za kvalitetu rada ustanove prema mišljenju ravnatelja. Iako su ovi faktori važni za pružanje adekvatne fizičke podrške, ravnatelji su prepoznali druge čimbenike kao ključne za ostvarivanje kvalitete. Važno je napomenuti da kompetentan i učinkovit ravnatelj može motivirati svoje djelatnike, posebno odgojitelje, usmjeravajući ih prema zajedničkom ostvarivanju misije i vizije ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Takav pristup rezultira kvalitetnijim radom i zadovoljstvom svih sudionika u odgojno-obrazovnom procesu.

6. RAVNATELJI USTANOVA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

Ravnatelji bez sumnje imaju ključnu ulogu u odgojno-obrazovnom sustavu, osobito u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Njihove obveze i odgovornosti jasno su definirane zakonom, pravilnicima i drugim propisima. Prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju⁴⁸, ravnatelj je poslovodni i stručni voditelj ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Za obnašanje ravnateljske dužnosti osoba mora ispunjavati određene kvalifikacijske uvjete. To uključuje završen studij odgovarajuće vrste za rad na radnom mjestu odgojitelja ili stručnog suradnika, poput sveučilišnog diplomskog ili integriranog preddiplomskog i diplomskog sveučilišnog studija, specijalističkog diplomskog ili preddiplomskog sveučilišnog studija za odgojitelja ili odgovarajuće vrste stručnog studija kojim je stečena viša stručna sprema. Također, potrebno je imati radno iskustvo od najmanje pet godina u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te položen stručni ispit za odgojitelja ili stručnog suradnika, osim ako osoba nema zakonsku obvezu polaganja stručnog ispita. Postupak izbora ravnatelja provodi se putem javnog natječaja, koji raspisuje upravno vijeće ustanove. Na temelju prijedloga upravnog vijeća, ravnatelja imenuje i razrješava osnivač ustanove, pri čemu ustanove čiji je osnivač jedinica lokalne i područne (regionalne) samouprave imenuje izvršno tijelo osnivača, dok ustanove

⁴⁸ Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju NN 10/97, 107/07, 94/13, 98/19, 57/22)
<https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (5.5. 2022)

čiji je osnivač Republika Hrvatska imenuje ministar nadležan za obrazovanje. Mandat ravnatelja traje pet godina, tijekom kojih je osoba vezana ugovorom o radu na puno radno vrijeme. U slučaju privremene spriječenosti ravnatelja u obavljanju dužnosti, ravnatelj je dužan obavijestiti članove upravnog vijeća kako bi ga mogla zamijeniti osoba iz reda članova odgojiteljskog vijeća. Vezano uz navedene odredbe ovog zakona o načinu izbora i trajanju mandata ravnatelja važno je napomenuti kako se prema članku 38 istog zakona, način, izbor i trajanje mandata ravnatelja ne primjenjuje na ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kojima je osnivač vjerska zajednica ili druga fizička i pravna osoba.

Kao poslovni voditelj ravnatelj je odgovoran za sve rukovode funkcije u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Osim obveza propisanih zakonom i statutom, ravnatelj ima širok spektar zadaća koje su mu povjerene. Jedna od ključnih uloga ravnatelja je predlaganje godišnjeg plana i programa rada ustanove te osiguravanje provođenja odluka upravnog i odgojiteljskog vijeća, kao i drugih tijela koja sudjeluju u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Također, ravnatelj je odgovoran za organizaciju rada ustanove sukladno aktu o osnivanju i statutu. Nastavno na navedeno uloga i zadaće ravnatelja jasnije se iščitavaju i u Nastavnom planu i programu za osnovnu školu školu (2006)⁴⁹ u kojem se također naglašava kako je ravnatelj zadužen za cjelokupnu organizaciju rada odgojno-obrazovne ustanove koju vodi. Ravnatelj ima ovlaštenja i odgovornosti za funkcioniranje svih aspekata odgojno-obrazovnog rada te sudjeluje u razvojno-pedagoškoj djelatnosti ustanove. Njegova uloga je stvaranje poticajnog okruženja spremnog na promjene, poticanje timskog rada, suradnju i zajedničko rješavanje problema. Ravnatelj treba jasno izraziti namjere, ciljeve i zadaće ustanove koju vodi te poticati suradničko ozračje. Također, treba prepoznavati i istaknuti doprinose i zasluge članova kolektiva te biti odgovoran za uključivanje lokalne zajednice u rad i život ustanove. Sudjelovanje u planiranju, podjela zadovoljstva i zahvalnosti s drugima, te priznavanje napora djelatnika (odgojitelja, stručnih suradnika) također su važni aspekti uloge ravnatelja. Ravnatelj ima odgovornost za provođenje vrednovanja i samovrednovanja rada ustanove te sudjeluje u svim poslovima vezanim uz vođenje ustanove koju vodi. Sve ove uloge i zadatke zahtijevaju vještine komunikacije, vođenja, organizacije i stručnosti u odgojno-obrazovnom području.

⁴⁹ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2006_09_102_2319.html (5.5.2022)

Prema zakonima i propisima evidentna je dvojaka funkcija i uloga ravnatelja, koju Staničić (2000) definira kao upravitelja⁵⁰ i pedagoškog rukovoditelja. Međutim, u praksi se ravnatelji suočavaju s mnogo širim spektrom zadataka i opterećenja, kao i razlikama u raspoloživim materijalnim i ljudskim resursima koje moraju upravljati (Ciboni i sur., 2019). Današnja uloga ravnatelja značajno se promijenila uslijed promjena u odgojno-obrazovnom sustavu, u kojem se teži organizacijskom razumijevanju odgojno-obrazovnog procesa i shvaćanju kurikuluma kao teorijske koncepcije koja se istražuje, gradi i mijenja u praksi (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2012). Od ravnatelja se danas očekuje da posjeduju znanja i vještine iz područja upravljanja, organizacije, financija, pedagogije i mnogih drugih područja, budući da su oni glavne i odgovorne osobe za pokretanje potrebnih promjena u svojim ustanovama. Ravnatelji se danas suočavaju s visokim očekivanjima koja zahtijevaju širok raspon potrebnih kompetencija kako bi što uspješnije obavljali svoju ulogu. Njihove kompetencije trebaju obuhvaćati vještine upravljanja ljudima, donošenja odluka, komunikacije, planiranja, financijskog upravljanja, vođenja promjena, razvoja tima i mnoge druge. Također, ravnatelji trebaju biti stručno osposobljeni za vođenje pedagoškog procesa, praćenje i vrednovanje rada ustanove, suradnju s različitim dionicima te razumijevanje suvremenih obrazovnih trendova i pristupa.

U drugim zemljama, primjerice u SAD-u, Australiji, Nizozemskoj i Velikoj Britaniji postoje utvrđeni standardi ili kompetencijski profili za ravnatelje koji definiraju kompetencije koje bi ravnatelji trebali posjedovati kako bi uspješno obavljali svoju rukovodeću funkciju u administrativnom i pedagoškom području. Ovi standardi služe kao smjernice za razvoj programa obrazovanja i usavršavanja ravnatelja, kao i za procjenu njihove kompetentnosti. Cilj takvih programa je osigurati da osoba koja se kandidira za ravnateljsku poziciju ima potrebne kvalifikacije i kompetencije. U Republici Hrvatskoj još uvijek traje proces traženja i izrade takvih programa profesionalizacije za ravnatelje. Analiza i usporedba s praksom u drugim državama i europskim zemljama može biti korisna u daljnjem razvoju sustava stručnog usavršavanja ravnatelja u Hrvatskoj. Cilj je osigurati kvalitetne programe obrazovanja i usavršavanja koji će podržati ravnatelje u njihovoj ulozi vođenja odgojno-obrazovnih ustanova (Staničić, 2006).

⁵⁰ Upravitelj bi odgovarao značenju anglosaksonske riječi menadžer (engl. *manager*) i administrator, a pedagoški rukovoditelj značenju riječi lider (engl. *leader*): voditelj, vođa (Vidović i sur.2009).

6.1. Kompetencijski standardi za ravnatelje

Kompetencijski standardi za ravnatelje predstavljaju jasno definirane zahtjeve za profesionalne kompetencije koje su potrebne ravnateljima za uspješno obavljanje njihovih zadataka (HKO)⁵¹. Oni čine svojevrsni inventar ili specifikaciju aktivnosti unutar područja ravnateljske uloge i profesije. Kompetencijski standardi za ravnatelje su usko povezani s ciljevima i vrijednostima nacionalnog obrazovanja te imaju za cilj osigurati da ravnatelji posjeduju potrebna znanja, vještine i vrijednosti. Ti standardi postaju smjernica za obrazovanje, osposobljavanje, licenciranje, izbor, uvod u funkciju, usavršavanje i vrednovanje ravnatelja. Definiranjem obuhvata i granica područja koje pokrivaju standardi smanjuje se prostor za manipulaciju prilikom izbora ravnatelja, a istovremeno doprinosi profesionalizaciji ravnateljske uloge. Standardi postavljaju jasne očekivane kompetencije i postupke te tako olakšavaju procjenu i usporedbu ravnateljevih kvalifikacija i sposobnosti. Uvođenje kompetencijskih standarda za ravnatelje pridonosi uspostavljanju visokih standarda stručnosti i kvalitete u ravnateljskoj profesiji te osigurava da ravnatelji imaju potrebne vještine i znanja za učinkovito vođenje odgojno-obrazovnih ustanova (Staničić 2009).

Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta 2015. godine imenovalo je ekspertnu radnu skupinu s ciljem provedbe petog cilja Strategije obrazovanja znanosti i tehnologije koji se odnosi na unapređenje kvalitete rukovođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama. Ta radna skupina dobila je tri zadaće: izraditi standard zanimanja ravnatelja, izraditi nacionalni standard kvalifikacije za ravnateljsku profesiju te razviti model uvođenja sustava (re)licenciranja za stjecanje i zadržavanje dopusnice za rad ravnatelja. Pod vodstvom Stjepana Staničića, ekspertna skupina slijedila je metodološke upute prema Hrvatskom kvalifikacijskom okviru što je rezultiralo izradom prijedloga standarda zanimanja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova i prijedloga nacionalnog standarda kvalifikacija za ravnateljsku profesiju. Prve dvije zadaće su ostvarene 2016. godine, a prijedlozi standarda su registrirani 2020. godine i vrijede pet godina, dakle do 2025. godine. U međuvremenu pripremljen je i prijedlog modela uvođenja sustava (re)licenciranja ravnatelja, no taj prijedlog još uvijek čeka postupak usuglašavanja,

⁵¹ Hrvatski kvalifikacijski okvir (engl. *Croatian Qualifications Framework, CROQF*) instrument je uređenja sustava kvalifikacija u Republici Hrvatskoj koji osigurava jasnoću, pristupanje stjecanju, utemeljeno stjecanje, prohodnost i kvalitetu kvalifikacija, kao i povezivanje razina kvalifikacija u Republici Hrvatskoj s razinama kvalifikacija EQF-a i QF-EHEA te posredno s razinama kvalifikacija kvalifikacijskih okvira u drugim zemljama. http://www.kvalifikacije.hr/sites/default/files/documents-publications/2021-03/ZHKO_2021_pro%C4%8Di%C5%A1%C4%87eni.pdf (21.5.2022)

usvajanja i registriranja od strane Ministarstva obrazovanja. Ovi napori i inicijative ukazuju na nastojanje da se unaprijedi kvaliteta rukovođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama u Hrvatskoj putem standardizacije zanimanja, kvalifikacija i sustava licenciranja ravnatelja. Očekuje se da će provedba tih standarda i sustava doprinijeti profesionalizaciji ravnateljske profesije i poboljšanju kvalitete upravljanja u odgojno-obrazovnom sustavu.

6.1.1. Standard zanimanja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova

Kao što je već navedeno standard zanimanja⁵² – ravnatelj/ica odgojno obrazovne ustanove u Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (HKO)⁵³ je registriran je u lipnju 2020. godine od predlagatelja Ministarstva znanosti i obrazovanja, a vrijedi do prosinca 2025. godine. Prema opisu zanimanja, ravnatelj/ica odgojno-obrazovne ustanove ima odgovornost za cjelokupni rad i rezultate ustanove, kao i za rad svakog pojedinog zaposlenika. Njihova uloga obuhvaća vođenje ustanove, upravljanje kvalitetom rada i provođenje odgojno-obrazovnih procesa. Ravnatelj/ica treba imati sposobnost kreiranja vizije i misije ustanove, uključujući i suradnju s relevantnim dionicima kako unutar, tako i izvan ustanove. Također, potrebno je da budu sposobni planirati, provoditi i vrednovati aktivnosti i procese u svojoj ustanovi. Ravnatelj je dužan brinuti se o svim svojim djelatnicima od samih početaka zapošljavanja i uvođenja u posao do praćenja njegovog rada i njegova profesionalnog rasta i razvoja. Kako bi tu dužnost što kvalitetnije obavljao mora biti uzor svojim djelatnicima te prije svega redovito voditi računa o svom, kako osobnom, tako i profesionalnom razvoju u smislu kontinuiranog unapređenja svog rada, jer ravnatelj svoju ustanovu predstavlja u vanjskom okruženju i široj javnosti tako što surađuje s velikim brojem vanjskih čimbenika na lokalnoj ali i nacionalnoj razini. S obzirom da se ovdje radi o odgojno-obrazovnoj ustanovi koja je vezana za pedagoške procese podrazumijeva se da ravnatelj mora temeljito poznavati načela, koncepte, metode i tehnike svih odgojno-obrazovnih procesa. Također je odgovoran za stvaranje pozitivnog radnog ozračja i kulture ustanove. Osim što mora biti pedagoški kompetentan voditelj tako mora osigurati nesmetano odvijanje svih drugih procesa unutar ustanove, a osobito se tu misli na financijske i administrativno pravne procese i postupke. Složenost i obim poslova

⁵² Standard zanimanja - Popis svih poslova koje pojedinac obavlja u određenom zanimanju i popis kompetencija potrebnih za njihovo uspješno obavljanje. <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/35-standard-zanimanja> (25.5.2022)

⁵³ <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/33> (25.5.2022)

ravnatelj/ice se povećavaju, posebno u sve složenijim okolnostima u kojima se odvija rad odgojno-obrazovnih ustanova. Stoga se očekuje da ravnatelji/ice posjeduju visoku razinu profesionalnih kompetencija kako bi se nosili s tim zahtjevima.

Potrebno je napomenuti da je opis zanimanja i skup pripadajućih kompetencija definiran u HKO-u kako bi se osigurala kvaliteta rukovođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama. Ovaj standard pruža smjernice za obrazovanje, osposobljavanje, licenciranje, evaluaciju i razvoj ravnatelja/ica, kako bi se osigurala stručnost i učinkovitost u njihovoj ravnateljskoj ulozi. Prema HKO izdvojeno je više skupova kompetencija za standard zanimanja ravnatelja sa pripadajućim kompetencijama (*slika 13*):

Slika 13. Skupovi kompetencija za standard zanimanja ravnatelja

SKUPOVI KOMPETENCIJA ZA STANDARD ZANIMANJA RAVNATELJA	
Skupovi kompetencija	Pripadajuće kompetencije
Planiranje i programiranje rada odgojno-obrazovne ustanove	Planiranje, priprema i organizacija odgojno-obrazovnog procesa, vizija i misija ustanove, izrada strateškog dokumenta, planiranje aktivnosti i projekata, vrednovanje cjelokupnog rada, osiguravanje uvjeta za optimalno funkcioniranje, realizacija godišnjeg plana i programa i kurikuluma
Analiza okruženja odgojno-obrazovne ustanove	Analiza potreba i interesa te mogućnosti suradnje s okruženjem odgojno-obrazovne ustanove, praćenje provedbe aktivnosti, vrednovanje kvalitete suradnje s okruženjem, aktivno sudjelovanje u radu strukovnih udruga te prepoznavanje odgojno-obrazovnih potreba društva.
	Praćenje realizacije godišnjeg plana i programa radan i kurikuluma, analiziranje

<p align="center">Osiguravanje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove</p>	<p>rada zaposlenika, vrednovanje i samovrednovanje cjelokupnog rada, uvođenje inovativnih metoda i tehnika rada, sudjelovanje u radu i praćenje rada tima koji izrađuje plan, unaprjeđivanje kvalitete ustanove, vrednovanje planiranih aktivnosti i projekata, analiziranje i vrednovanje odgojno-obrazovnog procesa te upotreba i promocija najnovije stručno-znanstvene spoznaje iz područja odgoja i obrazovanja.</p>
<p align="center">Organizacija rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi</p>	<p>Donošenje primjerenih i pravovremenih odluka, primjena znanja i vještina relevantnih za istraživanje i mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove, oblikovanje kulture i razvijanje klime suradnje i povjerenja, upotreba informatičko-komunikacijske tehnologije, osiguravanje uvjeta za sigurno okruženje, prepoznavanje i procjena potencijalne krizne situacije.</p>
<p align="center">Savjetodavni rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi.</p>	<p>Priprema i provođenje savjetodavnog rada s djecom, roditeljima, stručnim suradnicima, odgojiteljima početnicima</p>

<p>Komunikacijsko prezentacijske vještine</p>	<p>Organiziranje suradnje s roditeljima, afirmiracija identiteta odgojno-obrazovne ustanove u javnosti uključujući i suradnju s medijima, primjenjivanje djelotvorne komunikacije u radu sa zaposlenicima i djecom i suradnja s dionicima na nacionalnoj, lokalnoj i međunarodnoj razini.</p>
<p>Upravljanje ljudskim potencijalima u odgojno-obrazovnoj ustanovi</p>	<p>Sudjelovanje u selekciji kandidata za zaposlenike, uvođenje pripravnika i novozaposlenih osoba i integracija istih u kulturu odgojno-obrazovne ustanove, organizacija i praćenje profesionalnog razvoja zaposlenika, uočavanje izvora stresa, voditi sastanke kolegijalnih tijela te ostale sastanke, organiziranje rada u projektnim timovima iz područja obrazovanja, planiranje zapošljavanja prema specifičnim potrebama.</p>
<p>Provođenje pravne regulative.</p>	<p>Osiguravanje zakonitosti rada ustanove, primijena odgovarajućih pravnih i financijskih propisa u realnim situacijama vođenja, sudjelovanje u izradi pravnih i drugih akata, vođenje pravno propisane dokumentacije.</p>
<p>Financijsko poslovanje odgojno-obrazovne ustanove</p>	<p>Upravljanje materijalnim i financijskim poslovanjem, obrazloženje financijskog plana, plan nabave i financijskih izvještaja, raspolaganje postojećim financijskim i drugim resursima materijalne i nematerijalne naravi, predstavljanje načina</p>

	i mogućnosti ostvarivanja vlastitih prihoda te svrhovito i racionalno njima raspolagati.
Upravljanje kriznim situacijama u odgojno-obrazovnim ustanovama.	Prepoznavanje i procijena potencijalne krizne situacije te koordinacija izrade preventivnih programa za izbjegavanje kriznih situacija, dobro poznavanje standardnih procedura za rješavanje kriznih situacija kako bi ih se moglo što adekvatnije primijeniti u određenoj situaciji.

Izvor: Prilagođeno prema HKO⁵⁴.

Kao što se može vidjeti kompetencije su grupirane prema modelu strategije za izradu standarda, uz adekvatno stručno proširenje pripadajućih kompetencija i ključnih poslova koje ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove ima dužnost svakodnevno izvršavati. Da bi osoba uopće mogla pristupiti na dužnost ravnatelja prema HKO-u potrebno je ispunjavati određene uvjete. Osoba treba imati završen sveučilišni studij koji uključuje 300 ECTS bodova, pri čemu je potrebno imati stečenih 55 ECTS bodova pedagoških kompetencija. Osim toga, minimalno je potrebno pet godina radnog iskustva na radnom mjestu odgojitelja, učitelja ili stručnog suradnika u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Ovi zahtjevi osiguravaju da osoba koja obnaša dužnost ravnatelja ima odgovarajuću stručnu osnovu i iskustvo u području odgoja i obrazovanja. To omogućava ravnatelju da uspješno obavlja svoje zadatke i odgovornosti, kao što su vođenje ustanove, briga o djelatnicima, planiranje i programiranje rada, osiguravanje kvalitete te suradnja s vanjskim dionicima. Važno je da ravnatelj ima dobro razumijevanje pedagoških procesa i principa, kao i šireg konteksta odgojno-obrazovnog sustava. Također, radno iskustvo na različitim pozicijama u ustanovi omogućava ravnatelju da bolje razumije potrebe i izazove s kojima se suočavaju zaposlenici. Sve navedene kompetencije i uvjeti pružaju temelj za uspješno vođenje odgojno-obrazovne ustanove i ostvarivanje njenih ciljeva.

⁵⁴ <https://hko.srce.hr/registar/standard-zanimanja/detalji/33> (25.5.2022).

6.1.2. Standard kvalifikacija ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova

Standard kvalifikacija⁵⁵ za ravnatelja odgojno obrazovne ustanove u Hrvatskom kvalifikacijskom okviru (HKO)⁵⁶ od iznimne je važnosti za razvoj i unaprjeđenje odgojno-obrazovnih ustanova u Hrvatskoj. Registracija standarda u studenom 2020. godine potvrđuje prepoznavanje potrebe za jasno definiranim kompetencijskim okvirom za ravnatelje. Standard kvalifikacija pruža smjernice i očekivanja za osobe koje žele obnašati ulogu ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove. Definira potrebne kompetencije, osobine i uvjete koje pojedinac mora zadovoljiti kako bi bio kvalificiran za tu funkciju. Također, standard služi kao smjernica za profesionalni razvoj postojećih ravnatelja, omogućujući im usvajanje novih vještina i znanja potrebnih za učinkovito vođenje ustanove. Uvođenje dobro utvrđenih kompetencijskih standarda za ravnatelje pridonosi kvaliteti vođenja odgojno-obrazovnih ustanova. Omogućava transparentnost i objektivnost u postupku izbora ravnatelja te potiče profesionalni razvoj i kontinuirano usavršavanje ravnatelja. Također, standardi pomažu u stvaranju jedinstvenog i konsistentnog okvira za vođenje ustanova te pridonose poboljšanju kvalitete odgojno-obrazovnih procesa.

U standardu se prema HKO-u izdvaja 14 obveznih skupova ishoda učenja sa pripadajućim kompetencijama. Ishodi učenja su predviđeni za stjecanje kompetencija za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova, što čini poveznicu sa skupovima kompetencija u prethodno navedenom standardu zanimanja, te se u nastavku ovog poglavlja neće ponavljati, nego samo navesti koja je veza između skupova. Tako je skup kompetencija planiranje i programiranje odgojno-obrazovne ustanove sa svojim pripadajućim kompetencijama u vezi sa ishodima učenja za upravljanje; primjenu stilova rukovođenja; strateško upravljanje te planiranje i programiranje rada u odgojno-obrazovnim ustanovama, i u vezi sa ishodima učenja upravljanja odgojno-obrazovnim procesom. Za svaki od njih izdvajaju se sljedeći ishodi učenja (*slika 14*):

⁵⁵ Kvalifikacija predstavlja svaki akademski stupanj (diploma ili neki drugi tip formalnog certificiranja), koji dodjeljuje nadležno, registrirano tijelo i koji potvrđuje uspješan završetak studijskog programa. Kvalifikacija obuhvaća širok raspon akademskih stupnjeva koji se stječu na visokom učilištu na različitim razinama i u različitim zemljama (primjerice prvostupnici, magistri struke, doktori itd.). Kvalifikacija je bitna u smislu onoga što ona označava: stupanj kompetencija te raspon znanja i vještina. U nekim slučajevima kvalifikacija može biti ekvivalent licenci. Često je sinonim za vjerodajnicu. <https://www.azvo.hr/hr/pojmovnik/104-kvalifikacija> (25.6.2022)

⁵⁶ <https://hko.srce.hr/registar/standard-kvalifikacije/detalji/27> (25.6. 2022)

Slika 14. Obvezni ishodi učenja za stjecanje kompetencija ravnatelja.

OBVEZNI ISHODI UČENJA ZA STECANJE KOMPETENCIJA RAVNATELJA	
Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom	Opisati funkcioniranje odgojno-obrazovnog sustava u cjelini kao i svih javnih služba te njihov djelokrug rada i odgovornosti; opisati djelovanje globalnih trendova razvoja obrazovnih politika, navesti primjere prilagodbe funkcioniranja specifične odgojno-obrazovne ustanove
Primjena stilova rukovođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama	Izložiti stručne spoznaje o stilovima upravljanja, rukovođenja i vođenja, primijeniti osnovna načela teorija pedagoškoga i obrazovnog menadžmenta, analizirati, identificirati i odabrati primjeren stil rukovođenja te izraditi osobni plan razvoja stilova rukovođenja
Strateško upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom	Izraditi i dogovoriti plan rada s timom koji izrađuje strateški dokument uvažavajući načela strateškoga planiranja; izraditi i obrazložiti izjavu o viziji i misiji odgojno-obrazovne ustanove, komunicirati i provoditi viziju i misiju ustanove, osmišljavati načine osiguravanja uvjeta za učinkovito funkcioniranje rada odgojno-obrazovne ustanove, te aktivno sudjelovati u postupku samovrednovanja odgojno-obrazovne ustanove.
Planiranje i programiranje rada odgojno-obrazovne ustanove	Opisati načela planiranja i programiranja rada odgojno-obrazovne ustanove, izraditi godišnji plan i program rada, planirati i osigurati uvjete za učinkovito funkcioniranje, opisati, planirati i

	<p>primijeniti tehnike samovrednovanja i vrednovanja uspješnosti rada odgojno-obrazovne ustanove.</p>
<p>Upravljanje odgojno-obrazovnim procesom</p>	<p>Navesti i obrazložiti relevantne i recentne spoznaje o pedagoškim i psihološkim procesima, demonstrirati primjenu spoznaja, izraditi plan odgojno-obrazovnoga procesa i pritom primijeniti načela planiranja, izraditi i primijeniti protokole i postupke neposrednog uvida u odgojno-obrazovni proces; izraditi plan unapređenja odgojno-obrazovnog procesa u suradnji s timom suradnika te izraditi i uvoditi nove programe koji se mogu izvoditi.</p>
<p>Savjetodavni rad odgojno-obrazovne ustanove</p>	<p>Izložiti spoznaje o podlozi savjetodavnog rada, identificirati i analizirati različite probleme s kojima se susreću zaposlenici i drugi subjekti kojima je potrebno savjetovanje, izraditi i primijeniti različite instrumente i protokole savjetodavnog rada; odabrati i primijeniti adekvatnu tehniku savjetovanja.</p>
<p>Upravljanje kriznim situacijama odgojno obrazovne ustanove</p>	<p>Izložiti stručne spoznaje o osiguravanju sigurnosti i upravljanja kriznom situacijom i organizaciji preventivnih programa; analizirati i identificirati potencijalne krizne situacije s kojima se susreću zaposlenici i drugi subjekti odgojno-obrazovne ustanove; te izraditi različite preventivne programe i protokole sigurnosti te upravljanja kriznim</p>

	situacijama.
Upravljanje ljudskim potencijalima u odgojno-obrazovnoj-ustanovi	Analizirati potrebe za ljudskim resursima u odgojno-obrazovnoj ustanovi, izraditi kriterije za odabir kandidata na određeno radno mjesto, pratiti i sudjelovati u uvođenju odgojno-obrazovnih radnika u procesu pripravnštva; primjenjivati postupke i instrumente vrednovanja rada svih odgojno-obrazovnih djelatnika, primijeniti propise i procedure u pokretanju postupka napredovanja, prepoznati fazu profesionalnog razvoja, primijeniti procedure samorefleksije.
Komuniciranje s dionicima unutar i izvan odgojno-obrazovne ustanove	Opisati osnovna obilježja različitih oblika komunikacijskog procesa; opisati osnovna obilježja uspješnog prezentiranja; prepoznati i analizirati ne/djelotvornu komunikaciju, voditi djelotvornu komunikaciju u radu uz primjenu prezentacijskih vještina.
Financijsko poslovanje odgojno-obrazovne ustanove	Voditi tim za izradu financijskog plana, plana nabave i izvještaja; racionalno raspolagati postojećim financijskim i drugim resursima, osmisliti i predstaviti načine i mogućnosti ostvarivanja vlastitih prihoda odgojno-obrazovne ustanove te svrhovito i racionalno njima raspolagati.
Pravni okvir upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom	Definirati te razlikovati temeljne pojmove u pravu, analizirati i objasniti temeljne pravne norme, primijeniti odgovarajuće pravne (i financijske) propise u realnim situacijama školskoga vođenja; voditi tim za izradu pravnih i drugih akata odgojno-

	obrazovne ustanove te pratiti vođenje pravno propisane dokumentacije za funkcioniranje ustanove.
Upravljanje odnosima sa vanjskim okruženjem odgojno-obrazovne ustanove	Navesti i obrazložiti primjerene oblike suradnje odgojno-obrazovne ustanove sa svim vanjskim dionicima u realnim profesionalnim situacijama, predstaviti misiju i rezultate rada odgojno-obrazovne ustanove javnosti; primjenjivati etičke vrijednosti i pridonositi ugledu profesije i ustanove vlastitim djelovanjem u strukovnim udrugama ravnatelja ili u lokalnoj samoupravi.
Organizacijsko upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom	Donositi primjerene i pravovremene odluke vezane uz rad u odgojno-obrazovnoj ustanovi; primjenjivati znanja i vještine relevantne za istraživanje i mijenjanje kulture, oblikovati kulturu i pritom razvijati kulturu suradnje i povjerenja; koristiti informatičko-komunikacijske.
Osiguranje kvalitete odgojno-obrazovne ustanove	Objasniti fenomen osiguranja kvalitete odgojno-obrazovne ustanove u skladu sa suvremenim znanstvenim i stručnim spoznajama; opisati suvremene trendove i istraživanja osiguranja kvalitete odgojno-obrazovne ustanove u globalnom i nacionalnom kontekstu

Izvor: Prilagođeno prema HKO⁵⁷.

⁵⁷ <https://hko.srce.hr/registar/standard-kvalifikacije/detalji/27> (25.5.2022).

Analizom navedenih ishoda učenja i veza između skupova kompetencija i ishoda učenja može se vidjeti da su određeni skupovi kompetencija ključni za uspješno obavljanje uloge ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove. U ovom slučaju, većina ishoda učenja je povezana sa skupom kompetencija planiranja i programiranja rada odgojno-obrazovne ustanove. Planiranje i programiranje rada odgojno-obrazovne ustanove ima izravnu vezu s ishodima učenja koji se odnose na opisivanje funkcioniranja odgojno-obrazovnog sustava, prilagodbu specifične ustanove globalnim trendovima, strateško upravljanje, te planiranje i programiranje rada. To ukazuje na važnost ovog skupa kompetencija za ravnatelja u osiguravanju optimalnog funkcioniranja ustanove. Također, dva ishoda učenja su povezana sa skupom kompetencija iz savjetodavnog rada odgojno-obrazovne ustanove. To može ukazivati na potrebu ravnatelja da budu stručni i sposobni pružiti savjetodavnu podršku u različitim aspektima rada ustanove, što može uključivati suradnju s roditeljima, stručnjacima, lokalnom zajednicom itd. Ove analize jasno pokazuju koje su kompetencije ključne za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova i kako su povezane s ishodima učenja. To pruža smjernice pojedincima koji žele preuzeti tu ulogu i ravnateljima koji žele unaprijediti svoje vještine i znanja u cilju uspješnog vođenja ustanove.

6.1.3. Kompetencijski standardi za ravnatelje u drugim državama i Europskim zemljama

Jedan od najstarijih, ujedno i najpoznatijih kompetencijskih standarda za ravnatelje je Interstate School Leaders Licensure Consortium Standards, (*ISLLC Standards 1996.*)⁵⁸, razvijen je u SAD-u i predstavlja okosnicu za stručno osposobljavanje i usavršavanje ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova. Revidiran je 2008 godine pod novim nazivom *Educational Leadership Policy Standards: ISSLC 2008. As Adopted by the National Policy Board for Educational Administration*⁵⁹. Dopunjeni i izmjenjeni standardi sastavni su dio strategije za unapređivanje obrazovnog rukovođenja te polaze od toga kako su oni temeljna orijentacija u vođenju politike unapređenja obrazovnog rukovođenja, osobito u obrazovanju i usavršavanju budućih ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova. Za razliku od prve verzije standarda u kojem je svaki standard bio razrađen na način specifikacije znanja,

⁵⁸ <https://www.fldoe.org/core/fileparse.php/7566/urlt/0075311-orgstand.pdf> (21.9.2022.)

⁵⁹ <https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/Documents/Educational-Leadership-Policy-Standards-ISLLC-2008.pdf> (9.1.2023.)

uvjerenja i ponašanja ravnatelja kojima se dokazuje njegovo ispunjenje revidirani standardi identificiraju šest područja na kojima se ravnatelji trebaju fokusirati kako bi osigurali uspjeh svakog učenika (*slika 15*).

Slika 15. Kompetencijski standardi za ravnatelje u SAD-u

KOMPETENCIJSKI STANDARDI ZA RAVNATELJE U SAD-U
1. Promicati uspjeh svakog djeteta poticanjem razvoja, artikulacije, implementacije i usmjeravanja vizije učenja
2. Promicati uspjeh svakog djeteta stvaranjem, njegovanjem i održavanjem školske kulture i nastavnih programa pogodnih za učenje učenika i profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika
3. Promicati uspjeh svakog djeteta osiguravajući ustroj upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom, načinom rada i resursima za sigurno i učinkovito okruženje za učenje
4. Promicati uspjeh svakog djeteta suradnjom s visokoškolskim ustanovama i društvenom zajednicom uz osjetljivost za različite društvene interese i potrebe te mobilizacijom zajedničkih resursa.
5. Promicati uspjeh svakog djeteta i djelovati s integritetom, pravedno i etično,
6. Promicati uspjeh svakog djeteta razumijevanjem, reagiranjem i utjecanjem na politički, društveni, ekonomski i pravni te kulturni kontekst u kojem odgojno-obrazovna ustanova djeluje

Izvor: Prilagođeno prema CCSSO (The Council of Chief State School Officers),
(2008:14-15)

Prvo područje odnosi se na promicanje uspjeha svakog djeteta poticanjem razvoja, artikulacije, implementacije i usmjeravanja vizije učenja koja je prihvaćena od svih sudionika odgojno-obrazovnog rada. Funkcije ravnatelja za ovaj standard su: kroz zajedničku suradnju ostvarivati viziju i misiju; prikupljanje i korištenje podataka za postavljanje ciljeva i evaluaciju učinkovitosti odgojno-obrazovne učinkovitosti, promicanje održivog razvoja te praćenje i vrednovanje napretka. Drugo područje obuhvaća promicanje uspjeha svakog djeteta stvaranjem, njegovanjem i održavanjem školske kulture i nastavnih programa pogodnih za učenje učenika i profesionalni razvoj nastavnika. Funkcije koje ravnatelj ostvaruje u drugom standardu su: njegovanje i održavanje suradničke kulture, povjerenja i visokih očekivanja; stvaranje poticajnog okruženja za učenje; nadzor nad izvođenjem odgojno-obrazovnog rada; praćenje i ocjenjivanje napretka djece; razvoj voditeljskih sposobnosti djelatnika. Treće područje promiče uspjeh svakog

učenika osiguravajući ustroj upravljanja školom, načinom rada i resursima za sigurno i učinkovito okruženje za učenje. Ovdje ravnatelj prati i vrednuje sustav rukovođenja i upravljanja; pribavlja, raspoređuje i usmjerava ljudske, financijske i materijalne resurse, promiče i štiti dobrobit i sigurnost djece; razvija sposobnost za distributivno vođenje te osigurava da odgojno-obrazovni djelatnici i organizacijsko vrijeme budu usmjereni na pružanje podrške kvalitetnom odgojno-obrazovnom radu i dječjem učenju. Četvrto promiče uspjeh svakog učenika suradnjom s visokoškolskim ustanovama i društvenom zajednicom uz osjetljivost za različite društvene interese i potrebe te mobilizacijom zajedničkih resursa. U ovom standardu ravnatelj prikuplja i analizira podatke i informacije o okruženju u kojem se nalazi odgojno-obrazovna ustanova, promiče razumijevanje i uvažavanje za korištenje različitih kulturnih, socijalnih i intelektualnih resursa zajednice; izgrađuje pozitivne odnose sa obiteljima i partnerima u društvenoj zajednici. Peto područje se odnosi na to da ravnatelj promiče uspjeh svakog učenika te djeluje s integritetom, pravedno i etično, a funkcije koje su nametnute ravnatelju su da osigura sustav odgovornosti za društveni napredak djece; štiti demokratske vrijednosti i prava na različitost; promiče društvenu pravdu i osigurava zadovoljavanje potreba svakog djeteta; razmatra i procjenjuje moralne i pravne posljedice odlučivanja te promiče socijalnu pravdu. Šesto područje standarda odnosi se na ravnatelja kao promicatelja uspjeha svakog učenika razumijevanjem, reagiranjem i utjecanjem na politički, društveni, ekonomski i pravni te kulturni kontekst u kojem škola djeluje. Ovdje ravnatelj zastupa djecu i obitelj; utječe na lokalne i regionalne odluke koje se tiču djece te procjenjuje, analizira i predviđa trendove i inicijative za pravovremeno prilagođavanje svoje strategije rukovođenja odgojno-obrazovnom ustanovom (The Council of Chief State School Officers – CCSSO, 2008)⁶⁰

Ovi standardi pružaju okvir za usmjeravanje ravnatelja u različitim aspektima vođenja odgojno-obrazovne ustanove. Oni naglašavaju važnost vizije, suradnje, podrške učenicima i nastavnicima, efikasnog upravljanja resursima, suradnje s širom zajednicom, etičkog djelovanja te razumijevanja šireg konteksta rada ustanove. Implementacija ovih standarda može pomoći ravnateljima da ostvare uspješno vođenje i postignu visoke standarde u obrazovanju. Dakle, može se zaključiti kako je u ovom standardu stavljen veći naglasak na promicanje uspjeha svakog učenika kao temeljnu funkciju ravnatelja.

60

http://www.epsb.ky.gov/pluginfile.php/396/mod_resource/content/1/Educational_Leadership_Policy_Standards_2008.pdf (9.1.2023)

Ravnatelj ima ulogu pedagoškog vođe (engl. *education leader*) koji je odgovoran za postizanje ciljeva, vizije i misije odgojno-obrazovne ustanove, ali i za izgradnju suradničke kulture i odnosa među svim sudionicima u obrazovanju. Također, standard prepoznaje važnost upravljanja resursima i odgovornosti ravnatelja za ljudske, financijske i materijalne resurse. Ovaj standard je prihvaćen i primijenjen u mnogim školama u SAD-u, podržan od strane Nacionalne udruge ravnatelja osnovnih škola (National Association of Elementary School Principals – NAESP) i primjenjuje se u brojnim savezima država. Njegova fleksibilnost omogućuje prilagodbu stručnog usavršavanja ravnatelja prema potrebama i kontekstu pojedine škole. Osnovan je na rezultatima znanstvenih istraživanja i ima za cilj unaprijediti rukovođenje u obrazovnom sustavu (Staničić, 2013).

Kompetencijski standardi za ravnatelje u Australiji (*Australian Professional Standards for Principals AITSL*)⁶¹ istaknuti su kao važan dokument objavljen 2011. godine od strane Australijskog instituta za poučavanje i školsko rukovođenje, (*Australian Institute for Teaching and School Leadership*). Navedeni standardi postavljaju tri glavna zahtjeva za ravnatelje u odgojno-obrazovnim ustanovama: viziju i vrijednosti, znanje i razumijevanje te osobne kvalitete i društvene interpersonalne vještine (*slika 16*).

Slika 16. Kompetencijski standardi za ravnatelje u Australiji

KOMPETENCIJSKI STANDARDI ZA RAVNATELJE U AUSTRALIJI
Vizija i vrijednosti
Znanje i razumijevanje
Osobne kvalitete i društvene interpersonalne vještine.

Izvor: Autor (prema AITSL, 2011:10-13).

Prvi zahtjev odnosi se na razvoj vizije i vrijednosti u okviru odgojno-obrazovne ustanove. Ravnatelj treba imati jasnu viziju obrazovanja i postaviti vrijednosti koje će voditi rad škole. Ovo uključuje vođenje škole prema ostvarivanju tih vrijednosti i vizije te stvaranje inspirativnog okruženja za učenje. Drugi zahtjev se odnosi na znanje i razumijevanje koje ravnatelj mora posjedovati. To uključuje razumijevanje pedagoških

⁶¹ <https://www.aitsl.edu.au/tools-resources/resource/australian-professional-standard-for-principals> (30.9.2022.)

praksi, kurikulumu, ocjenjivanju, upravljanju podacima, istraživanju i teoriji koje se primjenjuju u odgojno-obrazovnom kontekstu. Ravnatelj treba biti informiran i upućen u najnovija istraživanja i trendove u obrazovanju. Treći zahtjev odnosi se na osobne kvalitete i društvene interpersonalne vještine. Ravnatelj treba imati razvijene vještine vođenja, komunikacije, suradnje i upravljanja odnosima unutar škole, s roditeljima, lokalnom zajednicom i drugim dionicima. Također, važno je da ravnatelj bude fleksibilan, inovativan, etičan i reflektiran u svojem radu. Ovi standardi pružaju smjernice i očekivanja za profesionalni razvoj ravnatelja u Australiji te imaju za cilj unaprijediti kvalitetu obrazovanja kroz razvoj kompetencija ravnatelja. Ispunjenje navedenih zahtjeva za standarde procjenjuje se u odnosu na pet ključnih područja djelovanja ravnatelja (*slika 17*).

Slika 17. Područja za procjenu zahtjeva ravnatelja u Australiji

PODRUČJA ZA PROCJENU ZAHTJEVA RAVNATELJA U AUSTRALIJI
Strategijsko vodstvo
Učinkovito učenje i poučavanje
Učinkovito upravljanje djelatnicima ustanove
Učinkovito upravljanje resursima
Učinkovita partnerska suradnja

Izvor: Autor (prema AITSL, 2011:10-13)

Ta područja obuhvaćaju široki spektar odgovornosti i zadataka koje ravnatelj obavlja kako bi uspješno vodio odgojno-obrazovnu ustanovu. Prvo područje odnosi se na stratejsko vodstvo. Ravnatelj mora pokazati sposobnost razvoja i provedbe vizije, strategija i ciljeva ustanove. To uključuje postavljanje jasnih smjernica, planiranje, praćenje i vrednovanje napretka te osiguravanje održivosti rada ustanove. Drugo se odnosi na učinkovito učenje i poučavanje. Ravnatelj treba promicati kvalitetno poučavanje i učenje u školi. To uključuje osiguravanje pristupa kvalitetnim resursima, podršku nastavnicima u profesionalnom razvoju, praćenje i vrednovanje nastavnog procesa te promicanje kulture stalnog poboljšanja. Treće područje je učinkovito upravljanje

djelatnicima. Ravnatelj treba imati vještine upravljanja osobljem kako bi stvorio poticajno i suradničko radno okruženje. To uključuje zapošljavanje, vođenje, motiviranje i razvoj osoblja, upravljanje sukobima te promicanje timskog rada i profesionalne suradnje. Sljedeće četvrto područje je učinkovito upravljanje resursima. Ravnatelj treba upravljati financijskim, materijalnim i prostornim resursima ustanove na odgovoran i održiv način. To uključuje planiranje i upravljanje proračunom, raspodjelu resursa prema prioritetima, upravljanje infrastrukturom te osiguravanje sigurnog i poticajnog okruženja za učenje. Posljednje peto područje djelovanja ravnatelja je učinkovita partnerska suradnja: Ravnatelj treba razvijati i održavati suradnju s roditeljima, zajednicom i ostalim dionicima radi ostvarivanja zajedničkih ciljeva. To uključuje uspostavljanje komunikacije, suradnju s lokalnim zajednicom, partnerstva s drugim institucijama te promicanje participacije i uključenosti svih dionika (AITSL, 2011)⁶² Procjena ravnatelja prema ovim područjima djelovanja omogućuje usklađivanje njihovog rada s kompetencijskim standardima i pruža smjernice za njihov daljnji profesionalni razvoj.

Kompetencijski standardi za ravnatelje u Nizozemskoj (*Netherlands, 2016: Foundations for the Future, Review of National Policies for Education*)⁶³ pružaju cjelovit pregled nizozemskog odgojno-obrazovnog sustava s ciljem daljnjeg napretka uzimajući u obzir već postojeće pozitivne aspekte. Akcijski plan Ministarstva obrazovanja, kulture i znanosti (MoECS) pod nazivom *Action Plan Teacher* navodi sljedeće kompetencijske standarde za ravnatelje osnovnih škola: strateško vođenje, upravljanje kvalitetom, suradnja i komunikacija te osobni i profesionalni razvoj (*slika 18*).

Slika 18. Kompetencijski standardi za ravnatelje u Nizozemskoj

KOMPETENCIJSKI STANDARDI ZA RAVNATELJE U NIZOZEMSKOJ
Strateško vođenje
Upravljanje kvalitetom
Suradnja i komunikacija
Osobni i profesionalni razvoj

Izvor: Autor (prema MoESC, 2016:123-124)

⁶² https://www.aitsl.edu.au/docs/default-source/national-policy-framework/australian-professional-standard-for-principals-and-the-leadership-profiles.pdf?sfvrsn=c07eff3c_24 (30.9.2022)

⁶³ <https://www.scienceguide.nl/wp-content/uploads/2017/11/9116071e.pdf> (2.10.2022.)

Kompetencijski standardi pružaju smjernice ravnateljima iako se naglašava da su relativno apstraktni kako bi ravnateljima pružili temelje za daljnji razvoj njihovih rukovodećih kompetencija (MoESC, 2016)⁶⁴. Ovaj pristup omogućuje ravnateljima da prilagode standarde i smjernice svojoj konkretnoj situaciji i kontekstu, potičući individualni rast, profesionalni razvoj i kontinuirano usavršavanje. Nizozemski kompetencijski standardi za ravnatelje stvaraju fleksibilan okvir koji podržava ravnatelje u ostvarivanju visokih standarda rukovođenja i vođenju škole prema ostvarivanju ciljeva u odgoju i obrazovanju. Važno je napomenuti da navedeni standardi pružaju smjernice i okvir za razvoj rukovodećih kompetencija, ali svaka škola i ravnatelj imaju svoje specifične kontekstualne potrebe i ciljeve koje treba uzeti u obzir prilikom primjene standarda. Strateško vođenje je smjernica da ravnatelji trebaju posjedovati vještine i znanja potrebne za strategijsko planiranje i vođenje ustanove. To uključuje uspostavljanje vizije, razvoj strateških ciljeva, donošenje odluka i upravljanje promjenama. Upravljanje kvalitetom je smjer da ravnatelji trebaju imati sposobnost osiguravanja visoke kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. To uključuje praćenje i vrednovanje rada ustanove, uspostavljanje standarda kvalitete, poticanje profesionalnog razvoja osoblja i usmjeravanje evaluacijskih procesa. Suradnja i komunikacija se odnosi da ravnatelji trebaju biti dobri komunikatori i suradnici. To uključuje uspostavljanje i održavanje partnerskih odnosa s dionicima, kao što su roditelji, osoblje, lokalna zajednica i druge relevantne institucije. Osobni i profesionalni razvoj znači da ravnatelji trebaju težiti kontinuiranom osobnom i profesionalnom razvoju. To uključuje sudjelovanje u stručnom usavršavanju, praćenje suvremenih trendova u području obrazovanja i vođenja te samorefleksiju i samoevaluaciju vlastite prakse. Ovi standardi imaju za cilj osigurati da ravnatelji u nizozemskom odgojno-obrazovnom sustavu posjeduju potrebne kompetencije za uspješno vođenje škola i pružanje kvalitetnog obrazovanja.

⁶⁴https://books.google.hr/books?id=9Yo7DAAAQBAJ&pg=PA122&lpg=PA122&dq=MoECS+Action+Plan+Teacher+2020&source=bl&ots=8DsP2njSoj&sig=ACfU3U1x27IH-hhi-TL9pLEmekEhBn_jKQ&hl=hr&sa=X&ved=2ahUKEwiPOP_X39n3AhWItqOKHYTXD6UO6AF6BAgbEAM#v=onepage&q=MoECS%20Action%20Plan%20Teacher%202020&f=false (2.10.2022.)

Kompetencijski standard ravnatelja u Velikoj Britaniji kao zadnja revidirana verzija izdana je 2015. godine u dokumentu *National standards of excellence for headteachers- Departmental advices for headteachers, governing boards and aspiring headteachers*⁶⁵. Dokument se sastoji od četiri domene koje definiraju ključne aspekte rukovodećih kompetencija za ravnatelje. Ovi standardi obuhvaćaju četiri domene koje definiraju ključne aspekte rukovodećih kompetencija za ravnatelje (slika 19).

Slika 19. Kompetencijski standardi za ravnatelje u Velikoj Britaniji

KOMPETENCIJSKI STANDARDI ZA RAVNATELJE U VELIKOJ BRITANJI
1. DOMENA ODLIKE I ZNANJA
<ul style="list-style-type: none"> - Zahtijevati ambiciozne standarde za svu djecu, prevladavati nejednakosti i povećavti jednakosti, stvarati osjećaj odgovornosti djelatnika za cjelokuni odgojno-obrazovni rad - Osiguravanje kvalitetne i izvrsne nastave kroz analitičko razumijevanje načina na koji djeca uče, temeljnih osobina uspješne odgojno-obrazovne prakse i izrade kurikulumu; - Uspostavljanje odgojno-obrazovne kulture „otvorene učionice“ kao osnove za razmjenu nabolje prakse unutar i van odgojno-obrazovne ustanove, provođenje relevantnih istraživanja te analiziranje dobivenih podataka; - Stvaranje radne etike u kojoj su svi djelatnici motivirani i podržani da razviju svoje vlastite vještine i znanje - prepoznavanje potencijalnih talenata, usavršavanje sadašnjih i budućih ravnatelja u klimi u kojoj je izvrsnost standard; - držati odgovornost za djecu, djelatnike i njihovo profesionalno ponašanje
2. DOMENA DJECA I DJELATNICI
<ul style="list-style-type: none"> - Zahtijevati ambiciozne standarde za svu djecu, prevladavati nejednakosti i povećavti jednakosti, stvarati osjećaj odgovornosti djelatnika za cjelokuni odgojno-obrazovni rad - Osiguravanje kvalitetne i izvrsne nastave kroz analitičko razumijevanje načina na koji djeca uče, temeljnih osobina uspješne odgojno-obrazovne prakse i izrade kurikulumu; - Uspostavljanje odgojno-obrazovne kulture „otvorene učionice“ kao osnove za razmjenu nabolje prakse unutar i van odgojno-obrazovne ustanove, provođenje relevantnih istraživanja te analiziranje dobivenih podataka; - Stvaranje radne etike u kojoj su svi djelatnici motivirani i podržani da razviju svoje vlastite vještine i znanje - prepoznavanje potencijalnih talenata, usavršavanje sadašnjih i budućih ravnatelja u klimi u kojoj je izvrsnost standard; - držati odgovornost za djecu, djelatnike i njihovo profesionalno ponašanje.

⁶⁵https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/919637/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf (10.10.2022.)

3. DOMENA SUSTAV I PROCESI

- Osigurati da se uzmu u obzir svi odgojno-obrazovni, organizacija i procesi, da su učinkoviti, prikladni za namjenu, da se poštuju načela transparentnosti, poštenja i čestitosti;
- Osigurati sigurno, mirno i dobro uređeno okruženje za svu djecu i djelatnike,
- Uspostaviti poštene i transparentne sustave i mjere za upravljanje radom svih djelatnika u ustanovi, prepoznati i riješiti eventualnu nedjelotvornost, podržavati i poticati osoblje na stalno poboljšanje i
- Prihvatiti upravu ustanove i aktivno podržati upravni odbor kako bi učinkovito mogli izvršiti svoje uloge i funkcije
- Primjenjivati strateško financijsko planiranje, usmjereno na nastavni plan i program, kako bi se osiguralo ravnopravno raspoređivanje proračunskih sredstva, u najboljem interesu djece i postizanju održivosti ustanove
- Raspoređivanje i podjela vođenja na cijelu organizaciju, stvaranje timova koji će obnašati različite uloge i odgovornosti te se smatrati međusobno odgovornim za donesene odluke.

4. DOMENA UNAPRJEĐENJA ODGOJNO-OBRAZOVNOG PROCESA

- Stvaranje odgojno-obrazovne ustanove „okrenute prema van“ koja radi i surađuje s drugim odgojno-obrazovnim ustanovama i organizacijama kako bi se u ozračju međusobnog izazova istaknula najbolja praksa odgojno-obrazovnog rada i postigao izvrstan uspjeh za svu djecu;
- Razvijanje učinkovitih odnosa s radnim i drugim kolegama stručnjacima kako bi se poboljšali obrazovni i socijalni ishodi za svu djecu
- Izazvati obrazovne ortodokse u najboljem interesu postizanja izvrsnosti, koristiti rezultate i spoznaje provedenih istraživanja kako bi se stvorila samo-regulirajuća i samo-poboljšavajuća odgojno-obrazovna ustanova
- Utjecati i oblikovati sadašnju i buduću kvalitetu odgojiteljske i učiteljske profesije kroz kvalitetne programe osposobljavanja i kontinuirano stručno usavršavanje za sve odgojno-obrazovne djelatnike
- Oblikovati poduzetničke i inovativne pristupe
- Potaknuti i utjecati na druge, unutar i van ustanove da vjeruju u temeljne vrijednosti obrazovanja za život mladih ljudi

Izvor: Autor (prema *National standards of excellence for headteachers- Departmental advices for headteachers, governing boards and aspiring headteachers, 2015:5-7*)⁶⁶

Prva domena odnosi se na odlike kvalitete i znanja te se fokusira na osobne karakteristike ravnatelja i njihovo znanje o obrazovnom sustavu. Ova domena naglašava važnost vodstva, strateškog razmišljanja, postizanja visokih standarda i razvoja profesionalnog znanja. Druga domena se odnosi na djecu i djelatnike te ističe ulogu ravnatelja u osiguravanju sigurnog, podržavajućeg i poticajnog okruženja za učenje i

66

https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/919637/National_Standards_of_Excellence_for_Headteachers.pdf (10.10.2022.)

razvoj djece. Ovdje se naglašava potreba za promicanjem inkluzivnosti, postizanjem visokih standarda poučavanja i učenja, te razvojem djelatnika i njihovog profesionalnog usavršavanja. Treća domena obuhvaća sustav i procese te se fokusira na ravnateljevu sposobnost upravljanja školskim sustavom. Ova domena uključuje vještine planiranja, organizacije, financijskog upravljanja, suradnje s lokalnim zajednicama i drugim dionicima, kao i provođenje politika i pravila. Četvrta domena odnosi se na poboljšanje i unapređivanje odgojno-obrazovnog sustava. Ova domena naglašava ravnateljevu odgovornost za postizanje visokih standarda, praćenje rezultata učenja, kontinuirano poboljšanje nastave i učenja te razvoj školske zajednice. Svaka od navedenih domena ima dodatne konkretne rukovodeće zadatke i očekivanja koja se odnose na ravnateljeve odgovornosti u tim područjima. Ovi standardi služe kao smjernice za ocjenu i razvoj ravnateljskih kompetencija, pružajući okvir za postizanje izvrsnosti u vođenju škola u Velikoj Britaniji. Neupitno je da je postojanje dobro utvrđenih kompetencijski standarda ključno za poboljšanje pripreme i osposobljenosti ravnatelja. Ovi standardi pružaju smjernice i jasno definiraju očekivane kompetencije, znanja i vještine potrebne za uspješno obavljanje ravnateljske uloge. Važno je da standardi za ravnatelje budu usklađeni s odgojno-obrazovnom politikom i ciljevima države kako bi se osigurala dosljednost u podizanju kvalitete rukovođenja školama.

Kroz licenciranje ravnatelja, kao što je i prijedlog u Hrvatskoj, ističe se važnost uloge ravnatelja i potreba za visokim standardima kompetencija. Licenciranje može osigurati da ravnatelji posjeduju potrebna znanja, vještine i osobne kvalitete za učinkovito vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Uz prijedlog licenciranja, važno je također osigurati i odgovarajuće sustave profesionalnog razvoja i podrške ravnateljima kako bi mogli stalno unaprjeđivati svoje vještine i kompetencije. Kontinuirano stručno usavršavanje omogućuje ravnateljima da budu u tijeku s najnovijim trendovima, istraživanjima i praksama u području odgoja i rukovođenja te da primjenjuju najbolje prakse u svojim ustanovama. Sve ove mjere i inicijative imaju za cilj podizanje profesionalnosti ravnatelja i unapređenje kvalitete rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama. Kroz primjenu kompetencijskih standarda i sustava licenciranja, država može osigurati da ravnatelji posjeduju potrebne kompetencije za postizanje izvrsnosti u vođenju škola i ostvarivanje ciljeva odgojno-obrazovnog sustava.

6.2. Prema modelu licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj

U Republici Hrvatskoj je bilo više pokušaja uvođenja licenciranja ravnatelja i podizanja uloge ravnatelja na višu razinu profesionalnosti. Prvi pokušaj datira iz 1992. godine, kada je bila propisana obveza polaganja ravnateljskog ispita i osposobljavanje putem škole za ravnatelje. Ti su pokušaji imali svoje izazove i nisu zaživjeli u kontinuitetu. Konkretniji doprinos uvođenju licenciranja ravnatelja dogodio se od 2005. godine kada je izrađen program osposobljavanja ravnatelja s ciljem standardizacije područja vođenja odgojno-obrazovnih ustanova. Kasnije je izrađen izvedbeni program osposobljavanja ravnatelja (2007) i donesen Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) koji je propisivao uvjet licenciranja ravnatelja. Nakon donošenja zakona 2015-te godine, formirana je ekspertna skupina⁶⁷ koja je imala zadaću izraditi standarde zanimanja i kvalifikacija za ravnatelje te razviti model licenciranja ravnatelja. Standardi zanimanja i kvalifikacija za ravnatelje su od 2020. godine uvršteni u Hrvatski kvalifikacijski okvir, dok se prijedlog modela licenciranja još čeka usuglašavanje od strane nadležnog Ministarstva što otvara mogućnost revizije modela i uključivanja drugih stručnjaka i mišljenja u proces uvođenja licenciranja u sustav odgojno-obrazovnih ustanova. Ovim aktivnostima stvoreni su preduvjeti za implementaciju licenciranja ravnatelja i podizanje uloge ravnatelja na višu razinu profesionalnosti. Važno je da se proces dalje revizira i usklađuje s novim odgojno-obrazovnim zahtjevima te da se uključe i drugi stručnjaci i mišljenja kako bi se osiguralo da model licenciranja bude usklađen s potrebama sustava i unaprijedi kvaliteta rukovođenja odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj.

Položaj i status ravnatelja u Republici Hrvatskoj važan su preduvjet za unapređivanje prakse upravljanja i rukovođenja u odgojno-obrazovnim ustanovama. Prijedlog modela (re)licenciranja ravnatelja u Republici Hrvatskoj naglašava važnost uloge ravnatelja u osiguravanju kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova, kao i potrebu za unapređenjem kvalitete rukovođenja. Općenito govoreći model licenciranja ravnatelja ima za cilj postavljanje standarda i kriterija za stjecanje i zadržavanje licence ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove. Taj model može obuhvaćati različite elemente, uključujući edukaciju, ispitivanje, stručnu praksu, kontinuirano profesionalno usavršavanje i vrednovanje kompetencija ravnatelja. Osim toga, prijedlog prepoznaje položaj i status

⁶⁷ Članovi ekspertne skupine: Staničić, Kovač, Đaković, Bezinović, Jukić, Rogač, Matas, Seme Stojnović, Hitrec, Mihaljević, Banović, Pernar, Prskalo, Hrvoj Šic

ravnatelja u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu u kojem je ravnatelj nositelj rukovodnih funkcija funkcija u odgojno-obrazovnim ustanovama, bez obzira na vrstu ustanove (Staničić, 2006).

U proteklom razdoblju, zahtjevi, obveze i odgovornost ravnatelja su oscilirali uslijed globalnih promjena koje su utjecale na odgojno-obrazovni sustav. Na tu temu u Republici Hrvatskoj su se proteklih godina održavali brojni stručni skupovi na kojima su ravnatelji iznosili različite teme, pitanja i probleme s kojima su se suočavali, a s kojima se i danas suočavaju. Jedan od izazova je da uloga ravnatelja u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu još uvijek nije jasno definirana kao što je to slučaj u drugim europskim zemljama. Postoje zakoni koji reguliraju poslove ravnatelja i statuti određenih ustanova koji definiraju djelokrug rada ravnatelja, ali ne postoje propisani stručni kriteriji za (re)izbor ravnatelja. Trenutno nema zakonskih standarda, kompetencija i indikatora kvalitete upravljanja i rukovođenja u predškolskim i drugim odgojno-obrazovnim ustanovama. To ostavlja prostor za različita tijela poput upravnih vijeća i školskih odbora da imaju utjecaj u donošenju važnih odluka vezanih za ravnatelje, uključujući i sam izbor osobe za ravnateljsku poziciju. Ova situacija može dovesti do potencijalnog "manipuliranja" u procesu donošenja odluka o ravnatelju.

Kako bi se unaprijedila praksa upravljanja i rukovođenja važno je uspostaviti jasne stručne kriterije i standarde koji će služiti kao smjernice za (re)izbor ravnatelja te osigurati transparentnost i objektivnost u procesu. Također, definiranje standarda, kompetencija i indikatora kvalitete upravljanja može pridonijeti jačanju uloge ravnatelja i podizanju razine profesionalnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama. Važno je uočiti probleme koji se odnose na radni odnos ravnatelja u Republici Hrvatskoj. Radni odnos ravnatelja ima određeno vremensko trajanje, a nakon isteka mandata postoji mogućnost da ravnatelj ostane nezaposlen jer mu nije osiguran povratak na prethodno radno mjesto kao nastavniku ili stručnom suradniku. Također, ravnatelj nema zakonski utemeljenu mogućnost napredovanja u zvanju. Mnogi ravnatelji su prije obnašanja ravnateljske funkcije bili mentori, savjetnici ili stručni suradnici. Nedostatak mogućnosti napredovanja u zvanju može demotivirati mnoge kvalificirane odgojno-obrazovne djelatnike da se kandidiraju za ravnateljsku poziciju. Problem plaća također se ističe. Prema Uredbi o nazivima javne službe, plaće ravnatelja određuju se prema složenosti poslova, pri čemu je osnovni kriterij broj učenika u ustanovi. Međutim, složenost poslova nije ista u svim odgojno-obrazovnim ustanovama, a ravnatelj nema pravo na pomoćnika koji bi trebao biti određen na temelju vrste i složenosti poslova koji se odnose na rukovođenje odgojno-obrazovnom ustanovom.

Stoga je potrebno zakonski urediti ulogu ravnatelja, njegove zadaće, ovlasti i odgovornost kao stručnjaka od kojeg se očekuje kvalitetno vođenje ustanove na svim razinama (Vican 2016; Staničić 2016).

U model licenciranja ravnatelja trebalo bi uključiti i obvezatan sustavni profesionalni razvoj ravnatelja te pratiti njegovu primjenu kao ključan čimbenik kvalitete vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnim sustavom. Također, važno je osigurati transparentnost i objektivnost u postupku (re)izbora ravnatelja, osigurati pravo ravnatelja na povratak na prethodno radno mjesto nakon mandata te stvoriti mogućnost napredovanja u zvanju. Zakonsko uređivanje tih pitanja može pridonijeti poboljšanju statusa ravnatelja i privlačenju kvalificiranih stručnjaka za vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Stoga je od velikog značaja donijeti standarde zanimanja i kvalifikacije za ravnatelje te odrediti kriterije kvalitete upravljanja i rukovođenja. Ti standardi i kriteriji bi trebali biti obvezni prilikom izbora ravnatelja, a trebalo bi razviti i okvir za njihovo vrednovanje kako bi se osigurala transparentnost i objektivnost u postupku odabira. U vezi s nesigurnim radnim odnosom ravnatelja, važno je uključiti odredbe u zakon koje bi ravnateljima omogućile sklopiti aneks ugovora o radu kako bi se osigurala kontinuitet zaposlenja nakon isteka mandata. Također je potrebno izvršiti izmjene u izračunu koeficijenta plaća kako bi se pravedno vrednovao rad ravnatelja, uzimajući u obzir složenost poslova u pojedinim odgojno-obrazovnim ustanovama. Treba razmotriti i izmjene Pravilnika o napredovanju u zvanjima kako bi se ravnateljima omogućilo napredovanje u struci. Ovo bi moglo pridonijeti motivaciji kvalificiranih stručnjaka da se prijave za ravnateljske pozicije i unaprijede svoju karijeru. Uključivanje i umrežavanje ravnatelja također su važni aspekti modela licenciranja odgojno-obrazovnih ustanova. Ova suradnja može pružiti priliku za razmjenu iskustava, uspostavljanje najboljih praksi i podršku među ravnateljima.

Uvidom u prijedlog hrvatskih standarda i primjere standarda drugih zemalja, moguće je zaključiti da obrazovna politika u Republici Hrvatskoj radi na implementaciji preporuka i pozitivnih praksi u licenciranju ravnatelja. Važno je osigurati potrebne preduvjete za uspješnu provedbu tih standarda, kao što su adekvatna edukacija, resursi i podrška sustava. Prijedlog modela licenciranja ravnatelja u Republici Hrvatskoj sastoji se od tri skupine aktivnosti koje su ključne za postupak licenciranja. Prva skupina aktivnosti odvija se prije samog postupka licenciranja i obuhvaća pripreme radnje. Organizator postupka licenciranja treba osigurati sve potrebne preduvjete. Kandidat se treba upoznati s postupkom licenciranja i konzultirati se s kvalificiranom osobom kako bi donio konačnu odluku o prijavi. Na temelju svih informacija i konzultacija, kandidat prilaže potrebnu

dokumentaciju. Druga skupina aktivnosti je sam postupak licenciranja koji se provodi od strane Nacionalnog centra za vanjsko vrednovanje obrazovanja. Nakon zaprimanja prijave, provjerava se njezina pravna valjanost od strane stručnjaka za pravna pitanja. Zatim se ocjenjuje stručnost kandidata putem Povjerenstva za utvrđivanje razine osposobljenosti, koje će izdati mišljenje o tome može li kandidat nastaviti daljnji postupak licenciranja. Nakon toga, kandidat prolazi pred Povjerenstvom za neposredno utvrđivanje osposobljenosti, gdje se vrši evaluacija kandidata putem usmenog, pismenog ili drugog oblika vrednovanja. Ako kandidat zadovolji sve uvjete i ispunjava potrebnu stručnost, dobiva Potvrdu o uspješno završenom postupku licenciranja. Treća skupina aktivnosti obuhvaća završne korake postupka licenciranja. To uključuje uručivanje licence kandidatu, evidentiranje kandidata, arhiviranje dokumentacije na određeni rok te usavršavanje samog postupka licenciranja. Važno je da se provodi praćenje i vrednovanje samog postupka licenciranja kako bi se identificirale mogućnosti unapređenja. Ovaj prijedlog modela licenciranja ravnatelja ima cilj standardizirati postupak licenciranja i osigurati kvalitetnu procjenu stručnosti ravnatelja. Implementacija ovog modela može biti ključna za podizanje profesionalizma ravnatelja i unaprjeđenje njihove uloge u odgojno-obrazovnim ustanovama (Staničić, 2016).

U skladu s navedenim licenca za ravnatelja služila bi kao dokaz o odgovarajućoj razini osposobljenosti potrebnoj za vođenje odgojno-obrazovne ustanove prema propisanim standardima struke. Licenciranje se provodi kako bi se utvrdila osposobljenost kandidata za ravnatelja na početku mandata, a licenca ima određeni rok trajanja, koji je u prijedlogu modela licenciranja ravnatelja naveden kao osam godina. Nakon isteka tog roka, licenca se mora obnoviti putem postupka (re)licenciranja. Ovaj postupak ima svrhu utvrditi doprinos ravnatelja razvoju odgojno-obrazovnog sustava tijekom razdoblja od prethodnog licenciranja do relicenciranja. Time se ocjenjuje kontinuirani profesionalni razvoj ravnatelja i njegov doprinos u poboljšanju kvalitete obrazovanja. Postupak (re)licenciranja stoga omogućuje sustavno praćenje rada ravnatelja tijekom njihovog mandata te potiče stalno usavršavanje i prilagodbe stručnosti ravnatelja sukladno promjenama i potrebama u obrazovnom sustavu. Ova praksa relicenciranja omogućava i unaprjeđivanje profesionalnih standarda i kontinuiranu kvalitetu upravljanja odgojno-obrazovnim ustanovama. Sve ove promjene i implementacija modela licenciranja mogu biti ključne za unaprjeđenje prakse vođenja i upravljanja u odgojno-obrazovnim ustanovama u Republici Hrvatskoj. Važno je napomenuti da su prijedlozi modela licenciranja ravnatelja specifični za svaku zemlju i njihova implementacija ovisi o nacionalnom kontekstu i zakonodavstvu.

7. KOMPETENCIJE RAVNATELJA KAO DIO PROFESIONALNIH KOMPETENCIJA

Svaki posao koji obavljamo od nas zahtijeva određene kompetencije. Jasno je da su profesionalne kompetencije ključne za odgojno-obrazovne djelatnike, uključujući i ravnatelje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ti pojedinci trebaju posjedovati visoku stručnu razinu pedagoške izobraženosti i osposobljenosti kako bi uspješno obavljali svoje zadatke u odgojno-obrazovnom procesu. Iako se pojam "pedagoške kompetencije" često koristi, u literaturi se također koristi i termin "profesionalne kompetencije" ili jednostavno "kompetencije". Postoje opće kompetencije koje su važne za sve profesije, kao što su komunikacijske vještine, timski rad i međusobna suradnja, rješavanje problem, kreativnost i druge. Ove kompetencije su temeljne i prenosive te su bitne za uspješno djelovanje u bilo kojoj profesiji. S druge strane, postoje i specifične kompetencije koje su karakteristične za određenu profesiju, poput pedagoških kompetencija u odgojno-obrazovnom sustavu. To mogu biti vještine vezane za planiranje i izvođenje nastave, praćenje i vrednovanje učenja, individualizaciju i prilagodbu nastavnog procesa, upravljanje odgojno-obrazovnom skupinom ili razredom i slično.

Važno je naglasiti da se kompetencije ne stječu samo tijekom inicijalnog obrazovanja, već je cjeloživotno učenje ključno za njihov razvoj i usavršavanje. Svaka osoba, bez obzira na svoju profesiju, treba kontinuirano učiti, pratiti nove trendove, usvajati nova znanja i vještine te se prilagođavati promjenama u društvu i tehnologiji. Cjeloživotno učenje omogućuje profesionalni razvoj i unaprjeđivanje kompetencija, što je posebno važno u području odgoja i obrazovanja gdje se kontinuirano susrećemo s promjenama i novim izazovima (Labak, 2020). Bit profesionalaca u području odgoja i obrazovanja je da slijede visoke etičke standarde, posjeduju posebna znanja i vještine stečene kvalifikacijom te su osposobljeni za primjenu tih znanja i vještina u korist drugih i dobrobit društva. U novoj pedagoškoj paradigmi⁶⁸ kompetencije odgojno-obrazovnih djelatnika postaju ključne za postizanje kvalitete rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Mijatović, 2000).

⁶⁸ Suвременa pedagoška paradigma se tumači kroz prepoznavanje, poštivanje i njegovanje jedinstvenog i prirodnog razvoja svakog pojedinca (Pintar 2020), <https://hrcak.srce.hr/file/360108> (26.1.2023)

Kompetencije ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju posebnu važnost jer su oni odgovorni za vođenje i upravljanje ustanovom te utječu na razvoj i kvalitetu rada s djecom u ranom i predškolskom odgoju. Ove kompetencije obuhvaćaju širok spektar vještina, znanja i stavova koje ravnatelji trebaju posjedovati kako bi uspješno obavljali svoju dužnost i ulogu. To uključuje upravljačke vještine, pedagoško-stručne kompetencije, komunikacijske vještine, timski rad, vođenje prema promjenama, planiranje i organizaciju rada ustanove, suradnju s roditeljima i zajednicom te druge važne aspekte. Razvoj ovih kompetencija za ravnatelje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je ključan za osiguranje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa i pružanje optimalnih uvjeta za rast i razvoj djece u ranom i predškolskom razdoblju (Domović 2009).

Unaprjeđenje profesionalizacije ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj prepoznato je kao jedan od strateških ciljeva za poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnog sustava. U tom kontekstu svoj konkretan doprinos dao je i tim stručnjaka sastavljen od Vican, Peko, Varga, Sorić i Radeka (2016). Projektni tim proveo je znanstveno-istraživački projekt pod nazivom "Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija". Cilj projekta bio je razumjeti potrebe, zahtjeve i izazove s kojima se ravnatelji suočavaju te na temelju toga razviti standarde zanimanja i kvalifikacija za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova. Ovi standardi trebali bi odražavati visoke stručne standarde i osigurati da ravnatelji posjeduju potrebna znanja, vještine i kompetencije za uspješno vođenje ustanove i ostvarivanje visoke kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Tijekom tog projekta tim je koristio različite metode istraživanja kao što su on-line istraživanja, studijska putovanja u inozemne odgojno-obrazovne ustanove te intervjuiranje stručnjaka. Kroz ove aktivnosti, tim je stekao uvid u različite izazove s kojima se ravnatelji susreću u svojoj praksi. Ravnatelji su identificirali niz čimbenika koji otežavaju obavljanje njihovog posla, a među najčešće spominjane spadaju zakoni i pravilnici, političke elite, roditelji/skrbnici, reforma obrazovanja i promjene ministara. Ti čimbenici se percipiraju kao proturječnosti, netransparentnost, nedosljednost i druge negativne karakteristike sustava. U sklopu svoje kritičke analize projektni tim identificirao je nekoliko ključnih kompetencija potrebnih za uspješno obavljanje ravnateljskog posla u suvremenom dinamičnom okruženju koje uključuju vještine u području upravljanja, vođenja, komunikacije, timskog rada, strateškog planiranja, evaluacije, donošenja odluka i slično. Ove kompetencije omogućuju ravnateljima da učinkovito upravljaju ustanovom, ostvaruju ciljeve, surađuju s različitim dionicima te se prilagođavaju i odgovaraju na promjene u odgojno-obrazovnom sustavu. Isto tako ove kompetencije ukazuju na složenost

ravnateljske uloge i ističu potrebu za njihovom implementacijom u stjecanju ravnateljske kvalifikacije.

Važno je istaknuti da se uloga ravnatelja kontinuirano mijenja i razvija kako bi se odgovorilo na izazove suvremenog odgojno-obrazovnog sustava te je profesionalizacija ravnateljske profesije ključna za osiguranje visoke kvalitete odgojno-obrazovnog sustava. Samo se kontinuiranim unaprjeđivanjem kompetencija ravnatelja može postići bolje vođenje ustanova i ostvarenje optimalnih rezultata u odgojno-obrazovnom procesu. Rezultati projekta pružaju smjernice za daljnje unaprjeđivanje obrazovanja, osposobljavanja i podrške ravnateljima u Hrvatskoj kako bi se osigurala stručnost i profesionalnost u njihovom radu.

7.1. Profesionalni razvoj i usavršavanje kompetencija ravnatelja

Stalne promjene u odgojno-obrazovnom procesu zahtijevaju od ravnatelja da bude informiran o najnovijim trendovima, istraživanjima, metodama i praksama u području odgoja i obrazovanja. To je moguće samo kroz kontinuirano stručno usavršavanje i razvoj kompetencija što omogućuje ravnatelju da pravovremeno donosi pravovaljanje odluke, primjenjuje najbolje prakse i razvijaju kvalitetne programe i strategije za unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi. Stoga je potrebno kontinuirano posvetiti pažnju kompetencijama ravnatelja kako minimalnih tako i optimalnih, te osigurati pristup stručnom usavršavanju i podršci za njihov profesionalni razvoj. Kroz programe osposobljavanja i kontinuirano usavršavanje ravnatelj razvija svoje kompetencije, ali i stječe nova znanja i vještine koje su mu potrebne za uspješno obavljanje svoje uloge. Dakle, cjeloživotno učenje ima ključnu ulogu u profesionalnom razvoju ravnatelja jer ono omogućuje ravnatelju da prepozna prednosti i koristi pojedinih oblika učenja kao što su formalno, neformalno i informalno učenje.

Formalno učenje obuhvaća strukturirane programe i aktivnosti koje su organizirane unutar službenog odgojno-obrazovnog sustava. U tom obliku učenja, znanje se prenosi od stručnih osoba, a često se provjerava postignuće i dodjeljuju se certifikati ili diplome kao službene potvrde o stjecanju znanja. Formalno učenje često ima jasno definirane ciljeve, nastavne planove i provjeru znanja. S druge strane neformalno učenje nije uvjetovano službenim obrazovnim sustavom i ne zahtijeva formalnu potvrdu. To učenje može se odvijati kroz različite aktivnosti i udruženja izvan formalnih institucija, kao što su tečajevi, seminari, stručni skupovi, webinar i slično. Neformalno učenje može biti nadopuna

formalnom obrazovanju ili služiti za opće stjecanje znanja izvan formalnih okvira. Informalno učenje odnosi se na cjeloživotni proces u kojem pojedinci stječu znanje iz svakodnevnih iskustava i interakcija s okolinom. Ovo učenje nije organizirano ni strukturirano, već se događa spontano u svakodnevnim situacijama. Može se odvijati kroz svakodnevne radne zadatke, međusobnu komunikaciju, suradnju s drugima i praksu. Informalno učenje može biti vrlo vrijedno jer omogućuje stjecanje praktičnih vještina i razvoj sposobnosti kroz iskustvo (Jurić, 2007). Kombinacija tih oblika učenja omogućuje ravnatelju da kontinuirano razvija svoje kompetencije, prilagođava se promjenama i unapređuje svoj rad. Cjeloživotno učenje pruža ravnatelju priliku da proširi svoje znanje, stekne nove perspektive i razvije vještine potrebne za uspješno vođenje odgojno-obrazovne ustanove. Stoga je važno da ravnatelji prepoznaju važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja i aktivno se angažiraju u programima osposobljavanja, stručnim usavršavanjima, mentorstvu i drugim oblicima podrške koji im omogućuju stalno usvajanje novih znanja i vještina. Samo kroz kontinuirano učenje moguće je ostvariti visoku kvalitetu rada i pridonijeti razvoju odgojno-obrazovne ustanove.

Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) ističe neka važna načela cjeloživotnog učenja koja se odnose na pojedinca. Mogućnost usvajanja unaprjeđenja i proširenja znanja, vještina, stavova i vrijednosti omogućuje osobama da neprestano razvijaju svoje kompetencije i prilagođavaju se promjenama u okruženju. To je ključno za ravnatelje jer im omogućuje da budu u toku s najnovijim trendovima, istraživanjima i praksama u području odgoja i obrazovanja. Mogućnost i potreba razvoja osobnih potencijala u različitim razdobljima života prepoznaje važnost kontinuiranog rasta i razvoja osobe tijekom cijelog života. Ravnatelji imaju priliku razvijati svoje vještine vođenja, upravljanja, komunikacije i suradnje kako bi bili što uspješniji u vođenju odgojno-obrazovne ustanove. Mogućnost pristupa različitim oblicima i sadržajima učenja omogućuje ravnateljima da odaberu programe, tečajeve, seminare i druge oblike usavršavanja koji su relevantni za njihove specifične potrebe i interese. To im omogućuje da se usmjere prema područjima u kojima žele produbiti svoje znanje i vještine. Pravo na priznanje znanja i vještina stečenih u različitim okruženjima i vrstama učenja važno je jer priznaje važnost iskustva i neformalnog obrazovanja. Ravnatelji mogu steći vrijedna znanja i vještine kroz svoje profesionalno iskustvo, sudjelovanje u projektima, mentorske odnose i druge aktivnosti koje nisu nužno formalno priznate, ali su iznimno korisne za njihovu ulogu u vođenju odgojno-obrazovne ustanove. Stoga je unapređenje sustava trajnog profesionalnog razvoja i usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika, uključujući

ravnatelje, važan cilj kako bi se osiguralo da imaju pristup raznovrsnim i kvalitetnim programima usavršavanja te da im se priznaju i valoriziraju njihove kompetencije i postignuća.

Postojeći model profesionalnog razvoja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj nije dovoljan za njihov kvalitetan rad te ga je potrebno unaprijediti. Nedostatak formalnog obrazovanja i nedostatak regulacije za stjecanje licence ravnatelja ukazuju na potrebu za promjenama kako bi se osigurala kvalitetna priprema i osposobljavanje ravnatelja za njihovu rukovodeću ulogu. Uvođenje sustava obrazovanja ravnatelja može pridonijeti poboljšanju njihovih kompetencija, znanja i vještina potrebnih za uspješno vođenje odgojno-obrazovne ustanove. Takav sustav obrazovanja može obuhvaćati formalne programe, specijalizirane tečajeve, seminare, mentorske programe i druge oblike stručnog usavršavanja koji su usmjereni na razvoj ključnih kompetencija ravnatelja. Profesionalizacija ravnateljske profesije može se postići kroz jasno definirane kriterije, standarde i procese za imenovanje, evaluaciju i napredovanje ravnatelja. To može uključivati pravilno regulirane postupke imenovanja ravnatelja, transparentne kriterije za evaluaciju njihovog rada, profesionalne standarde koje trebaju zadovoljavati te sustav kontinuiranog profesionalnog razvoja i usavršavanja. Važno je da promjene koje se odnose na obrazovanje ravnatelja budu usklađene s potrebama samih ravnatelja i cjelokupne odgojno-obrazovne zajednice. Uključivanje stručnjaka iz područja obrazovanja, upravljanja i rukovođenja u razvoj tih promjena može osigurati njihovu relevantnost i uspješnu primjenu. Sustavno ulaganje u obrazovanje i profesionalizaciju ravnatelja može imati pozitivan utjecaj na kvalitetu rada odgojno-obrazovnih ustanova, poticanje inovacija, unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa te ostvarivanje ciljeva strategije obrazovanja i razvoja u Republici Hrvatskoj (Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije, 2014).

Osim formalnog, neformalnog i informalnog učenja, ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova mogu se angažirati i u reflektivnom, samoreguliranom i kolaborativnom učenju. Reflektivno učenje podrazumijeva aktivnost promišljanja o vlastitom iskustvu i pristupu učenju. To uključuje kritičko suočavanje s vlastitim stavovima, metodama učenja, procesima učenja te društvenim okolinom koja utječe na učenje. Kroz reflektivno učenje, ravnatelji mogu poboljšati svoj pristup obrazovanju i razumijevanje vlastitih postupaka. Samoregulirano učenje podrazumijeva aktivno postavljanje ciljeva učenja i kontinuirano praćenje vlastite motivacije. Ravnatelji koji se bave samoreguliranim učenjem prepoznaju važnost postavljanja jasnih ciljeva te kontinuirano prate vlastitu motivaciju i napredak kako bi ostvarili te ciljeve. To uključuje samopraćenje, upravljanje vremenom i resursima

te prilagodbu vlastitih strategija učenja prema potrebama i ciljevima. Kolaborativno učenje uključuje suradnju s drugim ljudima, gdje se uvažavaju sposobnosti i doprinos svakog člana skupine. U ovom obliku učenja, ravnatelji sudjeluju u aktivnostima koje zahtijevaju zajednički rad, dijeljenje ideja, razmjenu iskustava te međusobno učenje. Ophođenje s drugima temelji se na podjeli ovlasti i prihvaćanju odgovornosti za zajednički napredak (Rogić i sur., 2016). Kombinacija ovih različitih oblika učenja (formalnog, neformalnog, informalnog, refleksivnog, samoreguliranog, kolaborativnog) pruža ravnateljima širok spektar mogućnosti za razvoj vlastitih vještina, znanja i kompetencija te unapređenje njihove profesionalne prakse.

Formalni oblik obrazovanja ravnatelja u Republici Hrvatskoj uvodi se pokretanjem poslijediplomskog specijalističkog jednogodišnjeg studijskog programa⁶⁹ kao dio prethodno navedenog projekta „Ravnatelj: profesija i kvalifikacija, a ne funkcija“⁷⁰ i koji ujedno predstavlja značajan korak u profesionalizaciji ravnateljske uloge. Projekt ima cilj razviti standarde zanimanja i kvalifikacije za ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova te izraditi visokoškolski kurikulum koji će omogućiti obrazovanje ravnatelja. Također, projekt uključuje i model priznavanja kompetencija stečenih tijekom formalnog, informalnog i neformalnog obrazovanja ravnatelja kao i model za licenciranje ravnatelja. Kroz empirijsko istraživanje provedeno među ravnateljima ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osnovnih i srednjih škola te učeničkih domova, identificirane su potrebe, znanja, vještine i sposobnosti potrebne za uspješno obavljanje ravnateljske uloge. Također su ispitivane potrebe ravnatelja za kontinuiranim profesionalnim razvojem i utvrđeni su optimalni oblici, trajanje i kontinuitet obrazovnih programa za ravnatelje. Ovi napori u razvoju formalnog obrazovanja ravnatelja pridonose stvaranju strukturiranog i sustavnog pristupa njihovom profesionalnom razvoju, što može rezultirati boljom pripremom ravnatelja za izazove i zahtjeve njihove uloge te unaprijediti kvalitetu rada odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj.

Analiza rezultata istraživanja Rogić i Karamatić Brčić (2016) naglašava potrebu za osmišljavanjem programa obrazovanja ravnatelja na visokoškolskoj sveučilišnoj razini, s većim naglaskom na nastavu na daljinu. Predloženo trajanje programa je jedna pedagoška godina, organizirana u ciklusima. Rezultati istraživanja također ukazuju na preferenciju ravnatelja za kombinirane oblike usavršavanja, koji uključuju kolektivne oblike kao što su

⁶⁹

https://www.unizd.hr/Portals/44/ravnatelj_profesija/program_pd_speci_studij_vodenje_i_upravljanje_o_o_us_tanovom.pdf (24..2.2023)

⁷⁰ <https://www.unizd.hr/uzz/znanstveno-istrazivacki-projekti/zavrzeni-projekti/ravnatelj> (24. 2. 2023)

predavanja i radionice. Većina ispitanika (86%) smatra da postoji potreba za kontinuiranim profesionalnim razvojem ravnatelja i dodatnim obrazovanjem. Neki ispitanici vjeruju da je potrebno obrazovanje prije preuzimanja ravnateljske funkcije, dok drugi smatraju da se obrazovanje može provoditi tijekom obavljanja funkcije. Važno je naglasiti da je program usmjeren na individualne potrebe ravnatelja, uzimajući u obzir njihovo predznanje i iskustvo. Fleksibilan pristup u osmišljavanju programa obrazovanja ravnatelja također je istaknut kako bi se zadovoljile specifične potrebe pojedinaca. S obzirom na različite razine iskustva među polaznicima, ispitanici očekuju različite i fleksibilne pristupe u programima obrazovanja. To bi omogućilo prilagodbu programa i sadržaja kako bi odgovarali potrebama i ciljevima ravnatelja, bez obzira na njihovu razinu iskustva. Ovi rezultati istraživanja naglašavaju važnost prilagođenog, fleksibilnog i individualno usmjerenog programa obrazovanja ravnatelja koji podržava njihov kontinuirani profesionalni razvoj. Takav pristup omogućuje ravnateljima da steknu relevantna znanja i vještine te primjene najbolje prakse u upravljanju odgojno-obrazovnim ustanovama.

Projekt „Poboljšanje kvalitete sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih djelatnika“⁷¹ proveden od strane Agencije za odgoj i obrazovanje uključivao je anketiranje djelatnika odgojno-obrazovnih ustanova kako bi se istražila njihova mišljenja iskustva i preferencije u vezi s ponudom postojećeg sustava stručnog usavršavanja u 2011. godini. Analiza rezultata pokazala je da je više od 50% ravnatelja odabralo prijedloge tema koje smatraju primarno važnima za svoje stručno usavršavanje. Tematska područja koja su slijedila su: upravljanje financijama, upravljanje stresnim situacijama i rizicima, Europski i Hrvatski kvalifikacijski okvir te vještine rješavanja sukoba. Rezultati pružaju uvid u preferencije ravnatelja u vezi s temama odnosno rezultati ukazuju na to da su ravnatelji prepoznali određene oblasti u kojima bi željeli unaprijediti svoje vještine i znanja. Stoga je potrebno posvetiti se kompetencijama koje ravnatelj ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja treba imati kako bi odgovorno i kvalitetno obavljao svoju ulogu jer njegov kompetencijski profil određuje uspješnost ili neuspješnost ostvarenja svrhe odgojno-obrazovnog procesa.

⁷¹<https://www.nszssh.hr/pdf/ANALIZA%20POSTOJECEG%20AZOO%20SUSTAVA%20STRUCNOG%20USAVRSAVANJA%20NASTAVNIKA.pdf> (22.9.2022)

7.2. Kompetencijski profil ravnatelja

Neosporna je činjenica kako ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove mora posjedovati ne samo stručne vještine i kompetencije potrebne za upravljanje već i određene etičke vrijednosti i ljudske osobine koje će utjecati na sve djelatnike da rade bolje, savjesnije i odgovornije. Važno je da ravnatelj bude primjer integriteta, poštenja i profesionalnosti te da se ponaša u skladu s tim vrijednostima. Katz (1974, prema Staničić, 2006) kompetencije ravnatelja dijeli na tehničke, socijalne i konceptualne, a Weihrich i Koontz (1994, prema Staničić, 2006) k tome dodaju još vještine oblikovanja čime pružaju širi uvid u različite aspekte koji su važni za uspješno obavljanje ravnateljske uloge. Tehničke kompetencije odnose se na stručno znanje i vještine u području kojim ravnatelj rukovodi. To uključuje poznavanje pedagoških metoda, kurikuluma, organizacijskih procedura i ostalih tehničkih aspekata povezanih s radom odgojno-obrazovne ustanove. Socijalne kompetencije se odnose na sposobnost ravnatelja da uspješno surađuje s ljudima. To uključuje komunikacijske vještine, motiviranje i poticanje suradnika na postizanje ciljeva, upravljanje timom, rješavanje konflikata i izgradnju pozitivnih odnosa unutar ustanove. Konceptualne kompetencije odnose se na sposobnost ravnatelja da sagleda šire funkcioniranje odgojno-obrazovne ustanove. To uključuje razumijevanje organizacijske strukture, planiranje i strategijsko razmišljanje, analitičke vještine te sposobnost donošenja odluka i rješavanja problema. Vještine oblikovanja se odnose na sposobnost ravnatelja da prepozna probleme u ustanovi te da predloži i provede odgovarajuća rješenja. To uključuje kreativnost, inovativnost i sposobnost donošenja odluka koje su usmjerene prema postizanju ciljeva i unapređenju rada ustanove.

Osim navedenih kompetencija Staničić (2006) ističe da bi kompetentan ravnatelj trebao imati jasnu viziju i biti otvoren za promjene koje će tu viziju ostvariti. Također, važno je da ravnatelj bude iskren, ima povjerenje u ljude te dobro poznaje princip rada odgojno-obrazovne ustanove i didaktičke principe koji se primjenjuju u odgojno-obrazovnom procesu. Sve ove kompetencije zajedno doprinose uspješnom vođenju odgojno-obrazovne ustanove i ostvarivanju njenih ciljeva. Ravnatelj koji posjeduje navedene kompetencije može učinkovito upravljati ljudima. Istraživanje provedeno u Ujedinjenom kraljevstvu od strane nacionalne udruge školskih ravnatelja (Harris i sur., 2003) identificiralo je nekoliko zajedničkih karakteristika koje posjeduju uspješni ravnatelji. To uključuje vođenje temeljeno na vrijednostima i usmjerenost na ljude, važnost

postignuća i uspjeha ustanove, sposobnost prepoznavanja i rješavanja problema, jasno postavljena očekivanja za uspjeh te posvećenost poslu.

Vilotijević i sur. (2018) predstavili su model kompetencija ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove i smatraju da položaj ravnatelja propisuje određene funkcije:

- *Umijeće planiranja i organiziranja* - ravnatelj treba biti sposoban planirati dugoročne i kratkoročne ciljeve te organizirati resurse i aktivnosti u skladu s tim ciljevima. To uključuje razumijevanje procesa planiranja, postavljanje prioriteta, delegiranje zadataka i praćenje njihovog napretka.
- *Umijeće upravljanja i vođenja* - ravnatelj treba posjedovati vještine upravljanja timom i vođenja ljudi. To uključuje sposobnost motiviranja, poticanja suradnje, rješavanja konflikata te pružanja podrške i mentorstva zaposlenicima.
- *Inovativne i istraživačke sposobnosti* - ravnatelj treba biti otvoren za inovacije i promjene te sposoban poticati inovativno razmišljanje među zaposlenicima. Također, važno je da ravnatelj prati istraživanja i razvoj u području odgoja i obrazovanja te primjenjuje relevantna saznanja u praksi.
- *Pedagoške, pravno-administrativne i financijske kompetencije* - ravnatelj treba imati temeljno razumijevanje pedagoških principa i metoda, kao i poznavanje pravnih i administrativnih aspekata vođenja ustanove. Također je važno da ravnatelj ima razumijevanje financijskih procesa i vještine upravljanja financijskim resursima.
- *Komunikacijske vještine* - ravnatelj treba posjedovati jake komunikacijske vještine, kako verbalne tako i neverbalne. To uključuje sposobnost slušanja, jasno izražavanje ideja, pregovaranje, prezentiranje informacija te uspostavljanje i održavanje dobrih odnosa s različitim dionicima.

Svaka od ovih kompetencija ima svoje zahtjeve, specifična znanja i sposobnosti koje ravnatelj treba razviti kako bi uspješno obavljao svoju ulogu. Evaluacija i samoevaluacija kompetencija mogu biti korisni alati za kontinuirano usavršavanje ravnatelja i poboljšanje njegove učinkovitosti. Sve ove karakteristike i kompetencije doprinose uspješnom vođenju odgojno-obrazovne ustanove i ostvarenju visokih standarda u odgojno-obrazovnom procesu.

Pagon i sur., (2008) postavili su kompetencijski profil ravnatelja na temelju sveobuhvatne analize literature u području vođenja odgojno-obrazovnog procesa. Njihov model ističe važnost predispozicija, kompetencija i upravljanja promjenama za uspješno vođenje odgojno-obrazovnog sustava. Predispozicije se smatraju preduvjetima za razvoj voditeljskih kompetencija. To uključuje primarnu socijalizaciju, rane radne navike, savjetovanje, karakteristike okoline i radno iskustvo. Ove predispozicije oblikuju osobnost i perspektivu ravnatelja te mogu imati utjecaj na njihovu sposobnost razvoja kompetencija potrebnih za vođenje promjena. Kompetencije koje voditelj odgojno-obrazovnog procesa mora posjedovati za uspješno upravljanje promjenama autori su podijelili u tri kategorije: kognitivne, funkcionalne i osobne/socijalne. Kognitivne kompetencije se odnose na sposobnost ravnatelja da analizira situacije, donosi informirane odluke, razumije kompleksnost odgojno-obrazovnog sustava i predviđa buduće promjene. To uključuje kritičko razmišljanje, problem-solving vještine, analitičke sposobnosti i strategijsko planiranje. Funkcionalne kompetencije se odnose na praktične vještine potrebne za upravljanje promjenama. To uključuje sposobnost vođenja timova, komunikaciju, pregovaranje, upravljanje konfliktima, delegiranje, motiviranje zaposlenika i uspostavljanje suradnje s dionicima. Osobne/socijalne kompetencije se odnose na osobne karakteristike i socijalne vještine ravnatelja. To uključuje emocionalnu inteligenciju, liderstvo, vještine slušanja, empatiju, fleksibilnost, samosvijest i integritet. Ove kompetencije su ključne za izgradnju povjerenja, motiviranje zaposlenika i uspostavljanje pozitivne radne atmosfere. Sukladno navedenim predispozicijama i kompetencijama, ravnatelj koji posjeduje odgovarajuće preduvjete ima veću vjerojatnost da će razviti potrebne kompetencije za uspješno upravljanje promjenama u odgojno-obrazovnom sustavu.

Blažević (2014) ističe nekoliko ključnih odrednica vođenja odgojno-obrazovne ustanove koje su važne za ravnatelje: sposobnost motivacije, komunikacijske vještine, izgradnja međuljudskih odnosa i poticanje timskog rada, izgradnja zajedničke vizije, poticanje osobnog i stručnog usavršavanja, rad na rejtingu ustanove. Dakle ravnatelj treba biti sposoban motivirati svoje zaposlenike kako bi postigli visoke standarde u odgojno-obrazovnom procesu. To uključuje poticanje njihove strasti za radom, podršku njihovom razvoju i nagrađivanje njihovih postignuća. Ravnatelj treba razviti sposobnost komunikacije na primjeren način, kako bi uspješno prenosio informacije, slušao i razumio potrebe zaposlenika, te održavao otvorenu i konstruktivnu komunikaciju unutar ustanove. Izgradnja međuljudskih odnosa i poticanje timskog rada: Ravnatelj treba biti sposoban

izgraditi korektne i povjerljive odnose s osobljem, poticati suradnju i timski rad te stvarati poticajno radno okruženje u kojem se cijeni i potiče međusobno učenje i podrška. Treba biti sposoban artikulirati i dijeliti viziju ustanove s osobljem, te poticati razvoj i provedbu ciljeva koji su usklađeni s tom vizijom. To uključuje i sposobnost vođenja promjena i inovacija kako bi se ostvarili željeni rezultati. Potrebno je da ravnatelj stvara uvjete i poticaje za osobno i stručno usavršavanje zaposlenika, prepoznajući važnost kontinuiranog učenja i razvoja zaposlenika za postizanje visoke kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Ravnatelj treba raditi na izgradnji i održavanju ugleda odgojno-obrazovne ustanove u društvu, prepoznajući važnost povjerenja i suradnje s roditeljima, lokalnom zajednicom i drugim dionicima. Blažević (2014) naglašava da su fleksibilnost i autoritativnost ključne osobine ravnatelja u ostvarenju vizije odgojno-obrazovnog procesa. Fleksibilnost omogućava prilagodbu promjenjivim uvjetima i izazovima, dok autoritativnost podrazumijeva sposobnost donošenja odluka i vođenja tima s jasnim smjernicama i očekivanjima.

Prema Marušiću (1993) kompetencijski profil ravnatelja podijeljen je u tri kategorije: osobnu, profesionalnu i poslovnu. Osobni profil odnosi se na sustav vrijednosti ravnatelja i njegove osobne karakteristike. To uključuje moralne vrijednosti, integritet, empatiju, samopouzdanje i druge osobne kvalitete koje utječu na njegovu sposobnost vođenja i utjecaj na druge ljude. Profesionalni profil odnosi se na lojalnost ravnatelja prema ciljevima i vrijednostima ustanove koju vodi. To uključuje predanost misiji ustanove, stručnost u području odgoja i obrazovanja, kontinuirano stručno usavršavanje i sposobnost primjene profesionalnih standarda u svom radu. Poslovni profil odnosi se na razumijevanje i vođenje programskih zadataka ustanove. To uključuje poznavanje zakonskih i administrativnih okvira, financijsko upravljanje, planiranje i organiziranje resursa, te vođenje i upravljanje promjenama u ustanovi.

Rezultatima istraživanja Seme Stojnović i Hitrec (2014) o kompetencijama i osobinama koje ravnatelji trebaju posjedovati identificirano je nekoliko ključnih kompetencija i osobina koje su važne za ravnatelje. Kompetencije potrebne ravnatelju za uspješno vođenje odgojno-obrazovne ustanove mogu se podijeliti u nekoliko područja: stručno-pedagoške kompetencije, međuljudske kompetencije, upravno administrativne kompetencije, organizacijsko-razvojne te radno-izvršne kompetencije (*slika 20*).

Slika 20. Kompetencije ravnatelja potrebne za uspješno vođenje odgojno obrazovne ustanove

KOMPETENCIJE RAVNATELJA POTREBNE ZA USPJEŠNO VOĐENJE ODGOJNO OBRAZOVNE USTANOVE	
KOMPETENCIJE	SVOJSTVO KOMPETENCIJE
Stručno – pedagoške kompetencije	Poznavanje odgojno-obrazovnog procesa i pedagoških metoda.
Međuljudske kompetencije	Rad s ljudima i ostvarivanje ciljeva.
Upravno-administrativne kompetencije	Upravljanje vrtićem kao ustanovom.
Organizacijsko – razvojne kompetencije	Funkcioniranje odgojno-obrazovnog sustava
Radno-izvršne kompetencije	Vizija i odlučnost u ostvarivanju postavljenih ciljeva

Izvor: Prilagođeno prema Seme Stojnović i Hitrec (2014:102).

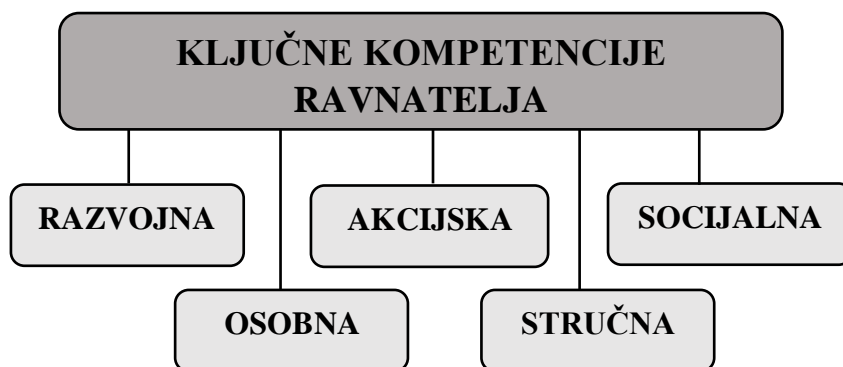
Stručno-pedagoške kompetencije odnose se na poznavanje odgojno-obrazovnog procesa i pedagoških metoda. Ravnatelj treba biti upoznat s suvremenim pristupima odgoju i obrazovanju te imati sposobnost praćenja i vrednovanja rada ustanove. Međuljudske kompetencije se odnose na rad s ljudima i ostvarivanje ciljeva. Ravnatelj treba posjedovati dobre komunikacijske vještine, sposobnost vođenja tima, razvijanja pozitivnog radnog okruženja te rješavanja konflikata. Upravno-administrativne kompetencije se odnose na upravljanje vrtićem kao ustanovom. Ravnatelj treba imati znanja i vještine vezane uz administrativne i upravljačke zadatke, kao što su planiranje, organiziranje, praćenje financija i ostale administrativne obveze. Organizacijsko-razvojne kompetencije odnose na funkcioniranje odgojno-obrazovnog sustava. Ravnatelj treba biti sposoban razvijati i implementirati promjene u ustanovi te unaprjeđivati kvalitetu rada. Također, treba imati vještine upravljanja resursima, planiranja i organizacije aktivnosti. Radno-izvršne kompetencije se odnose na viziju i odlučnost u ostvarivanju postavljenih ciljeva. Ravnatelj treba imati jasnu viziju ustanove i sposobnost vođenja tima prema ostvarenju te vizije.

Sve ove kompetencije su važne za uspješno obavljanje uloge ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove i doprinose kvalitetnom vođenju i razvoju ustanove. Važno je istaknuti da se kompetencije ravnatelja mogu razlikovati ovisno o kontekstu i vrsti odgojno-obrazovne ustanove. Neke od osobina koje ravnatelji trebaju posjedovati identificirane su:

spособnost rezimiranja, ljubaznost, savjesnost, otvorenost, sposobnost suočavanja s napetošću i slične osobine. Ravnatelji trebaju biti sposobni sažeto prenositi informacije i sažimati ključne elemente problema ili situacija. To je važno kako bi mogli jasno komunicirati s različitim dionicima, donositi odluke temeljene na relevantnim informacijama i efikasno upravljati školskim procesima. Ravnatelji trebaju pokazivati ljubaznost prema svim članovima školske zajednice, uključujući učenike, roditelje, nastavnike i ostalo osoblje. Ova osobina pomaže u izgradnji pozitivnih međuljudskih odnosa, poticanju suradnje i stvaranju ugodnog okruženja za sve. Ravnatelji trebaju biti savjesni u svom radu i pokazivati visoku razinu odgovornosti prema obavljanju svojih dužnosti. To uključuje pridržavanje etičkih standarda, donošenje ispravnih odluka, vođenje transparentnog postupka odlučivanja te odgovorno upravljanje resursima škole. Ravnatelji trebaju biti otvoreni za nove ideje, perspektive i promjene. Otvorenost omogućuje ravnateljima da budu prilagodljivi i da se prilagođavaju promjenama u obrazovnom okruženju. Također potiče inovacije, suradnju i kontinuirani razvoj. Ravnatelji se suočavaju s raznim izazovima i stresnim situacijama u svom radu. Važno je da budu sposobni nositi se s tim napetošću na konstruktivan način. To uključuje sposobnost donošenja smirenih odluka pod pritiskom, rješavanje sukoba na efikasan način te zadržavanje pozitivne radne atmosfere unatoč izazovima. Navedene kompetencije i osobine igraju važnu ulogu u uspješnom vođenju škole i postizanju pozitivnih rezultata. Međutim, važno je napomenuti da se kompetencije i osobine ravnatelja mogu razlikovati ovisno o kontekstu i specifičnostima određene škole ili obrazovnog sustava (Seme Stojnović i Hitrec, 2014).

Na temelju istraživanja i analize fenomena vođenja Staničić (2006) je izdvojio pet ključnih kompetencija za optimalno ostvarenje ravnateljske funkcije i za koje smatra da određuju kompetencijski profil ravnatelja. One su: osobna, stručna, razvojna, socijalna i akcijska, (*slika 21*).

Slika 21. Ključne kompetencije ravnatelja.



Izvor: Prilagođeno prema Staničić (2006:154)

Osobne kompetencije odnose se na osobne karakteristike i vještine koje ravnatelj posjeduje. To uključuje samosvijest, samopouzdanje, integritet, etičnost, motivaciju, samomotivaciju te sposobnost samorazvoja i samoanalize. Osobne kompetencije pomažu ravnatelju da se učinkovito suočava s izazovima i stresom te da bude predvodnik i uzor drugima. Iskrenost i dosljednost u radu su ključne karakteristike koje se ističu kao najvažnije u osobnoj kompetenciji ravnatelja. Ostale karakteristike koje se također smatraju bitnima uključuju povjerenje, marljivost, samopouzdanje, poduzetnost, komunikativnost, toleranciju i radnu energiju.

Stručne kompetencije se odnose na stručno znanje, vještine i iskustvo vezano za područje odgojno-obrazovne ustanove. To uključuje poznavanje pedagoških metoda, kurikulumu, pravilnika, zakona i propisa, kao i upravljanje financijama, kadrovima, resursima i ostalim tehničkim aspektima ravnateljske uloge koje su potrebne za uspješno vođenje odgojno-obrazovnog procesa. Ključne karakteristike stručne kompetencije uključuju poznavanje pedagoških načela rada, planiranje i programiranje, vrednovanje postignuća odgojno-obrazovnih djelatnika te poznavanje zakonodavstva.

Razvojne kompetencije se odnose na sposobnost ravnatelja da prepozna potrebe za razvojem i inovacijama u odgojno-obrazovnoj ustanovi. To uključuje sposobnost identificiranja ciljeva i strategija razvoja, planiranje, implementaciju i evaluaciju promjena, te motiviranje i poticanje suradnika na kontinuirani razvoj i usavršavanje. Razvojna kompetencija se ističe kao najvažnija u optimalnom vođenju odgojno-obrazovne ustanove.

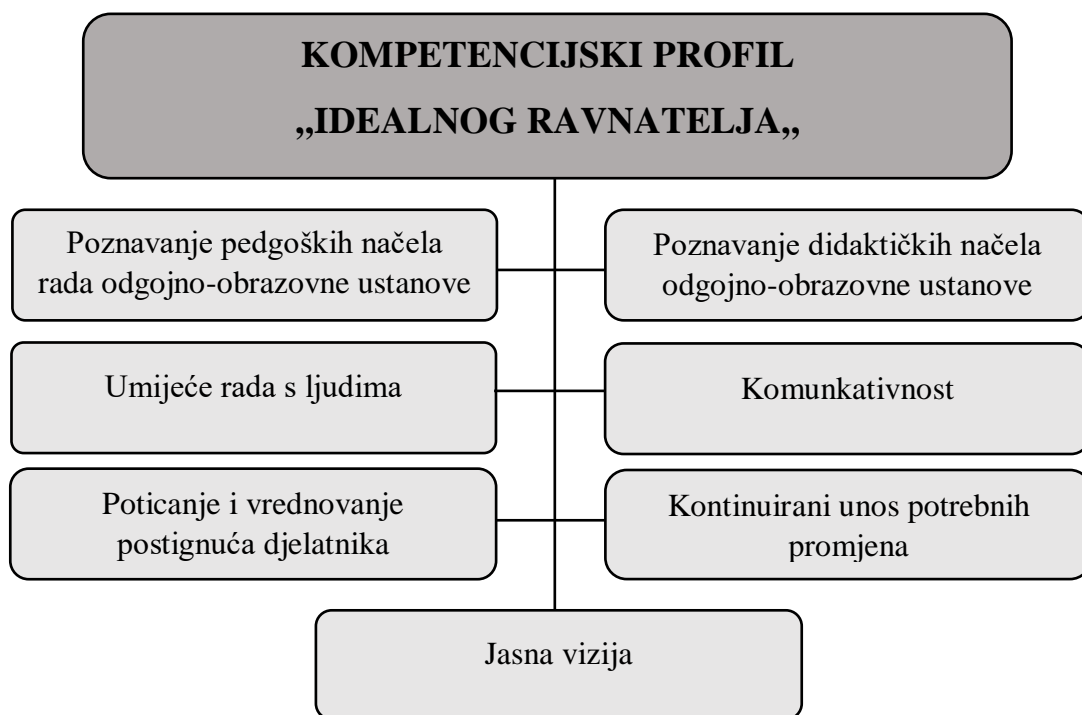
Ključne karakteristike razvojne kompetencije uključuju jasnoću vizije razvoja, racionalnu organizaciju pedagoškog procesa, prenošenje informacija zaposlenima, uvođenje inovacija u rad te poznavanje i primjenu informatičke tehnologije.

Socijalne kompetencije se odnose na sposobnost ravnatelja da uspostavi pozitivne međuljudske odnose i uspješno komunicira s različitim dionicima u odgojno-obrazovnoj ustanovi. To uključuje sposobnost slušanja, empatiju, pregovaranje, rješavanje konflikata, motiviranje i poticanje suradnje, kao i izgradnju povjerenja i podrške među članovima tima. Ključne karakteristike socijalne kompetencije uključuju poznavanje zakonitosti međuljudskih odnosa, motiviranje zaposlenika, demokratski način vođenja, sudjelovanje u rješavanju sukoba te prepoznavanje individualnih kvaliteta zaposlenika.

Akcijske kompetencije se odnose na sposobnost ravnatelja da donosi odluke i provodi akcije u skladu s ciljevima i vizijom ustanove. To uključuje upravljanje promjenama, postavljanje prioriteta, planiranje, organiziranje, delegiranje, vođenje i motiviranje tima, kao i procjenu rezultata i prilagodbu strategija. Akcijska kompetencija se odnosi na praktično djelovanje ravnatelja u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Ključne karakteristike akcijske kompetencije uključuju stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreka u radu zaposlenika, savjetodavno pomaganje u radu, isticanje uspjeha i rezultata te aktivno sudjelovanje u rješavanju problema.

Sve ove kompetencije su međusobno povezane i dopunjuju se kako bi ravnatelj bio uspješan u vođenju odgojno-obrazovne ustanove. Njihova integracija omogućava ravnatelju da se nosi s različitim izazovima, ostvari ciljeve ustanove i stvori poticajno okruženje za učenje i razvoj svih dionika. Na temelju dobivenih rezultata istraživanja s ciljem utvrđivanja kompetencijskog profila „idealnog ravnatelja“, za optimalno vođenje u odgojno-obrazovnoj ustanovi Staničić (2006) je oblikovao kompetencijski profil idealnog ravnatelja. Idealni ravnatelj prema navedenom istraživanju dobro poznaje pedagoška i didaktička načela rada odgojno-obrazovne ustanove kojom upravlja, umije raditi s ljudima i komunikativna je osoba. Također ima jasnu viziju i kontinuirano uvodi promjene kako bi ostvario tu viziju te potiče i vrednuje postignuća svojih djelatnika (*slika 22*).

Slika 22. Kompetencijski profil idealnog ravnatelja.



Izvor: Prilagođeno prema Staničić (2006:158)

Važno je istaknuti da se uloga ravnatelja kontinuirano mijenja i razvija kako bi se odgovorilo na izazove suvremenog odgojno-obrazovnog sustava. Minimalne kompetencije su osnovni uvjet za obnašanje dužnosti ravnatelja jer osiguravaju da osoba ima potrebna znanja, vještine i sposobnosti za obavljanje svoje uloge. Međutim i optimalne kompetencije su jednako važne te je stalno usavršavanje i stjecanje novih znanja i vještina ključno za uspješno obavljanje ravnateljske uloge u suvremenom obrazovnom okruženju. Svi ovi napori imaju za cilj poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnog sustava i pružanje optimalnih uvjeta za razvoj djece i mladih u Republici Hrvatskoj.

III. EMPIRIJSKI DIO RADA

8. METODOLOGIJSKI OKVIR EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

8.1. Uvod u problem istraživanja

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje sve više se zagovara i promovira kao važan dio društvenih ulaganja uz nastojanja uključivanja što većeg broja djece rane i predškolske dobi u programe kvalitetnog ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U prilog tome govore i sve veća zalaganja javnih i obrazovnih politika za investicije koje su okrenute prema razvoju i kvaliteti ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Naglasak se stavlja na kontinuirano unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa koje je ključno za ostvarenje uspjeha i vizije tih ustanova. Jedan od glavnih čimbenika koji utječe na kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa je profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih djelatnika čija odgovornost pripada ravnatelju koji ima ključnu ulogu u unaprjeđenju kvalitete odgojno-obrazovne ustanove koju vodi. Da bi uspješno ostvario svoju funkciju i zadaće nužno je da ravnatelj posjeduje, ali i sam kontinuirano razvija odgovarajuće kompetencije, što determinira njegovo uspješno ostvarenje svrhe odgojno-obrazovnog procesa, pri čemu kompetencijski pristup postaje sve važniji u odgoju i obrazovanju prepoznajući važnost kompetencija pojedinca za ostvarenje uspjeha i kvalitete rada. U području kompetencija ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova provedena su brojna istraživanja, kako stranih tako i hrvatskih autora s ciljem identifikacije ključnih kompetencija kao i njihovog utjecaja na uspješnost vođenja i kvalitetu rada odgojno-obrazovnih ustanova.

Prema rezultatima nekih od dosada provedenih stranih istraživanja u području kompetencija ravnatelja i vođenja odgojno-obrazovnih ustanova (Strehmel, 2016; Heck i Heck i Hallinger, 2010; Bartram, 2005; Kurtz i Bartram, 2002; Bredeson i Johansson, 2000; Wienert, 2001; Westera, 2001; Leithwood i Jantzi 2000) može se uočiti kako ravnatelji imaju značajan utjecaj na kvalitetu rada odgojno-obrazovne ustanove i znatno utječu na kulturu koja se razvija u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Uspješnost i ostvarenje vizije i misije odgojno-obrazovne ustanove ostvaruje se zajedničkim djelovanjem rada ravnatelja i odgojitelja/učitelja te se ključnim ističu kompetencije ravnatelja i njihov pristup prema djelatnicima. Strehmel (2016) ističe da ravnatelj ima ključnu ulogu u

oblikovanju kvalitete rada odgojno-obrazovne ustanove te da način i stil vođenja ravnatelja neposredno utječe na ostvarenje ciljeva u ustanovi.

Heck i Hallinger (2010) u istraživanju koncepta odgojno-obrazovnog vodstva također ističe ravnatelja kao glavnu osobu u oblikovanju kulture odgojno-obrazovne ustanove i stvaranju poticajnog okruženja za učenje. Bredeson i Johansson (2000) naglašavaju da su ravnatelj zaduženi za uvođenje promjena i imaju ključnu ulogu u usmjeravanju strateških inicijativa i osiguravanju kvalitete te identificiraju četiri područja kroz koja ravnatelji imaju priliku utjecati na učenje i razvoj djelatnika ustanove kojom upravljaju. Prvo osnovno područje obuhvaća ravnatelja kao model ponašanja, kao učitelja i vođu instrukcija, što bi značilo da ravnatelj treba biti primjer odgojiteljima, ali i ostalom osoblju u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Njegovo vlastito ponašanje, stavovi i angažman prema odgojno-obrazovnom radu i kontinuirano učenje predstavljaju model koji ostali djelatnici slijede. Kroz svoj primjer, ravnatelj može potaknuti pozitivan odnos prema učenju i razvoju u cijeloj organizaciji. Drugo područje obuhvaća ulogu ravnatelja u stvaranju poticajne okoline za učenje, što uključuje stvaranje ozračja u kojoj se cijeni učenje i istraživanje, podržavaju inovacije i kreativnost te promiče suradnju između osoblja. Treće područje odnosi se na izravno sudjelovanje ravnatelja u osmišljavanju i omogućavanju programa profesionalnog razvoja. To uključuje identifikaciju potreba za profesionalnim razvojem, osmišljavanje relevantnih programa i osiguravanje resursa potrebnih za njihovu provedbu. Kvalitetan profesionalni razvoj može poboljšati kompetencije osoblja i doprinijeti kvaliteti odgojno-obrazovnih usluga. Naposljetku, četvrto područje obuhvaća procjenu ishoda profesionalnog razvoja u okviru koje ravnatelj treba sustavno pratiti i procjenjivati ishode profesionalnog razvoja odgojitelja. To uključuje analizu postignuća, evaluaciju programa i utvrđivanje kako se profesionalni razvoj odražava na učenje i razvoj djece. Na temelju tih procjena mogu se donositi odluke o daljnjim usmjeravanjima i poboljšanjima u profesionalnom razvoju. Leithwood i Jantzi (2000) istražujući čimbenike uspješnosti vođenja odgojno-obrazovnih ustanova ističu da ravnatelj ima značajan utjecaj na radne uvjete, suradnju s odgojno-obrazovnim djelatnicima kao i razvoj ozračja koje vlada u ustanovi. Uspješnost ravnatelja u ostvarenju ciljeva odgojno-obrazovne ustanove ovisi o njegovoj sposobnosti vođenja i spremnosti na promjene, o uspostavljanju suradničkih odnosa s odgojiteljima i ostalim djelatnicima u ustanovi i izvan nje te stvaranju poticajnog radnog ozračja. Sva navedena istraživanja ukazuju na važnost kompetencija ravnatelja te njihovog utjecaja i pristupa prema svim djelatnicima u ustanovi, a kompetencije ravnatelja koje obuhvaćaju komunikacijske

vještine, timski rad, spremnost na promjene i upravljanje ljudskim resursima od ključne su važnosti za postizanje visoke razine uspješnosti i ostvarenje vizije i misije odgojno-obrazovne ustanove.

Istraživanja hrvatskih autora (Vican, 2016; Seme Stojanović i Hitrec, 2014; Jurčić, 2014; Turk i Ledić, 2013; Vrkić i Dimić, 2013; Ćatić, 2012; Bedeković, 2012; Hitrec, Jurčev i Đaković, 2009; Peko i sur., 2009; Staničić, 2006; Mijatović, 2000) značajno doprinose boljem razumijevanju kompetencija ravnatelja u hrvatskom kontekstu s naglaskom na specifičnosti pojedinih vrsta odgojno-obrazovnih ustanova i promjena u odgojno-obrazovnom sustavu. Rezultati istraživanja provedenih u Republici Hrvatskoj daju uvid u kompetencije koje su neophodne za uspješno vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Na temelju rezultata hrvatskih istraživača ključne kompetencije ravnatelja obuhvaćaju:

- *Stručne kompetencije* koje podrazumijevaju poznavanje pedagoških i obrazovnih procesa, razumijevanje kurikuluma i obrazovnih politika, upravljanje kvalitetom odgojno-obrazovnog procesa te poznavanje zakonskih propisa i regulative koji se odnose na odgojno-obrazovne ustanove
- *Menadžerske kompetencije* koje se odnose na vještine planiranja, organizaciju i upravljanje ljudskim resursima, sposobnost donošenja odluka, vođenje timova i motiviranje djelatnika, financijsko upravljanje i planiranje resursa te sposobnost komunikacije i suradnje s različitim dionicima
- *Socijalne kompetencije* koje se odnose na razvijanje interpersonalnih vještina, sposobnost uspostavljanja i održavanja dobrih odnosa s odgojno-obrazovnim djelatnicima, djecom i roditeljima, empatija i slušanje, sposobnost rješavanja konflikata i upravljanje promjenama
- *Liderstvo i vizionarstvo* koje obuhvaća sposobnost vođenja i inspiriranja drugih, postavljanje vizije i ciljeva za odgojno-obrazovnu ustanovu, inovativnost i sposobnost donošenja strategijskih odluka te usmjerenost prema kontinuiranom razvoju ustanove
- *Osobne kompetencije* koje se odnose na osobnu svjesnost i refleksiju, samopouzdanje i samomotivaciju, etičko ponašanje, otvorenost za učenje i spremnost na cjeloživotno profesionalno usavršavanje.

Navedene kompetencije ključne su za uspješno vođenje odgojno-obrazovne ustanove i postizanje kvalitete u odgoju i obrazovanju. Potrebno je naglasiti da se kompetencije mogu razlikovati ovisno o vrsti odgojno-obrazovne ustanove (npr. ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, osnovna i srednja škola, visoka učilišta, fakulteti..) i konteksta u kojemu se provodi istraživanje. Stoga je kompetencije važno prilagoditi specifičnim potrebama i zahtjevima svake odgojno-obrazovne ustanove.

U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ravnatelji imaju značajan utjecaj na profesionalni razvoj odgojitelja. Kompetencije ravnatelja mogu biti ključne u poticanju i podržavanju stručnog usavršavanja odgojitelja u njihovoj ustanovi te se može uočiti povezanost između kompetencija ravnatelja i stručnog usavršavanja odgojitelja. Njihova podrška vođenju i poticanje mogu biti ključni čimbenici u stvaranju poticajnog okruženja u kojemu odgojitelji mogu napredovati i razvijati svoje vještine. Ravnatelj koji ima jasnu viziju o važnosti stručnog usavršavanja odgojitelja može razviti strategije i planove kako bi potaknuo njihovo sudjelovanje. Ravnatelj koji prepoznaje vrijednost stručnog usavršavanja može stvoriti poticajno okruženje i postaviti ciljeve koji podržavaju kontinuirano učenje i profesionalni razvoj odgojitelja. U prilog tome govore istraživanja Vujičić i Čamber (2017) provedena s ciljem utvrđivanja povezanosti različitih dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove s obrazovnom paradigmom odgojitelja. Rezultati istraživanja upućuju da ispitani odgojitelji kao najkvalitetnije segmente odnosa u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja procjenjuju suradnju s ravnateljem, stručnim suradnicima i ostalim kolegama, ravnopravnost u međusobnim odnosima, međusobnu podršku, pomoć i ohrabivanje u inoviranju odgojno-obrazovne prakse te timsko ostvarivanje aktivnosti.

Koliko je važna kompetentnost i uloga ravnatelja pokazuje istraživanje Slišković i sur. (2016) provedeno na uzorku od 1892 hrvatska učitelja čiji su rezultati pokazali kako percipirana podrška ravnatelja značajno pridonosi objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu, pri čemu odgovornost (ne)zadovoljstva poslom pripada vođi organizacije koji je dužan iznaći načine vođenja koji će afirmirati odgojno obrazovnu ustanovu, ne samo kao mjesto učenja i poučavanja nego kao organizaciju koja trajno uči. Kvaliteta, kompetentnost i učinkovitost odgojno-obrazovnih djelatnika put je prema ostvarenju vizije ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a njihovo usmjeravanje je misija ravnatelja. Navedeno upućuje na zaključak kako je kvaliteta profesionalnog razvoja odgojno-obrazovnih djelatnika i kvaliteta vođenja ustanove na određen način povezana i sa zadovoljstvom poslom odgojitelja i ravnatelja.

Veliki doprinos u Republici Hrvatskoj u području istraživanja kompetencija ravnatelja dao je Staničić čija su istraživanja (2016; 2011; 2006; 2003; 2000) usmjerena na osobnu, stručnu, razvojnu, akcijsku i socijalnu kompetenciju ravnatelja te daju uvid u značaj i važnost ovih osnovnih kompetencija za uspješno vođenje odgojno-obrazovnih ustanova i postizanje visoke kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Razumijevanje ovih ključnih kompetencija ravnatelja omogućuje identifikaciju područja za unaprjeđenje i razvoj, kao i prilagodbu obrazovnih politika i programa kako bi se osigurala kontinuirana podrška ravnateljima u daljnjem razvoju njihovih kompetencija. S obzirom na činjenicu da u Republici Hrvatskoj još uvijek nedostaje istraživanja o kompetencijama ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te o odgojiteljima i njihovom profesionalnom razvoju empirijsko istraživanje provedeno u okviru ovog rada imalo je za cilj ispitati ključne kompetencije (osobne, razvojne, stručne, socijalne i akcijske) ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te utvrditi povezanost između kompetencija ravnatelja, profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u pet županija na području istočne Hrvatske.

8.2. Cilj, hipoteze i zadatci istraživanja

Istraživanje je imalo za cilj ispitati kompetencije ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te utvrditi povezanost između kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja te zadovoljstva poslom odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U skladu s postavljenim ciljem definirane su hipoteze istraživanja:

- H1.** Odgojitelji ravnatelje procjenjuju kompetentnima za obavljanje poslova ravnatelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
- H2.** Postoji statistički značajna razlika u procjeni i samoprocjeni kompetencija ravnatelja.
- H3.** Postoji statistički značajna povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

H4. Postoji statistički značajna povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i zadovoljstva poslom odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U skladu s definiranim hipotezama postavljeni su zadatci istraživanja:

- Ispitati sociodemografske karakteristike odgojitelja i ravnatelja.
- Ispitati procjenu kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja.
- Ispitati samoprocjenu kompetencija ravnatelja.
- Utvrditi postoji li razlika između procjene i samoprocjene kompetencija ravnatelja.
- Ispitati učestalost pohađanja programa stručnog usavršavanja odgojitelja, motiviranost za pohađanje tih programa te poželjne oblike i teme stručnih usavršavanja za odgojitelje.
- Utvrditi povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja
- Ispitati zadovoljstvo poslom odgojitelja.
- Utvrditi povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i zadovoljstva poslom odgojitelja.

8.3. Operacionalizacija varijabli

Nezavisne varijable:

- Spol ispitanika
- Dob ispitanika
- Stručna sprema ispitanika
- Duljina radnog staža ispitanika
- Županija u kojoj se nalazi ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- Sjedište ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- Osnivač ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Zavisne varijable:

- Procjena osobne, razvojne, stručne, socijalne i akcijske kompetencije ravnatelja.
- Samoprocjena osobne, razvojne, stručne, socijalne i akcijske kompetencije ravnatelja.
- Profesionalni razvoj odgojitelja.
- Zadovoljstvo poslom odgojitelja.

8.4. Instrument istraživanja

Za potrebe ovog istraživanja korišten je anketni upitnik za ravnatelje i anketni upitnik za odgojitelje. Instrument se sastoji iz četiri dijela. Prvi dio upitnika sadrži podatke koji se odnose na sociodemografske karakteristike ispitanika:

- Spol ispitanika
- Dob ispitanika
- Stručna sprema ispitanika
- Duljina radnog staža ispitanika
- Županija u kojoj se nalazi ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- Sjedište ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- Osnivač ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Drugi dio upitnika preuzet je od Staničića (2000) i odnosi se na procjenu kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja i samoprocjenu kompetencija ravnatelja (osobna, razvojna, stručna, socijalna i akcijska). Ravnatelji su samoprocjenjivali vlastite kompetencije, a odgojitelji su procjenjivali kompetencije svojih ravnatelja na skalama od ukupno 25 tvrdnji. Ispitanici su izražavali stupanj slaganja sa svakom pojedinom tvrdnjom na skali Likertovog tipa s pet stupnjeva intenziteta (od „1 = nimalo se ne slažem“ do „5 = u potpunosti se slažem“). Stupanj pouzdanosti (*Cronbach alfa*) subskala na poduzorku odgojitelja kreće se od 0,844 – 0,952, a na poduzorku ravnatelja kreće se od 0.539-0,919.

Treći dio upitnika konstruiran je za potrebe ovog istraživanja i odnosi se na profesionalni razvoj odgojitelja, odnosno sudjelovanje u programima stručnog usavršavanja. Upitnik obuhvaća procjenu dostupnosti programa stručnog usavršavanja, učestalost pohađanja takvih programa, motivaciju za sudjelovanjem, način financiranja

sudjelovanja, način izrade, sudjelovanje u izradi i realizacija godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja, oblike i teme stručnog usavršavanja, procjenu uvida u važnost oblika, tema i kriterije odabira stručnog usavršavanja te mogućnost izbora sudjelovanja u programima stručnog usavršavanja. Budući da je riječ o upitniku informativnog tipa nije se težilo sumiranju rezultata, zbog čega nije pretpostavljeno niti postojanje specifične faktorske strukture. Stoga se ne govori o skali već o skupu pitanja o istoj temi pa nisu rađene faktorske analize niti je postojala potreba za utvrđivanjem pouzdanosti.

Četvrti dio upitnika odnosi se na stupanj procjene zadovoljstva poslom odgojitelja. U tu svrhu korišten je upitnik *Multiple choice format for job satisfaction* (Gregson, 1987.) koji se sastoji od 30 čestica i mjeri: zadovoljstvo plaćom, mogućnost napredovanja, zadovoljstvo poslom, nadređenima i suradnicima. Ispitanici su izražavali stupanj slaganja s svakom pojedinom tvrdnjom na skali Likertovog tipa s pet stupnjeva intenziteta (od „1= uopće se ne slažem“ do „5= u potpunosti se slažem“). Stupanj pouzdanosti (*Cronbach alfa*) subskala za procjenu zadovoljstva poslom na poduzorku odgojitelja kreće se od 0,739-0,887.

8.5. Obrada podataka

U obradi podataka su za utvrđivanje deskriptivnih obilježja prikazane mjere centralne tendencije (MCT), položajne (mod, median) i potpune (aritmetičke sredine) te frekvencije i postoci za kategorijalne podatke. Prikazani su i deskriptivni pokazatelji kompozitnih varijabli (min, max, raspon, varijanca, standardna devijacije, koeficijent varijabilnosti, kvantili/kvartili, interkvartilni raspon (box&plot). Podaci su prikazani grafički pomoću histograma, poligona frekvencija, P-P plot (*probability-probability plot*) standardiziranih reziduala, Q-Q plot (*quantile-quantile plot*) i interkvartalnog raspona (*box & plot*). Sampling distribucije testirane su pomoću Kolmogorov Smirnov (KS) testa, Shaipro Wilks testa i pomoću grafičkih prikaza. Od karakteristika sampling distribucija prikazane su mjere asimetričnosti (*skewness*) i spljoštenosti (*kurtosis*) te standardne greške određenih statistika koje su važne za razumijevanje oblika raspodjele podataka i mogućnosti odstupanja od normalne distribucije.

Za testiranje hipoteza u području inferencijalne statistike korišten je One sample t-test u bootstrapped okružju, pristranost (*Bias*) te Bayesian inference (uvjetna vjerojatnost-*probabilistic modeling*), prethodna i naknadna distribucija (*prior and posterior distribution*), interval pouzdanosti (*confidence intrerval - CI*), relativna vjerojatnost (bayes

factor) i temeljni parametar logaritama vjerojatnosti (*log likelihood*). Parametrijski One sample t-test korišten u bootstrapped modelu (okružju) je test koji se koristi za provjeru je li srednja vrijednost uzorka različita od zadane populacijske srednje vrijednosti. Bootstrapping je postupak ponovnog uzorkovanja (*resample*) pomoću kojeg se dobije „bolja distribucija“, odnosno precizniji, točniji i pouzdaniji parametri (npr. interval pouzdanosti). Postupak ponovnog uzorkovanja svodi uzorak na populaciju i odnosi se prema uzorku kao da je populacija iz koje derivira nove uzorke. Bootstrapping djeluje na smanjenje pristranosti (*bias*) u procjenama parametara (uglavnom standardnih grešaka), posebno u situacijama u kojima tradicionalne metode mogu dovesti do pristranosti zbog pretpostavki modela. *Bayesian inference* (uvjetne vjerojatnosti engl., *probabilistic modeling*) se koristi za pouzdanije testiranje hipoteza (inferencijalne statistike) na temelju novih dokaza i činjenica. Bayesian inference bazira se na Bayesovom teoremu koji matematički opisuje kako ažurirati prethodne (*prior*) vjerojatnosti o hipotezi ili događaju kada novi dokazi postanu dostupni (*posterior*). *Log likelihood* funkcija je temeljni parametar uvjetnih vjerojatnosti (*bayesian inference*) distribucija koji se koristi za procjenu statističkih parametara te za izračunavanje naknadnih distribucija (*posterior distribution*).

Također korištena je linearna multipla regresija te hijerarhijska linearna regresija u Stepwise modelu. Za regresije su testirani preduvjeti kao što je linearna zavisnost, autokorelacija (*Durbin Watson test*), kolinearnost (*VIF, Tolerance*), jednostruka analiza varijance ANOVA (*One way ANOVA*). Također korišten je neparametrijski *Mann Whitney U-test* u Monte Carlo simulaciji (10 000 *samples*). *Mann Whitney U-test* je neparametrijski ekvivalent t-test za nezavisne uzorke, u ovom slučaju bazira se na usporedbi medijana.

8.6. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na uzorku od 246 ravnatelja i odgojitelja ($N=246$), kojeg su činili 203 odgojitelja te 43 ravnatelja iz ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u pet županija istočne Hrvatske: Vukovarsko-srijemska, Osječko-baranjska, Brodsko-posavska, Požeško-slavonska i Virovitičko-podravska županija.

8.6.1. Struktura uzorka odgojitelja

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 203 odgojitelja (N=203). Od toga 201 odgojitelj ženskog spola i samo dva odgojitelja muškog spola (*tablica 1*).

Tablica 1. Struktura uzorka odgojitelja prema spolu.

Spol	<i>f</i>	%
M	2	1
Ž	201	99

Zbog tako velike spolne disproporcije, spol se kao nezavisna varijabla neće dodatno elaborirati niti uspoređivati na setu zavisnih varijabli. Distribucija varijable dob odgojitelja prikazana je u *tablici 2*.

Tablica 2. Struktura uzorka odgojitelja prema dobi.

Dob	<i>f</i>	%
20-29	60	29,6
30-39	67	33,0
40-49	56	27,6
50-59	17	8,4
60 i više	3	1,5

Distribucija odgojitelja prema dobnim skupinama podijeljena je u pet kategorija. U prvoj kategoriji koja obuhvaća dob od 20-29 godina nalazi se 29,6 % odgojitelja (N=60). U najvećoj mjeri zastupljena je dobna kategorija između 30-39 godina u kojoj se nalazi 33 % odgojitelja (N=67). U kategoriji od 40-49 godina nalazi se 27,6 % odgojitelja (N=56). Dobna kategorija od 50-59 godina ima 17 odgojitelja, što čini 8,4 % ukupnog broja dok je dobna kategorija od 60 i više godina zastupljena s tri odgojitelja ili 1,5 % ukupnog broja ispitanih odgojitelja.

Tablica 3. Struktura uzorka odgojitelja prema godinama radnog staža.

Godine staža	<i>f</i>	%
1-5	74	36,5
6-10	34	16,7
11-15	55	27,1
16-20	12	5,9
21-25	14	6,9
26-30	14	6,9

Prema godinama radnog staža odgojitelji su podijeljeni u šest kategorija koji obuhvaćaju određeni raspon godina radnog staža, što je prikazano u *tablici 3*. Odgojitelji su većinom imali između jedne i pet godina radnog staža (N=74) što čini 36,5 % od ukupnog broja ispitanika. Kategorija od šest do 10 godina radnog staža ima 34 odgojitelja što čini 16,7 % od ukupnog broja ispitanika. U kategoriji od 11-15 godina radnog staža nalazi se 55 odgojitelja ili 27,1 %, kategorija od 16-20 godina radnog staža sadrži 12 odgojitelja 5,9 % ukupnog broja ispitanika dok su kategorije od 21-25 i 26-30 godina radnog staža zastupljene s 14 odgojitelja ili 6,9 % od ukupnog broja ispitanika (*tablica 3*).

Tablica 4. Struktura uzorka odgojitelja prema stručnoj spremi.

Stručna sprema	<i>f</i>	%
Srednja stručna sprema (SSS)	2	1,0
Viša stručna sprema (VŠS)	122	60,1
Visoka stručna sprema (VSS)	75	36,9
Poslijediplomski stupanj (magisterij)	4	2,0

Tablica 4 prikazuje strukturu uzorka odgojitelja prema stručnoj spremi ili obrazovnom profilu odgojitelja. Njih dvoje ili 1 % ima srednju stručnu spremu. Najveći broj ispitanih odgojitelja ima višu stručnu spremu (N=122), što čini 60,1 % od ukupnog broja ispitanih odgojitelja. Visoku stručnu spremu ima 75 odgojitelja ili 36,9 %. Samo četiri odgojitelja ima poslijediplomski stupanj (magisterij), što čini 2 % od ukupnog broja ispitanika.

S obzirom da se istraživanje odnosilo na Istočnu Hrvatsku u *tablici 5* je prikazana struktura uzorka prema županijama u kojima se nalazi sjedište vrtića te omogućava uvid u geografsku distribuciju istraživanog uzorka.

Tablica 5. Struktura uzorka odgojitelja prema županiji sjedišta vrtića.

Županija	f	%
Vukovarsko-srijemska	105	51,7
Brodsko-posavska	20	9,9
Osječko-baranjska	58	28,6
Požeško-slavonska	10	4,9
Virovitičko-podravska	10	4,9

Prevladavali su odgojitelji iz Vukovarsko-srijemske županije, ukupno 105 ispitanika ili 51.7 %, zatim Osječko-baranjska županija s 58 ispitanika ili 28,6 % i Brodsko-posavska županija s 20 ispitanika ili 9,9 %. Požeško-slavonska i Virovitičko-podravska županija imaju po 10 ispitanika što čini 4,9 % ukupnog broja za svaku županiju (*tablica 5*).

Tablica 6. Struktura uzorka odgojitelja prema urbaniziranosti mjesta sjedišta vrtića.

Sjedište vrtića	f	%
Grad	161	79,3
Selo	42	20,7

S obzirom na urbaniziranost mjesta sjedišta ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja *tablica 6* pruža informacije o geografskoj raspodjeli ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kojima odgojitelji rade. Od ukupno 203 ispitana odgojitelja, njih 161 ili 79.3 % radi u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji se nalaze na urbanim mjestima, dok je 42 ili 20,7 % odgojitelja koji rade u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koji se nalaze na ruralnom području. To je zanimljivo sa sociološkog stajališta specifičnosti odgojno-obrazovnog rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u ruralnim sredinama.

Tablica 7. Struktura uzorka odgojitelja s obzirom na osnivača vrtića.

Osnivač vrtića	<i>f</i>	%
Lokalna jedinica uprave i samouprave	139	68,5
Fizička osoba – privatno vlasništvo	56	27,6
Vjerska zajednica	8	3,9

Kategorijalna varijabla osnivač vrtića je trihotomna. U *tablici 7* je vidljivo kako je najviše odgojitelja, njih čak 139 ili 68.5 % koji rade u vrtiću čiji je osnivač jedinica lokalne samouprave. Zatim slijede odgojitelji koji rade u vrtićima koji su u privatnom vlasništvu fizičkih osoba, ukupno njih 56 ili 27,6 %, dok je 8 ili 3,9 % onih odgojitelja koji rade u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja osnovanim od strane vjerskih zajednica.

Udio privatnih vrtića iz uzorka je značajan, što ukazuje na inicijativu povećanja udjela vrtića kojima je osnivač privatna osoba ili druge pravne osobe i društva. Prema skraćenoj verziji (Ćosić, 2020) završnog izvješća studije *Financiranje sustava odgoja i obrazovanja i njegovo upravljanje (A Study on Financing and Governance of Pre-primary Education)*⁷² istraživanog od strane tima Oxford Policy Management za UNICEF postoji potreba za uspostavljanjem stabilnog regulatornog okvira koji bi omogućio privatnim vrtićima dobivanje višegodišnje koncesije za rad i podršku koja bi osigurala njihovo održivo poslovanje i razvoj. To bi potaknulo privatne vrtiće da ulažu u svoje kapacitete. Ovaj prijedlog također podrazumijeva da bi cijena koju plaćaju roditelji za privatne vrtiće trebala biti usporediva s cijenama u javnim vrtićima. Nadalje, kako bi se osigurala transparentnost i pravedno financiranje privatnih vrtića, predlaže se usvajanje istih metoda za određivanje troškova, obrazaca za izvještavanje i upravljačkih struktura kao što ih imaju javni vrtići. To uključuje usvajanje istih metoda za određivanje troškova, istih obrazaca za izvještavanje i istih upravljačkih struktura kao što ih imaju javni vrtići. Ovo bi omogućilo bolje razumijevanje troškova privatnih vrtića i pravednije financiranje iz javnih sredstava. Jedinice lokalne samouprave (JLS) mogu aktivno poticati privatni sektor da pruža dodatne kapacitete za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Ovo bi moglo rezultirati uštedama u troškovima po djetetu i investicijama u infrastrukturu, ali pod uvjetom da se osigura odgovarajuća inspekcija kako bi se održala kvaliteta standarda koji se traže od

72

<https://demografijaimladi.gov.hr/UserDocsImages/Direktorij%201/Kako%20do%20vrti%c4%87a%20za%20sve.pdf> (30.10.2023).

javnih vrtića. Cilj ovih prijedloga je osigurati kvalitetno i pristupačno obrazovanje rane i predškolske dobi putem ravnoteže između privatnog i javnog sektora te transparentnosti i učinkovitog financiranja.

U skladu s navedenim potrebama i prijedlozima Vlada Republike Hrvatske je 2023. godine donijela Uredbu o kriterijima i mjerilima za utvrđivanje iznosa sredstava za fiskalnu održivost dječjih vrtića⁷³ kojim će gradovi i jedinice lokalne samouprave dobiti financijska sredstva koja bi im rasteretila proračune, a samim time omogućila smanjenje udjela roditeljske participacije za smještaj djece u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U rujnu 2023. godine Vlada Republike Hrvatske donosi i Odluku o dodijeli sredstava za fiskalnu održivost dječjih vrtića (NN.111/2023-1586)⁷⁴ kojom se utvrđuje iznos sredstava za fiskalnu održivost dječjih vrtića u pedagoškoj godini 2023/2024., za jedinice lokalne samouprave i grad Zagreb. Sredstva će se korisnicima (jedinicama lokalne samouprave i gradovima) doznačivati mjesečno, a za obračun i kontrolu izvršavanja nedležno je Ministarstvo znanosti i obrazovanja. Ukoliko sredstva transparentno pristignu do svih ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja za koja su namjenjena (javne i privatne) neosporno će biti od velike pomoći za njihovo održivo poslovanje, kao i podrška i pomoć roditeljima jer osnivači neće biti primorani povećavati cijenu participacije usluge vrtića koju plaćaju roditelji.

8.6.2. Struktura uzorka ravnatelja

Spolna struktura ravnatelja prikazana je u *tablici 8.* što može biti korisno za daljnju analizu i razumijevanje spolne dimenzije u ulozi ravnatelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 8. Struktura uzorka ravnatelja prema spolu.

Spol	f	%
M	4	9,3
Ž	39	90,7

⁷³ <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Predskolski/Prijedlog-uredbe-o-kriterijima-i-mjerilima-za-utvrdivanje-iznosa-sredstava-za-fiskalnu-odrzivost-djecjih-vrtica.pdf> (20.12.2023).

⁷⁴ https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2023_09_111_1586.html (20.12.2023).

U istraživanju je sudjelovalo ukupno 43 ravnatelja (N=43). Uvjerljivo prevladavaju žene (N=39 ili 90.7 %). Kad usporedimo da je od 203 odgojitelja iz uzorka samo dva odgojitelja muškog spola, a ostalo su odgojiteljice očigledno da je veći udio muških ravnatelja (N=4 ili 9.3%) s obzirom na ukupan broj muških odgojitelja zaposlenih u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz uzorka.

Tablica 9. Struktura uzorka ravnatelja prema dobi.

Dob	f	%
20-29	1	2,3
30-39	10	23,3
40-49	12	27,9
50-59	18	41,9
60 i više	2	4,7

Što se tiče dobne strukture ravnatelja u *tablici 9* vidljivo je kako je najviše ravnatelja u dobi između 50 i 59 godina (N=18 ili 41.9 %), što je znatna razlika u odnosu na poduzorak odgojitelja. Navedena dobna struktura poduzorka ravnatelja može biti važna za razumijevanje generacijskih aspekata u ulozi ravnatelja i njihovom profesionalnom razvoju.

Tablica 10. Struktura uzorka ravnatelja prema godinama radnog staža.

Godine staža	f	%
1-5	16	37,2
6-10	9	20,9
11-15	9	20,9
16-20	4	9,3
21-25	3	7,0
26-30	2	4,7

Distribucija ravnatelja prema godinama radnog staža vidljiva u *tablici 10* može biti korisna za razumijevanje njihova radnog iskustva i dugoročnog angažmana u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prednjače osobe koje su početnici u poslu budući da 37.2 % ravnatelja ima svega između jedne i pet godina radnog staža. Ovakva struktura uzorka ravnatelja je iznenađujuća s obzirom da je Zakonom o predškolskom

odgoju i obrazovanju (čl. 37, NN. 57/22) definirano da na poziciju ravnatelja može biti imenovana osoba s najmanje pet godina radnog staža. Zatim slijede ravnatelji sa šest do 10 i 11-15 godina radnog staža kojih ima za svaku kategoriju po devet ili 20,9 %.

Tablica 11. Struktura uzorka ravnatelja prema stečenoj stručnoj spremi.

Stručna sprema	<i>f</i>	%
VŠS	23	53,5
VSS	20	46,5

Tablica 11 prikazuje razinu obrazovanja ravnatelja što može biti relevantno za procjenu njihove stručne kompetencije i utjecaja obrazovne pozadine na njihov profesionalni razvoj. Ravnatelji su u podjednakoj mjeri imali višu i visoku stručnu spremu, a nisu zabilježeni slučajevi ravnatelja s poslijediplomskim obrazovanjem. Dakle, od ukupnog (N=43) poduzorka ravnatelja njih 23 ili 53,5 % ima višu stručnu spremu, a njih 20 ili 46,5 % ima visoku stručnu spremu.

Tablica 12. Struktura uzorka ravnatelja prema županiji sjedišta vrtića.

Županija	<i>f</i>	%
Vukovarsko-srijemska	16	37,2
Brodsko-posavska	5	11,6
Osječko-baranjska	8	18,6
Požeško-slavonska	6	14,0
Virovitičko-podravaska	8	18,6

U tablici 12 koja prikazuje poduzorak ravnatelja prema županijama vidljivo je da većina ravnatelja radi u vrtićima s područja Vukovarsko- srijemske županije kao što je slučaj i u poduzorku odgojitelja. Slijedi Osječko-baranjska i Virovitičko-podravaska županija s istim brojem od osam ravnatelja ili 18,6 %, zatim Požeško-slavonska županija s šest ravnatelja ili 14,0 % te Brodsko-posavska sa pet ravnatelja ili 11,6 %.

Tablica 13. Struktura uzorka ravnatelja prema urbaniziranosti mjesta sjedišta vrtića.

Sjedište vrtića	<i>f</i>	%
Grad	30	69,8
Selo	13	30,2

Distribucija ravnatelja prema urbaniziranosti mjesta sjedišta ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prikazana je u *tablici 13*, što može biti korisno i relevantno za razumijevanje razlika u radnim uvjetima i izazovima s kojima se ravnatelji suočavaju ovisno o vrsti mjesta u kojem djeluju. Najveći broj ravnatelja njih 30 ili 69,8 % dolazi iz urbanih područja odnosno grada dok njih 13 ili 30,2 % dolazi iz ruralnih područja odnosno sa sela.

Tablica 14. Struktura uzorka ravnatelja s obzirom na osnivača vrtića.

Osnivač vrtića	<i>f</i>	%
Lokalna jedinica uprave i samouprave	28	65,1
Fizička osoba – privatno vlasništvo	14	32,6
Vjerska zajednica	1	2,3

U *tablici 14* koja prikazuje strukturu poduzorka ravnatelja prema osnivaču vidljivo je kako najveći broj ravnatelja odnosno njih 28 ili 65,1 % dolazi iz vrtića koji su osnovani od strane lokalne jedinice uprave i samouprave. Druga najčešća kategorija osnivača je fizička osoba, odnosno vrtići u privatnom vlasništvu s 14 ili 32,6 %. Samo jedan ravnatelj ili 2,3 % dolazi iz vrtića čiji je osnivač vjerska zajednica.

9. INTERPRETACIJA I RASPRAVA REZULTATA ISTRAŽIVANJA

9.1. Procjena kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja

Procjena kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja trebala bi biti integralni dio procesa vođenja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ovaj aspekt je ključan jer se oslanja na odgojiteljsku percepciju ravnatelja kao vođe ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i pruža uvid u ravnateljevu sposobnost vođenja, komunikacije i upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom. Ova povratna informacija može pomoći ravnatelju da bolje razumije kako ga percipiraju članovi tima te da prepozna svoje snage i područja za unaprjeđenje. Da bi se omogućilo iskreno dijeljenje mišljenja važno je osigurati otvoreno i konstruktivno ozračje. U prvoj hipotezi prepostavilo se da odgojitelji pozitivno procijenjuju kompetencije svojih ravnatelja.

9.1.1. Deskriptivni pokazatelji procjene kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja

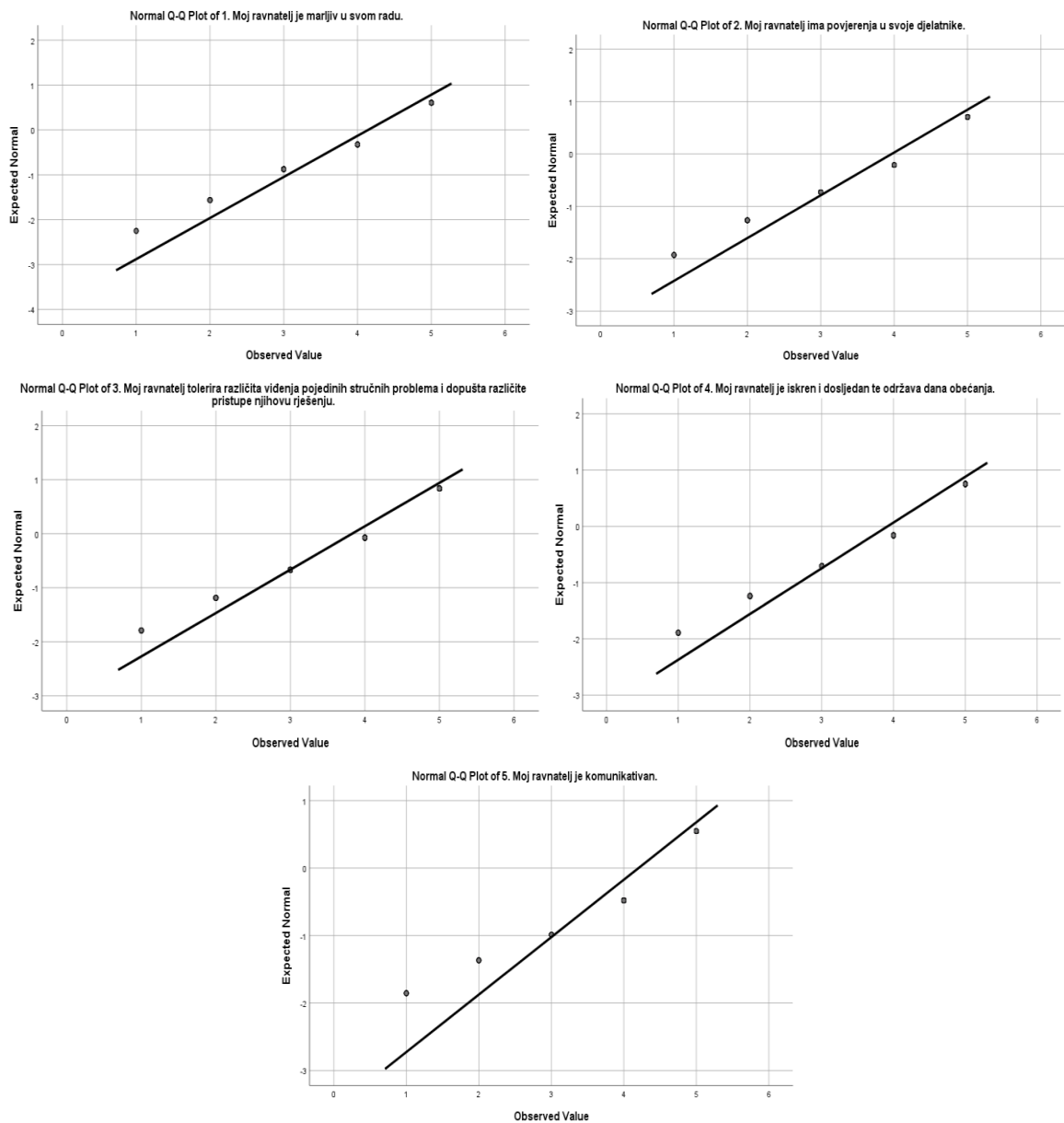
Procjena kompetencija ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja sastoji se od pet subskala (važnost osobne, razvojne, stručne, akcijske i socijalne kompetencije). Svaka subskala procjena o važnosti kompetencija ravnatelja sastoji se od pet varijabli na ordinalnoj petstupanjskoj skali s kvantificiranim obilježjima od jedan do pet (1=uopće se ne slažem; 2=djelomično se slažem; 3=slažem se; 4=uglavnom se slažem i 5=u potpunosti se slažem). Ova skala omogućava procjenu percepcija i ocjenu odgojitelja o različitim kompetencijama ravnatelja te pruža uvid u njihovu ulogu i kvalitetu rada u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 15. Deskriptivne vrijednosti subskale procjene osobne kompetencije.

Deskriptivne vrijednosti subskale procjene osobne kompetencije												
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. devijacija	Varianca	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Moj ravnatelj je marljiv u svom radu.	203	4,00	1,00	5,00	4,1429	,07664	1,09195	1,192	-	,171	1,002	,340
2. Moj ravnatelj ima povjerenja u svoje djelatnike.	203	4,00	1,00	5,00	3,9655	,08593	1,22426	1,499	-,931	,171	-,262	,340
3. Moj ravnatelj tolerira različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopušta različite pristupe njihovu rješenju.	203	4,00	1,00	5,00	3,8276	,08736	1,24472	1,549	-,835	,171	-,332	,340
4. Moj ravnatelj je iskren i dosljedan te održava dana obećanja.	203	4,00	1,00	5,00	3,9163	,08632	1,22994	1,513	-,887	,171	-,309	,340
5. Moj ravnatelj je komunikativan.	203	4,00	1,00	5,00	4,2020	,08244	1,17465	1,380	-	,171	1,209	,340
Valid N	203											

Deskriptivne vrijednosti za subskalu važnosti osobnih kompetencija ravnatelja prikazani u *tablici 15* obuhvaćaju marljivost, povjerenje u djelatnike, toleranciju prema različitim viđenjima problema, iskrenost i komunikativnost ravnatelja. Sve varijable u ovoj subskali pokrivaju maksimalni raspon vrijednosti (od 1-5), što znači da čestice pokrivaju spektar mogućih odgovora od krajnje negativnog do krajnje pozitivnog stava. U skladu s višim vrijednostima aritmetičkih sredina može se uočiti viša procjena osobne kompetencije ravnatelja od strane odgojitelje što ukazuje kako su odgojitelji općenito pozitivno procijenili te kompetencije. Asimetrija (*Skewness*) pokazuje lijevu asimetriju za sve varijable, što ukazuje na to da većina procjena odgojitelja leži na višoj strani skale, bliže krajnje pozitivnim stavovima. Spljoštenost (*Kurtosis*) je blago različita za različite varijable, s varijablom pet (V5) koja je blago leptokurtična, dok su ostale varijable blago platikurtične. Koeficijent varijabilnosti iznosi 27.85 %, što ukazuje na relativno nisku varijabilnost u procjenama odgojitelja za navedene varijable osobne kompetencije ravnatelja. Iako je rezultat KS testa pokazao da se ne ispunjava preduvjet normalne distribucije (p-vrijednost manja od 0.05), ovi statistički parametri sugeriraju da su varijable relativno blizu normalnoj distribuciji, što je često prihvatljivo za statističke analize, posebice kad se radi s velikim uzorcima. Pouzdanost je testirana metodom interne konzistentnosti prema Cronbach alpha modelu i iznosi 0,947 što znači da su odgovori odgojitelja dosljedni i pouzdani. Kvantili-kvantili grafovi prikazuju usporedbu između opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila, što također ukazuje na blizinu podataka normalnoj distribuciji (*slika 23*).

Slika 23. Kvantili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila procjene osobne kompetencije.



Rezultati analize procjena osobnih kompetencija ravnatelja (*tablica 15*) od strane odgojitelja pokazuju nam kako odgojitelji percipiraju sposobnost i ponašanje ravnatelja u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te se može uočiti kako su odgojitelji općenito pozitivno procijenili osobnu kompetenciju ravnatelja. Prosječna ocjena za osobnu

kompetenciju ravnatelja prilično je visoka, odnosno iznosi četiri na skali od jedan do pet, što ukazuje na visoko povjerenje i pozitivan dojam koji odgojitelji imaju prema svojim ravnateljima. Analizirane varijable (*marljivost, povjerenje u djelatnike, tolerancija prema različitim viđenjima problema, iskrenost i komunikativnost ravnatelja*) pokazuju da odgojitelji posebno cijene ravnateljevu sposobnost komunikacije i suradnje s njima, odnosno V5 „*Moj ravnatelj je komunikativan*“. To je vidljivo u najvišoj prosječnoj ocjeni (AS=4,2), što ukazuje na uspješnu komunikaciju između ravnatelja i odgojitelja, što je od velike važnosti za razmjenu informacija i međusobnu suradnju.

Otvorena i učinkovita komunikacija od velikog je značaja za uspješno vođenje ustanove i ima ključnu ulogu u različitim aspektima profesionalnog života. Neophodna je za učinkovito obavljanje poslova, rješavanje konfliktnih situacija, donošenje kvalitetnih odluka te za uspješnu suradnju i motiviranje drugih. Osim toga, dobra komunikacija ima važnu ulogu u napredovanju u karijeri. Sposobnost jasnog izražavanja ideja, slušanja sugovornika i izgradnje pozitivnih odnosa s kolegama i nadređenima može značajno pridonijeti profesionalnom uspjehu ravnatelja i odgojitelja. Stoga, razvijanje komunikacijskih vještina postaje ključno za postizanje uspješne karijere i ostvarivanje pozitivnih rezultata u radnom okruženju (Tatković i sur., 2016).

Unatoč visokim procjenama za komunikativnost postoji i područje za unaprjeđenje u području tolerancije prema različitim viđenjima stručnih problema i dopuštanju različitih pristupa njihovu rješenju. Odgojitelji su za V3 „*Moj ravnatelj tolerira različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopušta različite pristupe njihovu rješenju*“ dali nižu ocjenu, što ukazuje na potrebu za većom otvorenošću i fleksibilnošću u razmišljanju ravnatelja. Ovdje je potrebno napomenuti da različita viđenja i pristupi mogu donijeti nove ideje i perspektive, što može obogatiti rad odgojno-obrazovne ustanove te bi u tom kontekstu ravnatelji trebali razmotriti kako bolje podržati različitost mišljenja i pristupa unutar svoje ustanove. Fleksibilnost i prilagodba ravnatelja ključni su za uspjeh uz pozitivan odnos prema različitostima i vrijednostima jer kroz međusobno približavanje i poštivanje različitosti suvremeni i kompetentni ravnatelji doprinose izgradnji uspješnih poslovnih i međusobnih odnosa u svojoj organizaciji smatraju Bedeković i Lukačević (2011), dok Peko i sur. (2016) naglašavaju da su povjerenje, jasna komunikacija i podrška ključni elementi u ostvarivanju uvjeta za odvijanje procesa koji vode boljim međuljudskim odnosima unutar tima.

S obzirom na statističke pokazatelje koji ukazuju na pozitivnu asimetriju u ocjenama i nisku varijabilnost u odgovorima može se zaključiti da odgojitelji općenito

imaju pozitivan dojam o osobnoj kompetenciji svojih ravnatelja ukazujući na njenu važnost posebno u smislu međuljudskih odnosa i komunikacije u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ravnatelj koji prakticira otvorenu i transparentnu komunikaciju stvara povjerenje unutar tima jer komunikacija nije samo sredstvo informiranja, već ključni alat za izgradnju pozitivne radne kulture, jačanje međuljudskih odnosa i postizanje učinkovitog vođenja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prema tome dobiveni rezultati ukazuju na važnost kontinuiranog razvoja osobnih kompetencija i podrške ravnateljima u njihovom napretku kako bi osigurali što kvalitetniji odgojno-obrazovni rad i brigu o odgojiteljima i djeci rane i predškolske dobi.

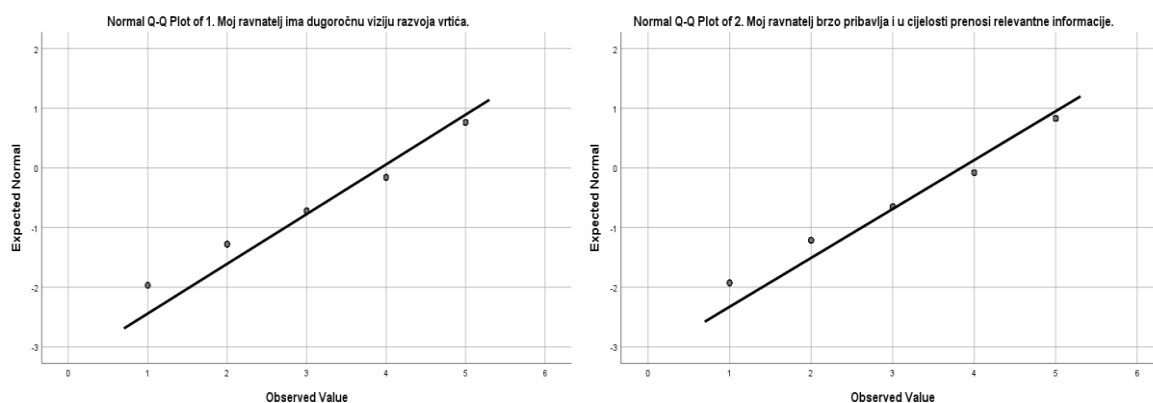
Tablica 16. Deskriptivne vrijednosti subskele procjene razvojne kompetencije.

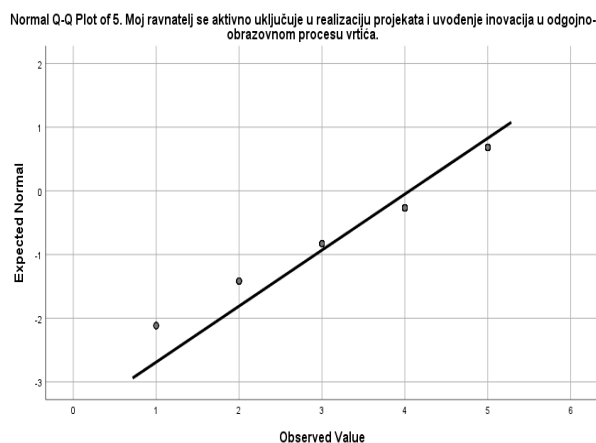
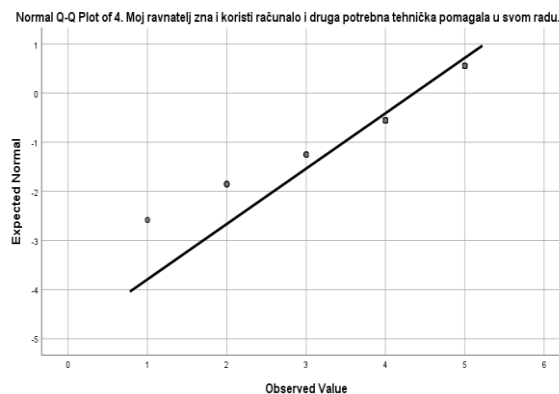
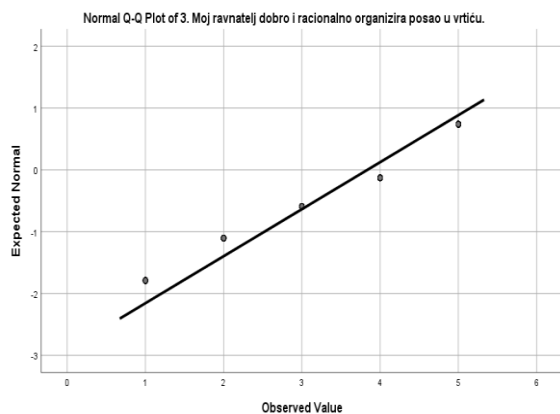
Deskriptivne vrijednosti subskele procjeni razvojne kompetencije												
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Var.	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Moj ravnatelj ima dugoročnu viziju razvoja vrtića.	203	4,00	1,00	5,00	3,9310	,08425	1,20032	1,441	-,872	,171	-,312	,340
2. Moj ravnatelj brzo pribavlja i u cijelosti prenosi relevantne informacije.	203	4,00	1,00	5,00	3,8424	,08567	1,22061	1,490	-,767	,171	-,506	,340
3. Moj ravnatelj dobro i racionalno organizira posao u vrtiću.	203	4,00	1,00	5,00	3,8374	,09234	1,31562	1,731	-,776	,171	-,680	,340
4. Moj ravnatelj zna i koristi računalo i druga potrebna tehnička pomagala u svom radu.	203	4,00	1,00	5,00	4,3645	,06227	,88727	,787	-1,387	,171	1,317	,340
5. Moj ravnatelj se aktivno uključuje u realizaciju projekata i uvođenje inovacija u odgojno-obrazovnom procesu vrtića.	203	4,00	1,00	5,00	4,0591	,07982	1,13733	1,294	-,994	,171	-,041	,340
Valid N	203											

Tablica 16 prikazuje deskriptivne vrijednosti subskele koja se odnosi na važnost razvojnih kompetencija ravnatelja procijenjenih od strane odgojitelja. Sve varijable u ovoj subskali imaju maksimalan raspon odgovora, što znači da ispitanici izražavaju širok spektar stavova u vezi s razvojnim kompetencijama ravnatelja. Koeficijent varijabilnosti za sve varijable u ovoj subskali manji je od 35 %, što ukazuje na relativno nisku varijabilnost u procjenama odgojitelja. To znači da odgovori na ove varijable nisu znatno različiti među ispitanicima. Sve varijable u ovoj subskali pokazuju blagu lijevu asimetriju (*skewness* je negativan) i blagu spljoštenost (*kurtosis* je blago ispod standardnih vrijednosti), što ukazuje na tendenciju sklonosti ispitanika za pozitivnim procjenama o razvojnim kompetencijama ravnatelja.

Iako je procjenjivanje većinom pozitivno što je vidljivo prema višim vrijednostima aritmetičkih sredina, postoji i blaga varijabilnost u procjenama, a to ukazuje da ipak postoji različitost mišljenja među ispitanicima. Odgojitelji su često davali malo niže procjene od maksimalne vrijednosti na prvoj, drugoj, trećoj i petoj varijabli. Najvišu procjenu (AS=4,36) dobila je V4 „Moj ravnatelj zna i koristi računalo i druga potrebna tehnička pomagala u svom radu“, dok je najniža procjena dobivena za V3 „Moj ravnatelj dobro i racionalno organizira posao u vrtiću“ (AS=3.83). Ovo ukazuje da se odgojitelji najviše koncentriraju na tehničke kompetencije ravnatelja, dok ima prostora za unaprjeđenje u organizacijskim aspektima. To je zanimljiv rezultat jer su odgojitelji najviše procijenili da ravnatelj zna i koristi računalo i druga potrebna tehnička pomagala u svom radu, iako su ujedno najniže procijenili da dobro i racionalno organizira posao u vrtiću. Pouzdanost subskale testirana je korištenjem metode interne konzistentnosti prema Cronbach alfa modelu i iznosi visokih 0.947, što ukazuje na visoku pouzdanost i dosljednost rezultata. Rezultati KS testa (Kolmogorov-Smirnov test) koji pokazuju da su p-vrijednosti manje od 0,05 ukazuju na to da podaci nisu distribuirani kao normalna distribucija, što upućuje da rezultati procjena odgojitelja u vezi s razvojnim kompetencijama ravnatelja nisu pravilno raspoređeni prema normalnoj krivulji. Usporedo s tim prikazani su kvantil-kvantil grafovi koji uspoređuju opažene vrijednosti s očekivanim normalnim vrijednostima kvantila (slika 24).

Slika 24. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila procjene razvojne kompetencije.





Analiza deskriptivnih pokazatelja procjene razvojnih kompetencija ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ukazuje na različitost mišljenja među odgojiteljima, a ta različitost pruža priliku za otvorenu komunikaciju i suradnju unutar ustanove. Naglasak na tehničkim kompetencijama i potreba za unaprjeđenjem organizacijskih sposobnosti ističu područja na kojima ravnatelji trebaju raditi na poboljšanju. Prema Staničiću (2006) razvojna kompetencija je najvažnija kompetencija za uspješnost ravnatelja i ima snažan utjecaj na sve aspekte vođenja odgojno-obrazovne ustanove, od postavljanja vizije razvoja odgojno-obrazovne ustanove do konkretnih praksi sudjelovanja i uvođenja inovacija unutar odgojno-obrazovne zajednice te primjene suvremenih informatičkih tehnologija. Jasno postavljena vizija u odgojno-obrazovnoj ustanovi pokazala je snažnu povezanost s različitim varijablama kao što su organizacijska učinkovitost, poticanje profesionalnog razvoja, vođenje timova i ugled (Peko i sur., 2009). Kako bi se vizija uspješno realizirala ravnatelj ima odlučujuću ulogu u posvećivanju organizacijskoj misiji u svojoj ustanovi i motiviranju zaposlenika (Bedeković i Ilijaš Baričević, 2011). To sugerira da odgojno-obrazovne ustanove u kojima ravnatelj ima jasnu

viziju i aktivno je prenosi djelatnicima, ne samo da vodi ustanovu prema ostvarivanju stručno-pedagoškog razvoja već potiče motivaciju, inovacije i zajedništvo unutar odgojno-obrazovne ustanove. To je jedan od glavnih razloga zašto kontinuirani razvoj kompetencija ravnatelja postaje ključan kako bi se osiguralo da ravnatelji budu učinkoviti i adekvatno odgovaraju na promjene i izazove u odgojno-obrazovnom okruženju. Prema dobivenim rezultatima odgojitelji su općenito zadovoljni razvojnim kompetencijama svojih ravnatelja, s posebnim naglaskom na tehničke kompetencije, ali otvara se prostor za unaprjeđenje u organizacijskim aspektima koji uključuju postavljanje ciljeva, određivanje prioriteta i stregija te efikasno raspoređivanje resursa.

Stvaranje pozitivnog radnog ozračja ključno je za uspješno poslovanje svake organizacije s obzirom na njeno produktivno djelovanje i postizanje konačnih ciljeva. Međutim, ostvarivanje tih ciljeva olakšava se jasnim definiranjem istih. Ciljevi postavljeni za organizaciju trebaju biti specifični, mjerljivi, ostvarivi, realni i vremenski određeni. Specifičnost ciljeva osigurava preciznost u postizanju željenih rezultata, dok mjerljivost omogućava kvantifikaciju postignuća. Ostvarivost ciljeva važna je kako bi bili dosegnuti, realnost ciljeva osigurava njihovu izvedivost, dok vremensko određenje postavlja jasan okvir za postizanje ciljeva. Sve ove karakteristike zajedno čine osnovu za uspješno vođenje bilo koje organizacije prema njenim konačnim ciljevima (Sikavica, 2011). Različitost mišljenja među odgojiteljima ukazuje na važnost razumijevanja različitih stavova i potreba unutar ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

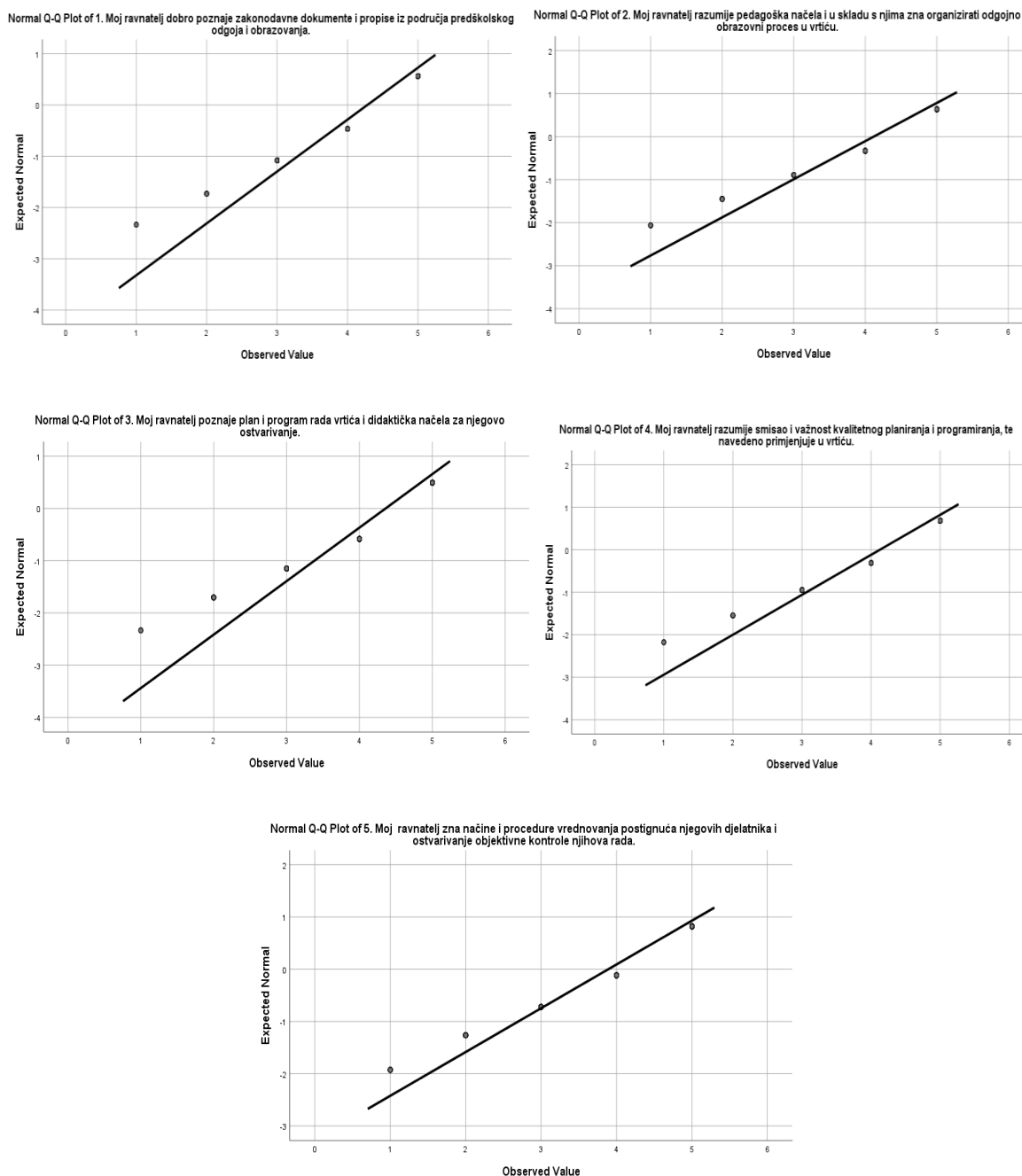
Tablica 17. Deskriptivne vrijednosti subskale procjene stručne kompetencije.

Deskriptivne vrijednosti subskale procjene stručne kompetencije												
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Var.	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Moj ravnatelj dobro poznaje zakonodavne dokumente i propise iz područja predškolskog odgoja i obrazovanja.	203	4,00	1,00	5,00	4,2808	,06931	,98753	,975	-1,274	,171	,870	,340
2. Moj ravnatelj razumije pedagoška načela i u skladu s njima zna organizirati odgojno obrazovni proces u vrtiću.	203	4,00	1,00	5,00	4,1182	,07919	1,12831	1,273	-1,133	,171	,342	,340
3. Moj ravnatelj poznaje plan i program rada vrtića i didaktička načela za njegovo ostvarivanje.	203	4,00	1,00	,00	4,3596	,06856	,97683	,954	-1,515	,171	1,549	,340

4. Moj ravnatelj razumije smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja, te navedeno primjenjuje u vrtiću.	203	4,00	1,00	5,00	4,1281	,07468	1,06397	1,132	-1,105	,171	,433	,340
5. Moj ravnatelj zna načine i procedure vrednovanja postignuća njegovih djelatnika i ostvarivanje objektivne kontrole njihova rada.	203	4,00	1,00	5,00	3,8916	,08375	1,19325	1,424	-,866	,171	-,242	,340
Valid N	203											

U subskali o važnosti stručnih kompetencija prikazani u *tablici 17*, odgojitelji su najviše procijenili varijablu V3 „*Moj ravnatelj poznaje plan i program rada vrtića i didaktička načela za njegovo ostvarivanje*“ (AS=4.35) dok su najniže procijenili varijablu V5 „*Moj ravnatelj zna načine i procedure vrednovanja postignuća njegovih djelatnika i ostvarivanje objektivne kontrole njihova rada*“ (AS=3.89). Ovi rezultati pokazuju da odgojitelji percipiraju kako ravnatelji dobro poznaju pedagoški program i didaktička načela, ali prema mišljenju odgojitelja imaju izazove u vrednovanju i kontroliranju rada svojih djelatnika. Kontrast između najviše i najniže procijenjenih kompetencija ukazuje na varijabilnost u percipiranim sposobnostima ravnatelja, što može poslužiti kao smjernica za daljnji razvoj stručnih kompetencija. Lijeva asimetričnost ukazuje na pozitivan stav odgojitelja prema stručnim kompetencijama ravnatelja, a leptokurtične raspodjele mogu ukazivati na naglašenu koncentraciju procjena oko srednjih vrijednosti, što ukazuje kako većina odgojitelja ima sličan stav prema različitim aspektima kompetencija ravnatelja. Visoka pouzdanost subskale (Cronbach alpha = 0.948) govori u prilog konzistentnosti mjerenja ovih stavki u okviru stručne kompetencije. Rezultati KS testa sugeriraju odsutnost preduvjeta normalne distribucije, što može ukazivati na određenu varijabilnost u odgovorima ispitanika. Prikazani su kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila (*slika 25*).

Slika 25. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila procjene stručne kompetencije.



Analiza deskriptivnih pokazatelja procjene stručnih kompetencija upućuje na zaključak kako su stručne kompetencije ravnatelja također visoko procijenjene, s naglaskom na njihovu stručnost u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i na identificirane potencijalne nedostatke. Stručno-pedagoške kompetencije identificirane su i u istraživanju Seme Stojnović i Hitrec (2014) o kompetencijama i osobinama koje ravnatelji trebaju posjedovati kako bi uspješno vodili odgojno-obrazovnu ustanovu.

Ravnatelj treba poznavati suvremene pristupe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, biti upoznat s izmjenama i dopunama zakona te biti sposoban pratiti i vrednovati rad u svojoj ustanovi.

Dobiveni rezultati sugeriraju na pretpostavku kako odgojitelji žele da njihov ravnatelj posjeduje duboko razumijevanje struke kako bi vodio ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u skladu s najnovijim spoznajama, ali ukazuju i na pretpostavku da postoji prostor za unaprjeđenje kompetencija u području vrednovanja i kontrole djelatnika, čiji je osnovni cilj unaprjeđivanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Kriteriji vrednovanja u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prema Ljubetić (2007) uključuju: uvjerenja, stajališta i vrijednosti ustanove, stil vođenja, izgradnju zajedničke vizije, kvalitetu odnosa unutar ustanove, ali i izvan nje, rješavanje problema, materijalno i prostorno okruženje, kulturu ustanove, kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnose s obitelji i lokalnom zajednicom te reflektivni pristup. Autorica ističe važnost paralelnog vanjskog i unutarnjeg vrednovanja te posebno samovrednovanja kao početnog koraka prema unapređenju kvalitete pojedinca, ustanove i cjelokupnog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

U skladu s navedenim dobiveni rezultati mogu biti korisni za daljnje usmjeravanje ravnateljevog profesionalnog razvoja i izobrazbe kako bi poboljšao načine i proceduru vrednovanja postignuća svojih djelatnika. Sudjelovanje u tečajevima i radionicama koji su usmjereni na vrednovanje u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja može pomoći ravnatelju da poboljša sposobnost analize, interpretacije i primjene rezultata vrednovanja čime bi ujedno poboljšao i percepciju odgojitelja o njegovoj stručnoj kompetenciji.

Tablica 18. Deskriptivne vrijednosti subskale procjene akcijske kompetencije.

Deskriptivne vrijednosti subskale procjene akcijske kompetencije												
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Var.	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Moj ravnatelj se ne zatvara u svoj ured, obilazi svoje djelatnike sluša i pomaže mi savjetima u radu.	203	4,00	1,00	5,00	3,8276	,09382	1,33677	1,787	-,811	,171	-,651	,340
2. Moj ravnatelj ne komplicira i ne zamagljuje probleme, ne bježi od kriznih situacija i pomaže pri njihovom rješavanju.	203	4,00	1,00	5,00	3,7931	,09694	1,38111	1,907	-,773	,171	-,800	,340

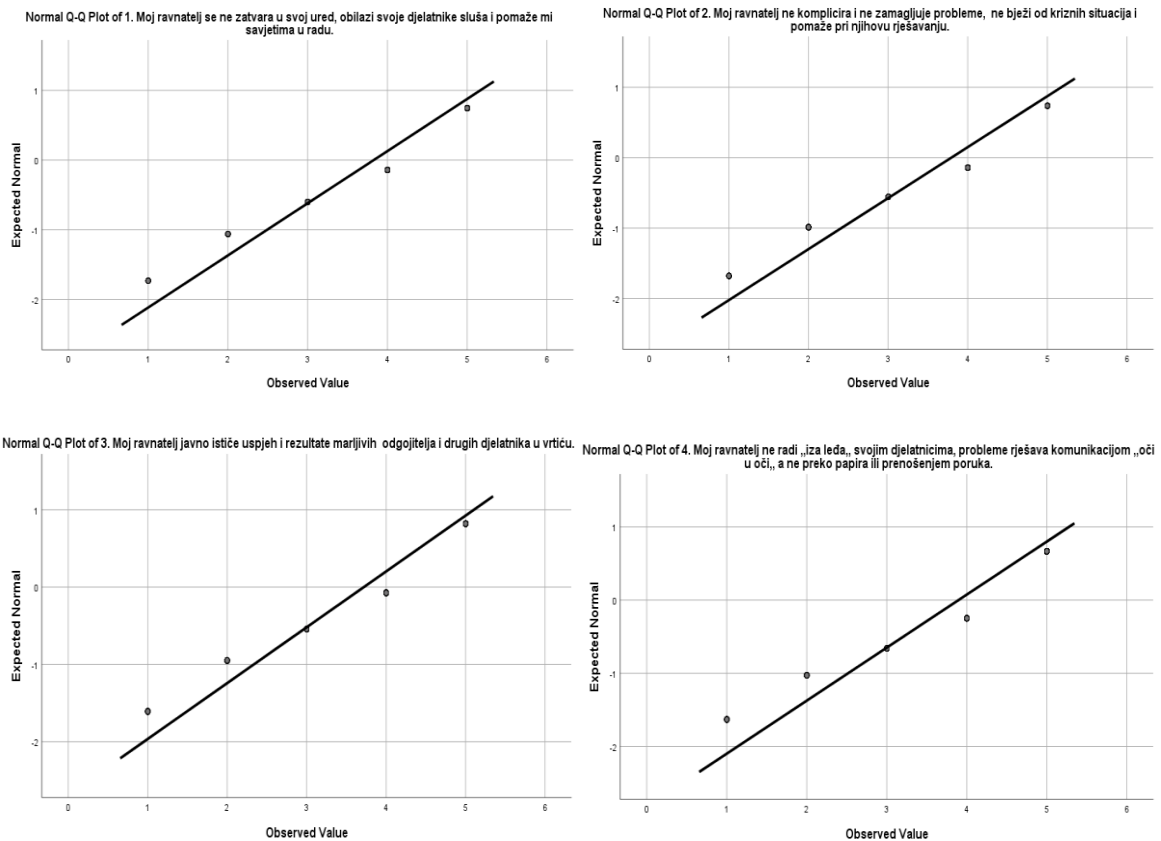
3. Moj ravnatelj javno ističe uspjeh i rezultate marljivih odgojitelja i drugih djelatnika u vrtiću.	203	4,00	1,00	5,00	3,7192	,09715	1,38413	1,916	-,740	,171	-,803	,340
4. Moj ravnatelj ne radi „iza leđa“, svojim djelatnicima, probleme rješava komunikacijom „oči u oči“, a ne preko papira ili prenošenjem poruka.	203	4,00	1,00	5,00	3,8966	,09687	1,38025	1,905	-,965	,171	-,454	,340
5. Moj ravnatelj otklanja prepreke u radu svojih djelatnik i stvara primjerene uvjete.	203	4,00	1,00	5,00	3,8276	,08764	1,24869	1,559	-,763	,171	-,579	,340
Valid N	203											

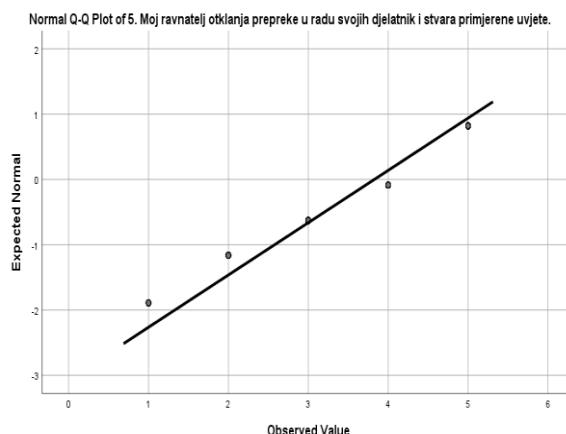
Rezultati analize subskele o važnosti akcijskih kompetencija ravnatelja prikazani u *tablici 18*, prikazuju percepciju odgojitelja o ravnateljevima sposobnostima djelovanja i donošenja odluka. Primjećuju se nešto niže procjene za akcijske kompetencije u usporedbi s ostalim procjenama kompetencijama ravnatelja, što ukazuje na percepciju kako postoji prostor za unaprjeđenje i poboljšanje razvojnih kompetencija ravnatelja.

Odgojitelji su najviše procijenili varijablu V4 „*Moj ravnatelj ne radi 'iza leđa' svojim djelatnicima, probleme rješava komunikacijom 'oči u oči', a ne preko papira ili prenošenjem poruka*“ (AS=3.89), dok su najniže procijenili varijablu V3 „*Moj ravnatelj javno ističe uspjeh i rezultate marljivih odgojitelja i drugih djelatnika u vrtiću*“ (AS=3.71). Razlika između najviše i najniže procijenjenih kompetencija ukazuje na različite percepcije odgojitelja o različitim aspektima ravnateljevih akcijskih kompetencija. Dok su najviše procijenili njegovu sposobnost rješavanja problema kroz direktnu komunikaciju ("oči u oči"), nisu toliko visoko procijenili njegovu sposobnost javnog isticanja uspjeha i rezultata djelatnika. Niža procjena za sposobnost javnog isticanja uspjeha i rezultata djelatnika također upućuje na unaprjeđenje kompetencije transparentnosti i pravilnog isticanja postignuća što može pomoći u motiviranju osoblja i stvaranju pozitivnog radnog okruženja. Pohvala i isticanje uspjeha u radu ima niz benefita koji doprinose pozitivnom radnom ozračju, povećavaju motivaciju te potiču kvalitetu odgojno-obrazovnog rada. Pohvala je snažan motivacijski alat. Kada odgojitelji dobivaju priznanje za svoj trud i doprinos osjećaju se cijenjenim i motiviranim za daljnji rad, a ujedno im se podiže i samopouzdanje (Vizek Vidović, 2011). Ravnatelj koji usmjerava svoje napore na podršku razvoju odgojitelja, motivacije za rad te izgradnju pozitivnih međuljudskih odnosa pridonosi stvaranju kompetentne i angažirane zajednice učenja (Slunjski, 2018).

Blaga lijeva asimetričnost i platičurtične raspodjele sugeriraju da većina odgojitelja ima pozitivan stav o akcijskim kompetencijama ravnatelja što govori u prilog tome da, iako su procjene nešto niže, generalno postoji pozitivan stav prema akcijskim kompetencijama ravnatelja. Visoka pouzdanost subskale (Cronbach alpha = 0.952) dodatno podržava konzistentnost mjerenja akcijskih kompetencija. Kao i ranije rezultati KS testa i prikazanih kvantilnih grafikona ukazuju na odsutnost preduvjeta normalne distribucije (*slika 26*), što podsjeća na potrebu za pažljivim razmatranjem uzimanja u obzir mogućih utjecaja veličine uzorka.

Slika 26. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila procjene akcijske kompetencije.





U konačnici rezultati su pokazali pozitivnu percepciju akcijskih kompetencija ravnatelja, osobito u smislu sposobnosti donošenja odluka i upravljanja situacijama, što ukazuje na važnost ravnateljevog vodstva i sposobnosti da brzo i učinkovito djeluje u dinamičnom okruženju svoje ustanove. Međutim, analiza deskriptivnih pokazatelja procjene akcijske kompetencije ravnatelja ukazala je na potrebu poboljšanja akcijske kompetencije u području transparentnosti u isticanju uspjeha i rezultata djelatnika. Akcijski orijentirani ravnatelji prema Staničiću (2021) ističu uspjehe pojedinaca, otvoreno komuniciraju s djelatnicima te učinkovito rješavaju probleme u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Njihova akcijska kompetencija očituje se kroz osiguravanje uvjeta za rad, poticanje suradnje, motiviranje zaposlenika, izgradnju povjerenja te aktivno suočavanje s problemima i traženje optimalnih rješenja. Stoga je potrebno raditi na unaprjeđenju tih područja kako bi se stvorilo povoljno radno ozračje povjerenja i uspjeha u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer ravnatelj koji ima razvijene akcijske kompetencije radi na razvijanju pozitivnog radnog ozračja i teži prema napretku smatra Kokanović (2021).

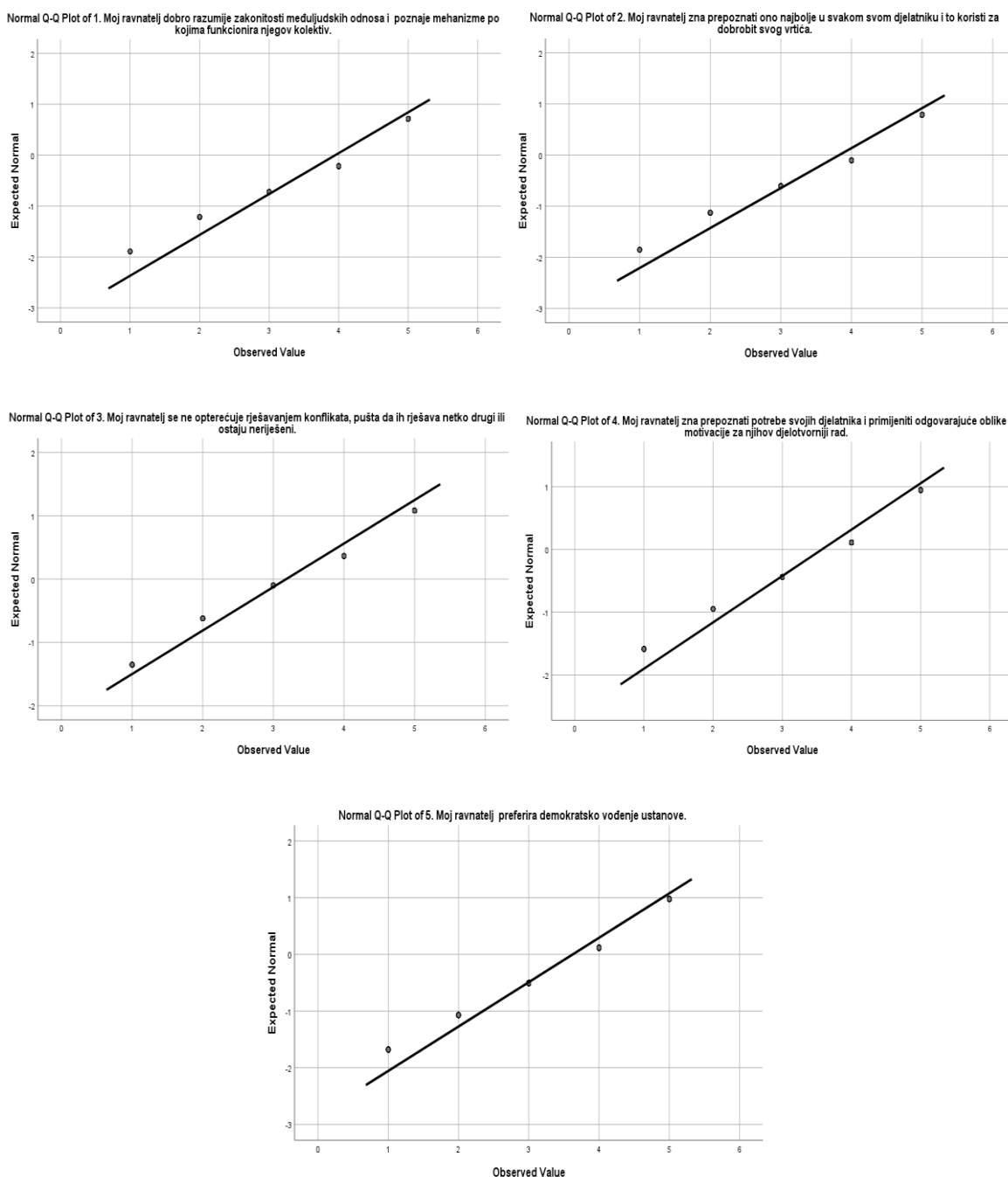
Tablica 19. Deskriptivne vrijednosti subskele procjene socijalne kompetencije.

Deskriptivne vrijednosti subskele procjene socijalne kompetencije												
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina	Std. Devijacija	Var.	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)		
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Moj ravnatelj dobro razumije zakonitosti međuljudskih odnosa i poznaje mehanizme po kojima funkcionira njegov kolektiv.	203	4,00	1,00	5,00	3,9507	,08744	1,24580	1,552	-,946	,171	-,281	,340

2. Moj ravnatelj zna prepoznati ono najbolje u svakom svom djelatniku i to koristi za dobrobit svog vrtića.	203	4,00	1,00	5,00	3,8276	,08984	1,28002	1,638	-,760	,171	-,655	,340
3. Moj ravnatelj se ne opterećuje rješavanjem konflikata, pušta da ih rješava netko drugi ili ostaju neriješeni.	203	4,00	1,00	5,00	3,1823	,10219	1,45605	2,120	-,117	,171	-1,350	,340
4. Moj ravnatelj zna prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad.	203	4,00	1,00	5,00	3,5714	,09495	1,35287	1,830	-,553	,171	-,902	,340
5. Moj ravnatelj preferira demokratsko vođenje ustanove.	203	4,00	1,00	5,00	3,6256	,08965	1,27727	1,631	-,608	,171	-,658	,340
Valid N	203											

Rezultati subskele o važnosti socijalnih kompetencija prikazani u *tablici 19*, pokazuju da su socijalne kompetencije ravnatelja najniže procijenjene od strane odgojitelja. Najniže je procijenjena V3 „*Moj ravnatelj se ne opterećuje rješavanjem konflikata, pušta da ih rješava netko drugi ili ostaju neriješeni*“ (AS=3.18) dok su najviše procijenili V1 „*Moj ravnatelj dobro razumije zakonitosti međuljudskih odnosa i poznaje mehanizme po kojima funkcionira njegov kolektiv*“ (AS=3.95). Vidljivo je da odgojitelji imaju različite stavove o različitim aspektima socijalnih kompetencija ravnatelja. Dok su najviše cijenili njegovu sposobnost razumijevanja zakonitosti međuljudskih odnosa, imaju zabrinutosti u vezi s njegovom sposobnošću rješavanja konflikata. Niska procjena za varijablu V3 *rješavanje konflikata* sugerira da odgojitelji percipiraju kako ravnatelji ne obraćaju dovoljno pažnje na rješavanje konflikata i da često puštaju da se konflikti rješavaju sami ili ostaju neriješeni. Ova niska procjena jasno ukazuje na potrebu za unaprjeđenjem u ovom području. Blaga lijeva asimetričnost i platikurtične distribucije sugeriraju da su odgovori prilično koncentrirani oko srednjih vrijednosti. To može ukazivati na određenu konzistentnost u percepcijama sudionika. Pouzdanost subskele (Cronbach alpha=0.844) ukazuje na relativno visoku pouzdanost mjerenja kompetencija upravljanja konfliktima. Odsutnost preduvjeta normalne distribucije, prema rezultatima KS testa, može ukazivati na odstupanja od normalne distribucije u odgovorima ispitanika. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila za procjenu socijalne kompetencije pružaju vizualni prikaz kako se stvarne vrijednosti distribuiraju u usporedbi s očekivanom normalnom distribucijom (*slika 27*).

Slika 27. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila procjene socijalne kompetencije



Analiza deskriptivnih pokazatelja procjena socijalnih kompetencija ravnatelja pokazuje da su socijalne kompetencije ravnatelja najniže procijenjene od strane odgojitelja. Uočava se varijacija u stavovima odgojitelja prema različitim aspektima socijalnih kompetencija ravnatelja. Odgojitelji percipiraju da ravnatelj možda ne obraća dovoljno

pažnje na rješavanje konflikata ili pušta da se konflikti rješavaju sami ili ostaju neriješeni pa ovakav rezultat privlači i zahtjeva pažnju. Socijalna kompetencija i rješavanje konflikata je od velikog značaja za uspješno vođenje odgojno-obrazovne ustanove. Brojni autori (Staničić, 2021; Kokanović, 2021; Slunjski, 2019; Taković i sur., 2016; Brust Nemet, 2015; Seme Stojnović i Hitrec, 2014; Vican i sur., 2016; Vujčić, 2011; Peko i sur., 2009) naglašavaju kako je učinkovito rješavanje konflikata ključno za stvaranje pozitivnog radnog ozračja i međuljudskih odnosa u ustanovi. Ravnatelj najčešće pokazuje svoju socijalnu kompetentnost kroz aktivno sudjelovanje u rješavanju konflikata unutar organizacije jer prepoznaje važnost izgradnje međuljudskih odnosa među djelatnicima te aktivno potiče dijalog i suradnju kako bi prevladali nesuglasice. Takvim pristupom omogućava razvijanje vještina pregovaranja i pronalaženja zajedničkih rješenja. Njegova sposobnost empatije i razumijevanja različitih perspektiva pomaže u stvaranju radnog okruženja koje potiče timsku harmoniju. Međutim, unatoč njegovoj socijalnoj kompetentnosti, ravnatelj ponekad iskazuje nemoć u pronalaženju pravog načina djelovanja kako bi potaknuli djelatnike na učinkovitiji rad te njegova dobra namjera može biti ograničena nedostatkom konkretnih alata ili pristupa koji bi poticao povećanje produktivnosti i motivacije među odgojiteljima (Staničić, 2006). Ovo može biti prilika za razvoj programa izobrazbe ili podrške kako bi se poboljšale vještine upravljanja konfliktima kod ravnatelja čime bi se pospješila učinkovitija komunikacija i produktivnost unutar ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Razvijanje socijalne kompetencije među djelatnicima nije samo ključno za međuljudske odnose unutar ustanove, već i za uspješno vođenje odgojno-obrazovnog procesa te stvaranje podržavajućeg okruženja za djecu.

Nakon procjena subskala kompetencija ravnatelja konstruirane su kompozitne varijable područja procjena kompetencija ravnatelja. Deskriptivne vrijednosti kompozitnih varijabli procjene osobne, socijalne, stručne, razvojne i akcijske kompetencije ravnatelja prikazane su u *tablici 20*.

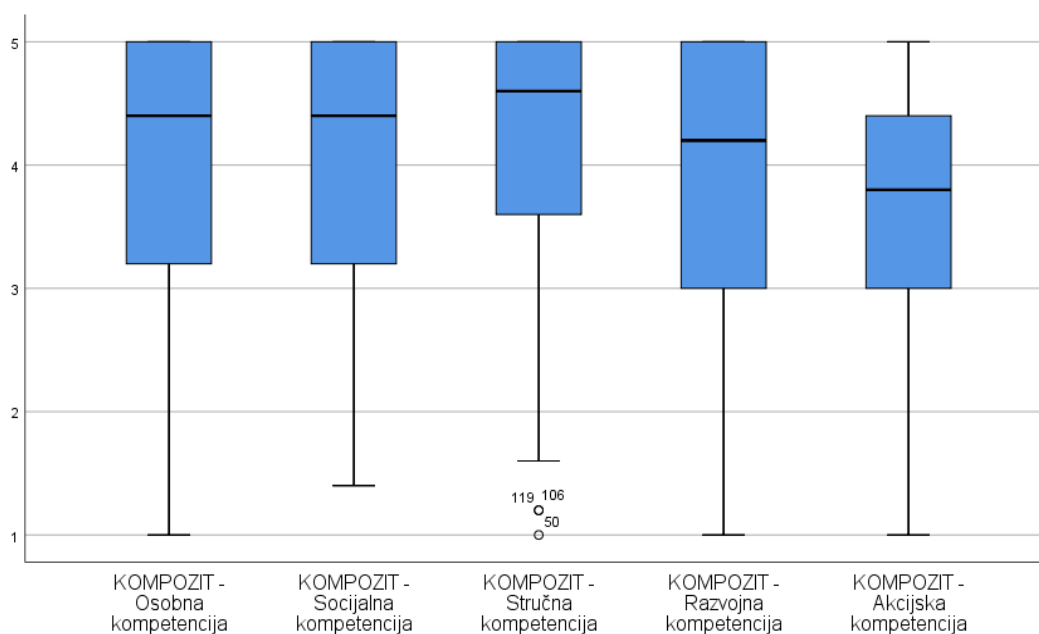
Tablica 20. Deskriptivne vrijednosti procjene kompozitnih varijabli.

Deskriptivne vrijednosti procjene kompozitnih varijabli							
KOMPOZIT	Stat	Std. greška	Bootstrap ^a				
			Priistranost (Bias)	Std. greška	95% interval pouzdanosti		
					niži	viši	
Osobna kompetencija	N	203		0	0	.	.
	Raspon	4,00					
	Minimum	1,00					
	Maximum	5,00					
	Arit.sredina	4,0108	,07619	-,0041	,0741	3,8709	4,1385
	Std. devijacija	1,08549		-0,00301	,05179	,97924	1,17922
	Varijanca	1,178		-,004	,112	,958	1,392
	Asimetrija (Skewness)	-,995	,171	,017	,129	-1,283	-,660
Spljoštenost (Kurtosis)	-,008	,340	-,031	,340	-,547	,580	
Socijalna kompetencija	N	203		0	0	.	.
	Raspon	3,60					
	Minimum	1,40					
	Maximum	5,00					
	Arit.sredina	4,0069	,07080	-,0039	,0691	3,8631	4,1241
	Std. devijacija	1,00875		-0,00158	,04213	,92413	1,08461
	Varijanca	1,018		-,001	,085	,854	1,177
	Asimetrija (Skewness)	-,834	,171	,016	,124	-1,102	-,524
Spljoštenost (Kurtosis)	-,339	,340	-,028	,269	-,771	,099	
Stručna kompetencija	N	203		0	0	.	.
	Raspon	4,00					
	Minimum	1,00					
	Maximum	5,00					
	Arit.sredina	4,1557	,06853	-,0039	,0668	4,0173	4,2719
	Std. devijacija	,97646		-0,00201	,05448	,87484	1,07921
	Varijanca	,953		-,001	,106	,764	1,165
	Asimetrija (Skewness)	-1,155	,171	,015	,145	-1,500	-,822
Spljoštenost (Kurtosis)	,559	,340	-,033	,460	-,136	1,331	
Razvojna kompetencija	N	203		0	0	.	.
	Raspon	4,00					
	Minimum	1,00					
	Maximum	5,00					
	Arit.sredina	3,8128	,08661	-,0032	,0844	3,6394	3,9713
	Std. devijacija	1,23402		-0,00271	,04964	1,13568	1,31797
	Varijanca	1,523		-,004	,122	1,289	1,739
	Asimetrija (Skewness)	-,781	,171	,006	,122	-1,042	-,528
Spljoštenost (Kurtosis)	-,653	,340	,007	,253	-1,042	-,117	
Akcijaska kompetencija	N	203		0	0	.	.
	Raspon	4,00					
	Minimum	1,00					
	Maximum	5,00					
	Arit.sredina	3,6315	,07299	-,0023	,0701	3,4918	3,7537
	Std. devijacija	1,03989		-0,00300	,04434	,95091	1,11831
	Varijanca	1,081		-,004	,092	,903	1,251
	Asimetrija (Skewness)	-,642	,171	,008	,115	-,897	-,371
Spljoštenost (Kurtosis)	-,475	,340	,001	,246	-,871	,010	
Valid N	N	203		0	0	.	.

a., bootstrap baziran na 1000 bootstrap uzoraka

Prema rezultatima (*tablica 20*) odgojitelji su najviše procijenili stručnu kompetenciju ravnatelja (AS=4.15). Također su visoko procijenili osobnu i socijalnu kompetenciju ravnatelja (AS=4.01). Primjetna je nešto niža prosječna procjena za razvojnu kompetenciju (AS=3.81), dok je najniže procijenjena akcijska kompetencija ravnatelja (AS=3.63). Rezultat sugerira manje pozitivan dojam odgojitelja o akcijskoj kompetenciji ravnatelja. Deskriptivne vrijednosti prikazane su prema Bootstrapped modelu (10.000 iteracija; resampling) s ciljem točnijih procjena statističkih parametara uzorka (bias, posebice standardnih grešaka i intervala pouzdanosti). Vrijednosti prostranosti (*Bias*) za parametre aritmetičke sredine i varijance su niske, što ukazuje na precizne populacijske procjene navedenih parametara (bias je razlika između procijenjene vrijednosti i stvarne vrijednostiparametra. Na *slici 28.* prikazan je box & plot kompozitnih varijabli.

Slika 28. Box & plot procjene kompozitnih varijabli



Dakle, na temelju prosječnih ocjena (*mean*) prikazanih u *tablici 20* rang procijenjenih kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja je sljedeći:

1. *Stručna kompetencija* (poznavanje plana i programa rad i didaktička načela; poznaje zakonodavne propise kvaliteta planiranja i programiranja; razumijevanje pedagoških načela, vrednovanje djelatnika)
2. *Socijalna kompetencija* (međuljudski odnosi, prepoznaje dobro u djelatnicima, demokratski stil vođenja, prepoznata potrebe djelatnika, rješavanje konflikata)
3. *Osobna kompetencija* (komunikativan, marljiv, povjerenje u djelatnike, iskren i dosljedan, tolerantan)
4. *Razvojna kompetencija* (tehnička kompetencija, realizacija projekata, dugotrajna vizija, pribavljanje relevantnih informacija, organizacija posla)
5. *Akcijska kompetencija* (transparentno rješava probleme, ne zatvara se u ured i efikasno otklanja prepreke, ne komplicira i ne bježi od kriznih situacija, ističe uspjeh i rezultate djelatnika)

Ovaj redoslijed ukazuje na percepciju odgojitelja o važnosti različitih kompetencija ravnatelja u njihovom radu. Stručna, socijalna i osobna kompetencija procijenjene su više od razvojne i akcijske kompetencije. To znači da odgojitelji smatraju kako su poznavanje pedagoškog plana i programa, dobri međuljudski odnos i osobne karakteristike ravnatelja važniji čimbenici za uspješno vođenje ustanove u usporedbi s razvojnim i akcijskim aspektima ravnateljevih kompetencija. Međutim, uvidom u aritmetičke sredine procjena osobne, razvojne, stručne, akcijske i socijalne kompetencije ravnatelja generalno se može zaključiti kako odgojitelji svoje ravnatelje procjenjuju kompetentnima. U cjelini, dobiveni rezultati upućuju na visoku percepciju kompetencija ravnatelja, osobito u području osobne i socijalne kompetencije. S obzirom da se uočava varijabilnost u odgovorima, osobito u pogledu razvojne i akcijske kompetencije mogu se detektirati područja koja zahtijevaju poboljšanja ili jasniju komunikaciju s ravnateljem.

Za optimalno ostvarenje ravnateljske funkcije prema Staničiću (2006;2003) ove izdvojene ključne kompetencije (osobna, razvojna, stručna, socijalna i akcijska kompetencija) predstavljaju temeljne aspekte koje ravnatelji trebaju posjedovati kako bi uspješno obavljali svoje zadatke u odgojno-obrazovnim ustanovama.

S ciljem razumijevanja percepcije uloge ravnatelja kao vođe Blažević (2014) je u svom istraživanju izdvojio ključne odrednice vođenja koje se odnose na motivaciju, međuljudske odnose, komunikaciju, timski rad, viziju, uvođenje inovacija i stručno usavršavanje djelatnika, a koje su od velike koristi u sagledavanju potencijalnih povezanosti i implikacija. Uvažavajući da su odgojitelji u ovom istraživanju prepoznali stručne kompetencije kao najviše procijenjene, može se uočiti povezanost između stručnosti ravnatelja i motivacije osoblja. Ravnatelji koji demonstriraju duboko razumijevanje struke i pedagoških načela vjerojatno će inspirirati svoje odgojitelje i potaknuti ih na postizanje viših standarda. Identificirana potreba za unaprjeđenjem u socijalnim kompetencijama, posebno u rješavanju konflikata i transparentnoj komunikaciji, ukazuje na važnost ključne odrednice vođenja vezanu uz primjerenu i kvalitetnu komunikaciju. Otvorena, konstruktivna komunikacija ravnatelja itekako može pomoći u izgradnji povjerenja i učinkovite suradnje.

Staničić (2006) naglašava da je lakše uspostaviti kolegijalnost i međuljudske odnose u manjim ustanovama jer često imaju kompaktnije djelatnike i češće međusobne interakcije što olakšava razmjenu informacija, suradnju i bolju komunikaciju. Osim nižih procjena socijalnih kompetencija, analiza varijabilnosti u percipiranju različitih aspekata kompetencija sugerira da postoji različita percepcija ravnateljevih sposobnosti u različitim aspektima vođenja. To ukazuje na potrebu za većom pažnjom prema izgradnji odnosa i timskom radu u područjima gdje su procjene niže.

Također, veća kvalificiranost i kompetentnost ravnatelja može biti povezana s boljom pedagoškom kvalitetom u odgojno-obrazovnim ustanovama (Strehmel, 2016). Ravnatelji s dubljim razumijevanjem odgojno-obrazovnih teorija, metoda i praksi mogu bolje razumjeti što je potrebno za pružanje kvalitetnog odgoja i obrazovanja djeci. Njihova stručnost može biti od pomoći pri razvoju odgojno-obrazovnih programa i pristupa. Ravnatelji s boljim razumijevanjem pedagoških načela i tehnika mogu bolje voditi i podržavati svoj stručni tim. To uključuje davanje smjernica, povratnih informacija i resursa za poboljšanje odgojno-obrazovnog procesa. Važno je napomenuti da kvalificiranost ravnatelja nije jedini čimbenik koji utječe na pedagošku kvalitetu, ali itekako može biti značajan doprinos. Kombinacija stručnosti ravnatelja s podrškom i suradnjom odgojitelja i drugih stručnjaka u ustanovi može dovesti do kontinuiranog poboljšanja odgojno-obrazovne prakse u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Strehmel 2016; Seme Stojanović i Hitrec, 2014; Blažević, 2014).

9.1.2. Testiranje procjene kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja

Za testiranje hipoteza u području inferencijalne statistike korišten je One sample t-test u bootstrapped okružju, pristranost (*Bias*) te Bayesian inference (uvjetna vjerojatnost-*probabilistic modeling*), prethodna i naknadna distribucija (*prior and posterior distribution*), interval pouzdanosti (*confidence interval - CI*), relativna vjerojatnost (bayes factor) i temeljni parametar logaritma vjerojatnosti (*log likelihood*).

Kako bi testirali prvu hipotezu kojom je pretpostavljeno da odgojitelji svoje ravnatelje procjenjuju kompetentnima za obavljanje poslova ravnatelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, korišten je parametrijski One sample t-test u bootstrapped modelu. Budući da je riječ o kategoriji velikih uzorka, sampling distribucije nisu izraženo asimetrične niti izraženo leptokurtične/platikurtične (kurtosis). Koeficijent varijabilnosti ukazuje na homogena obilježja te je korišten parametrijski one sample t-test kojim je uspoređen omjer razlike između aritmetičkih sredina sa standardnom pogreškom razlika istih aritmetičkih sredina, a kao kriterijska aritmetička sredina uzeta je vrijednost 3.5 iz razloga što je na skali vrijednost neutralna.

Tablica 21. One sample t-test

One-Sample Test						
KOMPOZIT	Test vrijednost = 3.5				95% interval pouzdanosti razlika	
	t	df	St.znač. (dvosmjerno)	Razlika arit.sredina	niži	viši
Osobna kompetencija	6,705	202	,000	,51084	,3606	,6611
Socijalna kompetencija	7,160	202	,000	,50690	,3673	,6465
Stručna kompetencija	9,567	202	,000	,65567	,5205	,7908
Razvojna kompetencija	3,612	202	,000	,31281	,1420	,4836
Akcijska kompetencija	1,802	202	,073	,13153	-,0124	,2754

Tablica 22. Bootstrap za One-Sample T

Bootstrap za One-Sample Test						
KOMPOZIT	Razlika Arit.sredina	Bootstrap ^a			95% Interval pouzdanosti	
		Pristranost (Bias)	Std. greška	St.znač. (dvosmjerno)	niži	viši
Osobna kompetencija	,51084	,00129	,07629	,001	,35356	,66856
Socijalna kompetencija	,50690	-,00025	,06967	,001	,36112	,64483
Stručna kompetencija	,65567	,00094	,06780	,001	,51610	,79786
Razvojna kompetencija	,31281	,00066	,08446	,001	,14110	,48212
Akcijska kompetencija	,13153	,00161	,07135	,069	-,01034	,29015

a. bootstrap formiran na 1000 bootstrap uzoraka

Analiza rezultata u *tablici 21* ukazuje da postoji statistički značajna razlika između sampling aritmetičke sredine i kriterijske na četiri od ukupno pet kompozitnih varijabli. Iz vrijednosti predznaka razlika aritmetičkih sredina (-) kompozitne varijable osobna, socijalna, stručna i razvoja kompetencija imaju statistički značajnu razlika od kriterijske aritmetičke sredine (AS), što indicira zaključak da odgojitelji svoje ravnatelje procjenjuju kompetentnim, a s obzirom na osobnu, socijalnu, stručnu i razvojnu kompetenciju. Time je potvrđena prva hipoteza (H1) kojom se pretpostavilo da odgojitelji ravnatelje procjenjuju kompetentnima za obavljane svoje uloge u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.

One sample t-test proveden je u bootstrapped modelu (10.000 iteracija; resampling) s ciljem točnijih procjena statističkih parametara uzorka, posebice standardnim greškama i intervalima pouzdanosti. Niske vrijednosti pristranosti (bias) ukazuju na točne procjene populacijskih parametara. To znači da procjena razlike između uzorka i populacije ima malo odstupanje od stvarne vrijednosti parametra. Dodatno u *Bayesian inference* (uvjetne vjerojatnosti; *probabilistic modeling*) pruža dublji uvid u statističku značajnost rezultata i omogućuje razumijevanje vjerojatnosti stvarnosti razlika između uzorka i populacije. U *tablici 23* prikazane su posterior distribucije za one sample t-test.

Tablica 23. Karakterizacija posteriorne distribucije za srednju vrijednost jednog uzorka

Karakterizacija posteriorne distribucije za srednju vrijednost jednog uzorka						
KOMPOZIT	N	Posterior			95% Vjerodostojni interval	
		Mod	Arit.sredina	Varijanca	Donja granica	Gornja granica
Osobna kompetencija	203	4,0089	4,0089	,006	3,8597	4,1580
Socijalna kompetencija	203	4,0052	4,0052	,005	3,8665	4,1439
Stručna kompetencija	203	4,1539	4,1539	,005	4,0197	4,2880
Razvojna kompetencija	203	3,8108	3,8108	,007	3,6412	3,9803
Akcijnska kompetencija	203	3,6304	3,6304	,005	3,4875	3,7733
Prior Varijance: Difuzno. Prior Arit.sredine: Normalno						

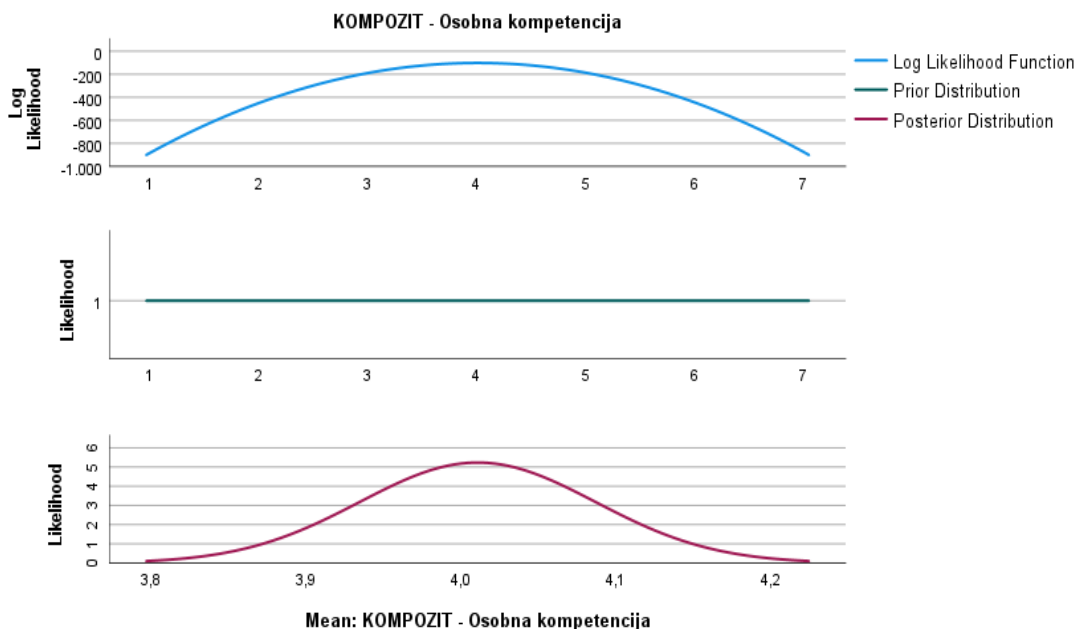
Tablica 24. Bayes faktor za kompozitne varijable

Bayes Faktor za One-Sample T Test								
KOMPOZIT	N	Arit.sredina	Std. Devijacija	Std. greška Arit.sredine	Bayes Faktor ^a	t	df	Stat.znač. (dvosmjerno)
Osobna kompetencija	203	4,0108	1,08549	,07619	,000	6,705	202	,000
Socijalna kompetencija	203	4,0069	1,00875	,07080	,000	7,160	202	,000
Stručna kompetencija	203	4,1557	,97646	,06853	,000	9,567	202	,000
Razvojna kompetencija	203	3,8128	1,23402	,08661	,022	3,612	202	,000
Akcijska kompetencija	203	3,6315	1,03989	,07299	2,837	1,802	202	,073

a. Bayes faktor: Nul versus alternativna hipoteza.

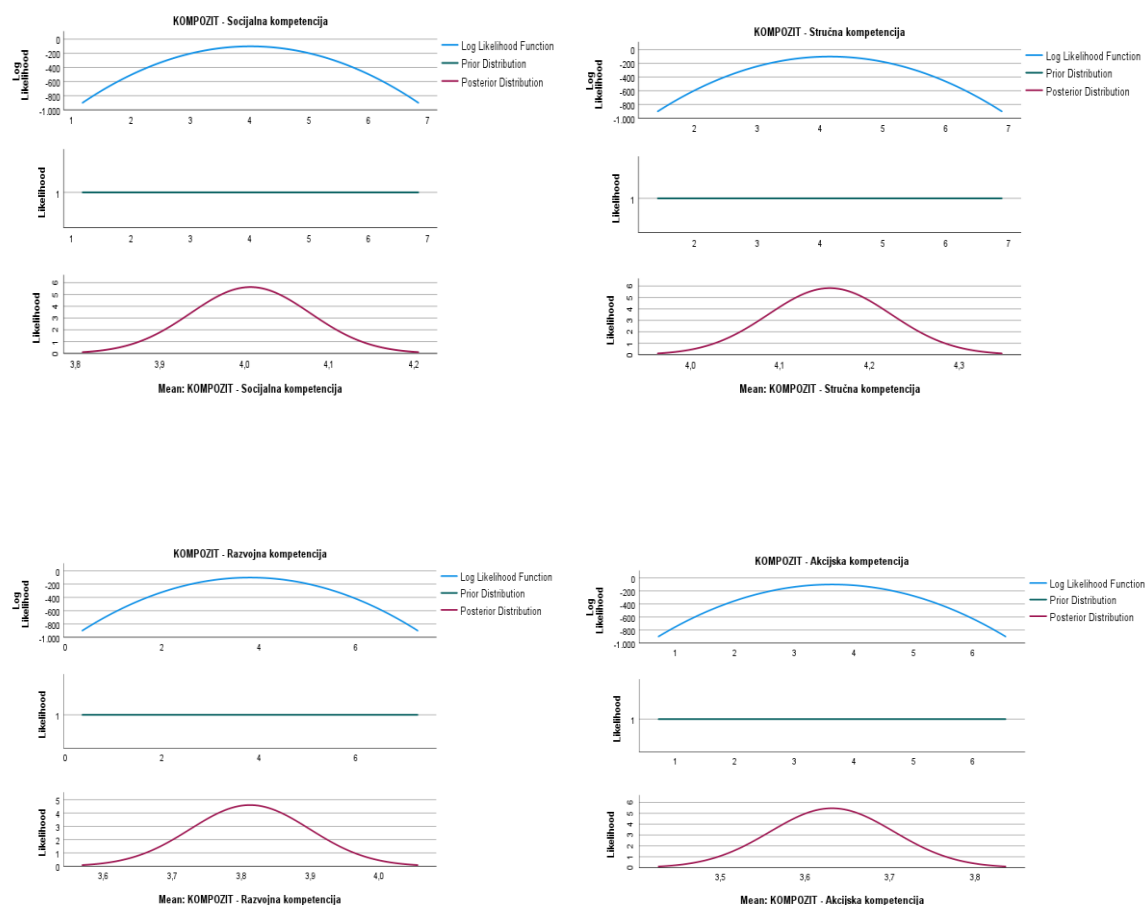
Kao što je vidljivo u *tablici 24* bayes faktor za prve četiri kompozitne varijable je vrlo nizak ($2,7398E-9$), što je dokaz da je alternativna hipoteza više vjerojatna od nul, što ujedno i potvrđuje p value (.000). Bayes faktor za kompozitnu varijablu Akcijska kompetencija $BF_{10}=2.837$ indicira veću vjerojatnost (2.8 puta) da je nul hipoteza istinita, što ujedno i potvrđuje p value (0,073). Grafički prikazi posterior i prior distribucija za kompozitne varijable prikazani su na *slikama 29 i 30*.

Slika 29. Posterior i prior distribucije osobne kompetencije.



Na slici 29 posterior sampling distribucija vidljivo je da se razlike u procjenama na prvoj kompozitnoj varijabli (95% Credible Interval) nalaze u intervalu od 3,8597 do 4,1580.

Slika 30. Posterior i prior distribucija ostalih kompozitnih varijabli



Dodatno su istraženi prediktori procjene kompetencija ravnatelja. Riječ je o varijablama sociodemografskog obilježja: dob, stručna sprema, godine radnog staža, trenutno radno mjesto, županija u kojoj je vrtić, osnivač vrtića sjedište vrtića. Riječ je linearnoj hijerarhijskoj regresijskoj analizi u Stepwise modelu (tablica 25).

Tablica 25. Regresijski model (Stepwise)^c

Regresijski model (Stepwise) ^c										
Model	R	R kvadrat	Prilagođeni R kvadrat	Std. greška procjene	Promjena statistike				Stat.znač.F promjene	Durbin-Watson
					R kvadrat promjene	F promjena	df1	df2		
1	,304 ^a	,093	,088	,97286	,093	20,530	1	201	,000	
2	,342 ^b	,117	,108	,96215	,024	5,497	1	200	,020	1,965
a. Prediktor: (konstant), Godine radnog staža										
b. Prediktor: (konstant), Godine radnog staža, Županija u kojoj je vrtić										
c. Zavisna varijabla: kompetencijeSUM										

Rezultati u *tablici 25* pokazuju da su od inicijalno sedam prediktorskih varijabli prema Stepwise modelu dva statistički značajna prediktora (hijerarhijski u modelima). Navedenim prediktorima je objašnjeno 11,7% varijance kriterijske varijable. Hijerarhijski najvažniji prediktor je varijabla „godine radnog staža“ kojom je objašnjeno 9.3% varijance. U modelu 2 uz prediktor „godine staža“ je i prediktor „županija u kojoj je vrtić“. Oba prediktora zajedno objašnjavaju 11,7% varijabiliteta kriterijske varijable, tj. procjene kompetencija ravnatelja.

Tablica 26. ANOVA^a

ANOVA ^a						
Model		Suma kvadrata	df	Prosjeck kvadrata (MS)	F	Stat.znač.
1.	Regression	19,431	1	19,431	20,530	,000 ^b
	Residual	190,237	201	,946		
	Total	209,668	202			
2.	Regression	24,520	2	12,260	13,243	,000 ^c
	Residual	185,148	200	,926		
	Total	209,668	202			
a. Zavisna Varijabla: Kompetencija - suma						
b. Prediktor: (konstant), Godine radnog staža						
c. Prediktor: (konstant), Godine radnog staža, Županija u kojoj je vrtić						

Rezultati ANOVA-e ($p \leq 0,05$) potvrđuju statistički značaj prediktorskih (modela) varijabli (*tablica 26*). Rezultati Durbin Watson testa indiciraju da nije prisutna autokorelacija reziduala (*tablica 25*). Uvid u zaseban, pojedinačan doprinos prediktorskih varijabli (u modelima) u objašnjenju varijance varijable procjene kompetencije ravnatelja prikazan je u *tablici 27*.

Tablica 27. Koeficijenti^a

Koeficijenti ^a									
Model	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti	t	Stat.znač.	95,0% interval pouzdanosti za B		Kolinearnost Statistika	
	B	Std. greška	Beta			Donja granica	Gornja granica	Tolerance	VIF
1 (konstant)	4,431	,131		33,788	,000	4,172	4,689		
Godine radnog staža	-,202	,045	-,304	-4,531	,000	-,290	-,114	1,000	1,000
2 (konstant)	4,682	,168		27,840	,000	4,350	5,013		
Godine radnog staža	-,196	,044	-,295	-4,439	,000	-,284	-,109	,997	1,003
Županija u kojoj je vrtić	-,132	,056	-,156	-2,344	,020	-,243	-,021	,997	1,003

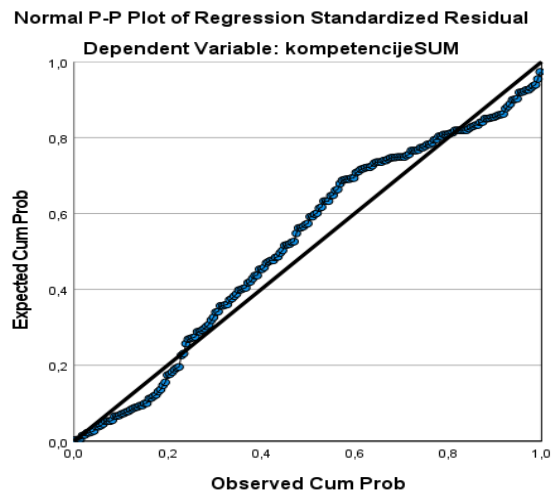
a.Zavisna varijabla: kompetencijeSUM

Sukladno STEPWISE regresijskom modelu vrijednosti bete pokazuju stupanj utjecaja svakog prediktora zasebno, a kontrolirajući utjecaj ostalih prediktora na kriterijsku varijablu, odnosno zadržavanje ostalih prediktora konstantnim. Vrijednosti nestandardiziranih koeficijenata (bete) pokazuju povezanost između kriterijske varijable i svakog prediktora. Vrijednosti *bete* su s negativnim predznakom za prediktore:

- Godine radnog staža sukladno negativnom predznaku bete ($b_{\text{nestandardizirana}} = -202$) indicira da odgojitelji s manje radnog staža imaju pozitivnije/više procjene kompetencija ravnatelja.
- Županija u kojoj je vrtić, što sukladno kategorijalnoj varijabli (politomnoj) znači da odgojitelji na primjer iz Vukovarsko srijemske županije (Brodsko-posavske županije) imaju niže procjene za kompetencije svojih ravnatelja od kolega iz Požeško-slavonske i Virovitičko-podravske županije.

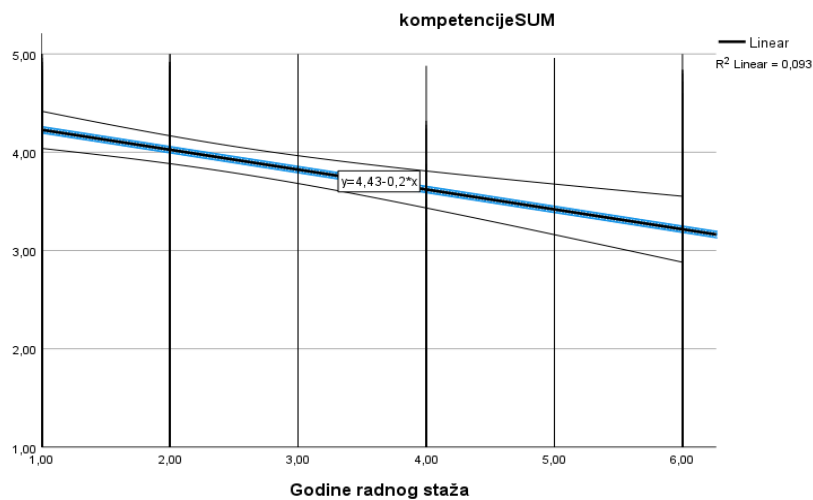
Vrijednosti *t* su svi statistički značajni, što potvrđuje da se sve vrijednosti regresijskih koeficijenta u modelima statistički značajno razlikuju od 0. Multikolineranost (VIF; Statistic tolerance) nije potvrđena (tablica 26). Također, kao na regresijsku analizu djeluju outlieri unutar Casewise dijagnostike kontrolirani su reziduali od +3 SD, što s obzirom na ukupan N indicira da nam je regresijski model točan. Provjeren je preduvjet o homogenosti (homoscedascitivity) i linearnom odnosu. Na slici 31 prikazan je Normal probability – probability P-P. Grafikon ukazuje da su opaženi reziduali relativno normalno distribuirani budući da nalaze uz ravnu liniju.

Slika 31. Normal P-P plot standardiziranih reziduala.

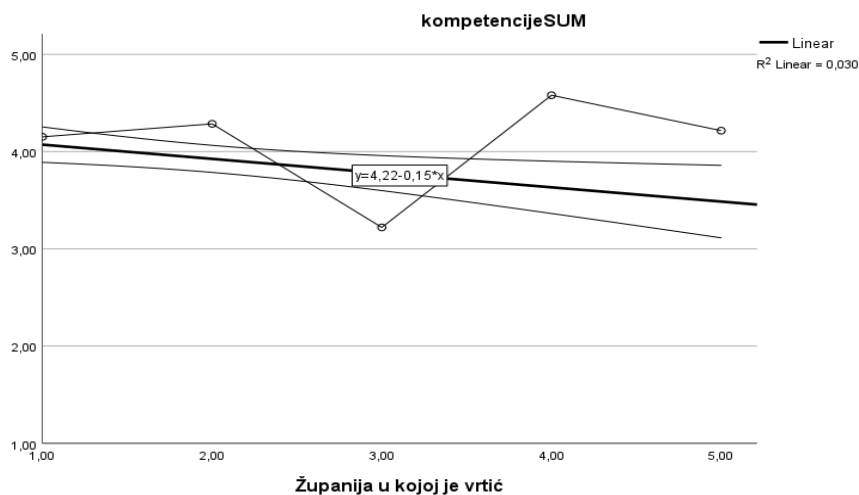


Također, prikazana je regresijska jednadžba regresijskog modela za prediktore godine staža (*slika 32*) i županije u kojoj se vrtić nalazi (*slika 33*) usporedo s intervalima pouzdanosti.

Slika 32. Regresijska jednadžba/regresijskog modela za prediktor godine staža, usporedo s intervalima pouzdanosti.



Slika 33. Regresijska jednadžba/regresijskog modela za prediktor županije u kojoj se vrtić nalazi, usporedo s intervalima pouzdanosti.



Analiza pokazatelja inferencijalne statistike upućuje na zaključak kako je prva hipoteza (H1) kojom se pretpostavilo da odgojitelji ravnatelje procjenjuju kompetentnima za obavljanje poslova ravnatelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja potvrđena. S obzirom na dosadašnje spoznaje i rezultate istraživanja (Staničić, 2021; Kokanović 2021; Chan, 2018; Strehmel, 2016;; Vican, 2016; Seme Stojanović i Hitrec, 2014; Hallinger, 2010; Peko i sur., 2009; Staničić 2006; Bartram, 2005) koja potvrđuju značaj važnosti uloge i kompetencija ravnatelja u stvaranju poticajnog okruženja, postizanju kvalitete rada pa i oblikovanju kulture u odgojno-obrazovnoj ustanovi bilo je očekivano da će prva hipoteza biti potvrđena.

9.2. Samoprocjena kompetencija ravnatelja

Samoprocjena kompetencija ravnatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju ima značajnu ulogu u njihovoj sposobnosti vođenja i predstavlja proces u kojem ravnatelji reflektiraju o vlastitim vještinama, znanjima, iskustvima i ponašanjima kako bi razumjeli svoje prednosti i slabosti te identificirali područja koja zahtijevaju unaprjeđenje. Ova samoprocjena može pomoći ravnateljima da bolje razumiju svoje snage

i slabosti, ali isto tako i da identificiraju područja u kojima se mogu dalje razvijati kako bi postali učinkovitiji u svojoj ulozi s ciljem što kvalitetnijeg upravljanja i produktivnijeg vođenja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, samoprocjena može biti subjektivna jer se temelji na vlastitim dojmovima i percepciji ravnatelja o vlastitim kompetencijama, no isto tako može biti rezultat nedostatka iskrenosti ili nedostatka svijesti o stvarnim kompetencijama. Smatrajući da je procjena od strane odgojitelja postavljena u prvoj hipotezi objektivnija jer je temeljena na dojmovima i iskustvima drugih ljudi koji promatraju ravnateljevu ulogu i ponašanje drugom se hipotezom pretpostavilo da postoji razlika između procjene i samoprocjene kompetencija ravnatelja.

9.2.1. Deskriptivni pokazatelji subskala samoprocjene kompetencija ravnatelja

Samoprocjena kompetencija ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja također se sastoji od pet subskala (važnost osobne, razvojne, stručne, akcijske i socijalne kompetencije). Svaka subskala samoprocjene važnosti kompetencija ravnatelja sastoji se od pet varijabli na ordinalnoj petstupanjskoj skali s kvantificiranim obilježjima od 1-5 (1=uopće se ne slažem; 2=djelomično se slažem; 3=slažem se; 4=uglavnom se slažem i 5=u potpunosti se slažem). Ova struktura samoprocjene omogućava ravnateljima da analiziraju vlastite kompetencije u različitim aspektima vođenja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pridonoseći tako razumijevanju njihove percepcije kvalitete rada u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 28. Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene osobne kompetencije.

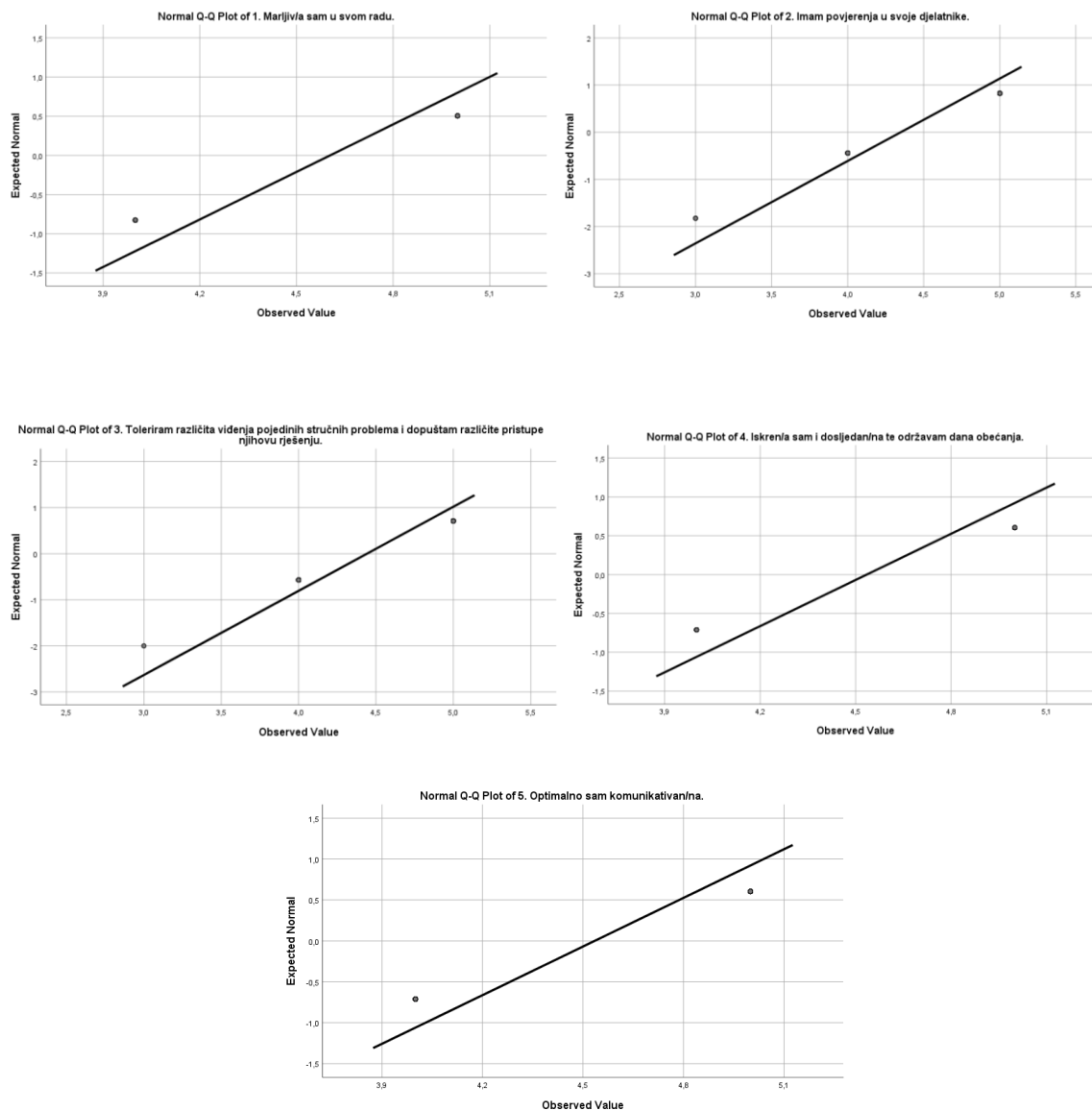
Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene osobne kompetencije												
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)		
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška	
1. Marljiv/a sam u svom radu.	43	1,00	4,00	5,00	4,6047	,07544	,49471	-,444	,361	-1,893	,709	
2. Imam povjerenja u svoje djelatnike.	43	2,00	3,00	5,00	4,3488	,08731	,57253	-,164	,361	-,662	,709	
3. Toleriram različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopuštam različite pristupe njihovom rješenju.	43	2,00	3,00	5,00	4,4419	,08354	,54782	-,215	,361	-1,061	,709	
4. Iskren/a sam i dosljedan/na te održavam dana obećanja.	43	1,00	4,00	5,00	4,5349	,07696	,50468	-,145	,361	-2,078	,709	
5. Optimalno sam komunikativan/na.	43	1,00	4,00	5,00	4,5349	,07696	,50468	-,145	,361	-2,078	,709	
Valid N	43											

Sve varijable su lijevo asimetrične, a visoke vrijednosti aritmetičkih sredina pokazuju kako su ravnatelji dali izuzetno visoke samoprocjene svojim osobnim kompetencijama, dakle samoprocjene u ovom području vrlo su pozitivne. Ravnatelji su najviše samoprocijenili vlastitu *marljivost u radu* odnosno V1 s prosječnom ocjenom AS=4.60. Ovo može ukazivati na njihovu predanost i posvećenost radu, što su prepoznali kao ključnu komponentu njihovih osobnih kompetencija. S druge strane, ravnatelji su dali niže samoprocjene kada je u pitanju *povjerenje u svoje djelatnike* odnosno V2 s prosječnom ocjenom AS=4.34, a upravo je povjerenje ključni preduvjet za uspješno vođenje i suradnju u vrtićkom okruženju.

Može se razmotriti razlog za ovakve niže samoprocjene i promišljati o strategijama za izgradnju povjerenja kao što su transparentna komunikacija, slušanje i suradnja s odgojiteljima. Ovo može biti područje za daljnje istraživanje ili razvoj, kako bi se razumjelo razloge ili pružile prilike za poboljšanje povjerenja u timu. Također su visoko samprocijenili svoju *sposobnost toleriranja različitih pristupa rješavanju stručnih problema* (V3), što može ukazivati na važnost fleksibilnosti i otvorenosti prema različitim perspektivama. Visoko samprocijenjena *iskrenost, dosljednost i održavanje danih obećanja* (V4) ukazuje na važnost etičkih i integritetskih vrijednosti u njihovom radu. *Komunikativnost* (V5) se također pojavljuje kao važna komponenta osobnih kompetencija s visokim samoprocjenama na ovoj dimenziji. Općenito, visoke srednje vrijednosti i niske standardne devijacije ukazuju na konzistentnost u odgovorima ravnatelja, što bi značio da ravnatelji imaju slična stajališta o važnosti osobnih kompetencija i da postoji visoka suglasnost među njima u vezi s tim pitanjem.

Pouzdanost subskale testirana je metodom interne konzistentnosti prema Cronbah alpha modelu i iznosi 0,781 što indicira pouzdanost subskale. Rezultati KS testa (Kolmogorov-Smirnov test) ukazuju na to da podaci nisu normalno distribuirani. Grafovi kvantila-kvantila (*slika 34*) prikazuju usporedbu između opaženih kvantila (stvarnih podataka) i očekivanih kvantila (teoretski normalna distribucija).

Slika 34. Kvantil-kvantil grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila samoprocjene osobne kompetencije.



Potrebno je naglasiti da, iako su u analizi deskriptivnih pokazatelja samoprocjene osobne kompetencije ravnatelja dobiveni rezultati izuzetno visoki, daljnje istraživanje i razumijevanje specifičnih konteksta i izazova s kojima se ravnatelji suočavaju mogu pomoći ravnateljima u analizi i razumijevanju osobne kompetencije i pružiti dodatne smjernice za njihov razvoj.

Tablica 29. Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene razvojne kompetencije.

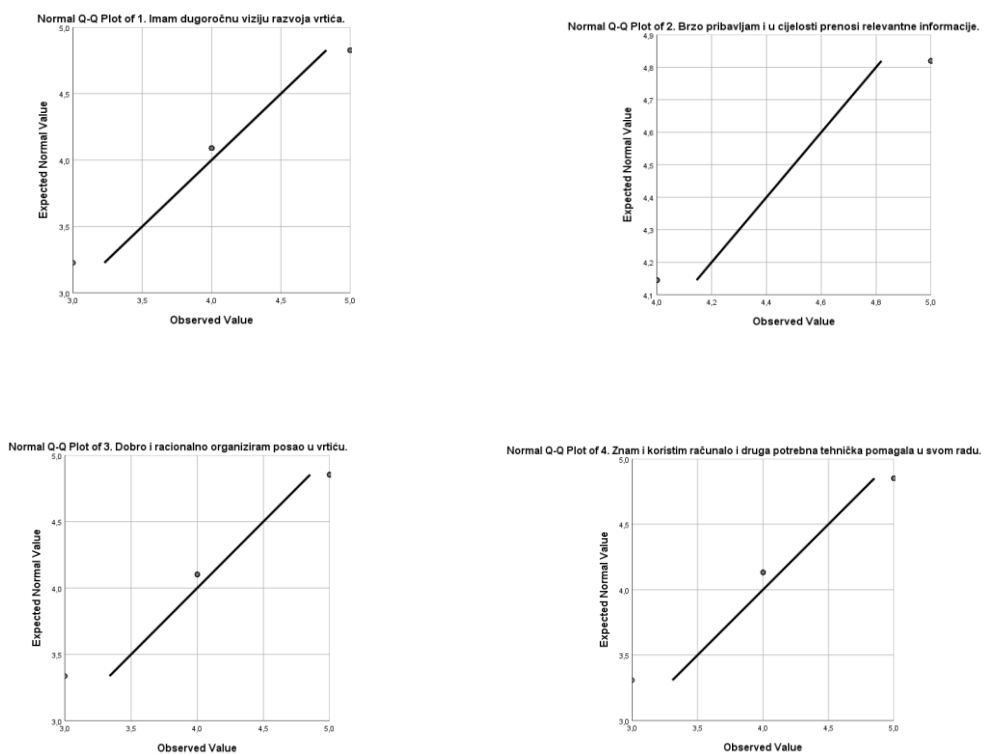
Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene razvojne kompetencije											
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Imam dugoročnu viziju razvoja vrtića.	43	2,00	3,00	5,00	4,3256	,08627	,56572	-,085	,361	-,608	,709
2. Brzo pribavljam i u cijelosti prenosim relevantne informacije.	43	1,00	4,00	5,00	4,4186	,07612	,49917	-,342	,361	-1,977	,709
3. Dobro i racionalno organiziram posao u vrtiću.	43	2,00	3,00	5,00	4,4884	,09035	,59250	-,674	,361	-,460	,709
4. Znam i koristim računalo i druga potrebna tehnička pomagala u svom radu.	43	2,00	3,00	5,00	4,5116	,08400	,55085	-,496	,361	-,890	,709
5. Aktivno se uključujem u realizaciju projekata i uvođenje inovacija u odgojno-obrazovnom procesu svog vrtića.	43	2,00	3,00	5,00	4,4186	,08950	,58686	-,410	,361	-,673	,709
Valid N	43										

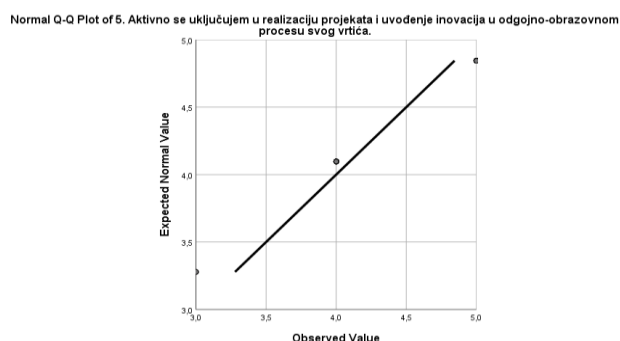
Deskriptivni pokazatelji subskale samoprocjene razvojne kompetencije (tablica 29) pokazuju kako ravnatelji visoko samoprocjenjuju V4, odnosno svoje *znanje i upotrebu računala i drugih tehničkih pomagala u svom radu* (AS=4,51). Visoku procjenu za istu varijablu u akcijskoj kompetenciji dobili su i od strane odgojitelja. Ove visoke procjene i samoprocjene u području tehničkih vještina sugeriraju da ravnatelji prepoznaju važnost suvremenih tehnologija i tehničkih alata u svom radu te da se aktivno prilagođavaju i koriste takve resurse što je veoma pozitivno i potrebno u radu jer tehnološka pismenost i sposobnost iskorištavanja digitalnih alata jesu i postaju sve važniji aspekti modernog upravljanja odgojno-obrazovnim ustanovama. S druge strane, zanimljivo je uočiti da su najniže samoprocijenili svoju *viziju razvoja vrtića* (V1). Niže samoprocjene (AS=4,32) za varijablu V1 u području *dugoročne vizije razvoja vrtića* ukazuju na potrebu za radom na stratezijskom planiranju i razvoju dugoročnih ciljeva.

Razvoj vizionarskih vještina može pomoći ravnateljima da bolje usmjere svoje ustanove prema budućnosti i ostvare dugoročne promjene i poboljšanja. Jasna vizija je jedan od ključnih elemenata koji omogućava ravnatelju da uspješno vodi tim prema ostvarivanju zajedničkih ciljeva. Uz jasnu viziju autori Jones i Pound (2008) izdvajaju i motivaciju, snažan karakter, fleksibilnost i oslobađanje potencijala u drugima. Autori ističu kako svaki ravnatelj mora biti vizionar i imati jasnu sliku budućnosti svoje odgojno-obrazovne ustanove kako bi postavljao ciljeve i motivirao svoje djelatnike da idu prema njihovom ostvarenju. Ono što je važno da zbog mogućnosti promjena uvjeta budu fleksibilni na istovremeno da ne gube svoju osnovnu viziju i cilj.

Pouzdanost je testirana metodom interne konzistentnosti prema Cronbach alpha modelu i iznosi 0,782 što indicira pouzdanost skale. Lijevo asimetrične distribucije ukazuju na to da veći broj odgovora ima više vrijednosti na strani manjih vrijednosti, dok su veće vrijednosti manje zastupljene. Sve distribucije su blago platikurtične (pljosnate) dok raspon odgovora nije maksimalan. Rezultat KS testa koji pokazuje odsutnost preduvjeta normalne distribucije sugerira kako podaci nisu normalno distribuirani. Kvantil-kvantil grafovi pružaju vizualni prikaz usporedbe između opaženih kvantila i očekivanih kvantila u normalnoj distribuciji (*slika 35*).

Slika 35. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila samoprocjene razvojne kompetencije.





Analizom deskriptivnih pokazatelja samoprocjene razvojnih kompetencija ravnatelja uočavaju se visoke samoprocjene razvojne kompetencije koje upućuju na zaključak da ravnatelji prepoznaju važnost razvojnih aspekata svoje uloge i aktivno rade na unaprjeđenju svojih kompetencija u tom području. To je ključno za kontinuirani napredak i kvalitetno upravljanje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 30. Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene stručne kompetencije.

Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene stručne kompetencije											
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Dobro poznajem zakonodavne dokumente i propise iz područja predškolskog odgoja i obrazovanja.	43	2,00	3,00	5,00	4,0930	,09880	,64785	-,088	,361	-,508	,709
2. Razumijem pedagoška načela i u skladu s njima znam organizirati odgojno obrazovni proces u vrtiću.	43	2,00	3,00	5,00	4,4884	,10188	,66805	-,961	,361	-,174	,709
3. Poznajem plan i program rada vrtića i didaktička načela za njegovo ostvarivanje.	43	2,00	3,00	5,00	4,5581	,09589	,62877	-1,133	,361	,283	,709
4. Razumijem smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja, znam i primjenjujem to u vrtiću.	43	2,00	3,00	5,00	4,5349	,08385	,54984	-,594	,361	-,779	,709
5. Znam načine i procedure vrednovanja postignuća svojih djelatnika i ostvarivanje objektivne kontrole njihova rada.	43	2,00	3,00	5,00	4,0465	,09385	,61542	-,024	,361	-,195	,709
Valid N	43										

Deskriptivni pokazatelji subskale samoprocjene stručnih kompetencija (tablica 30) prikazuju kako ravnatelji percipiraju svoju stručnost u različitim aspektima vođenja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ravnatelji su kao najviše procijenili varijablu V3 „Poznajem plan i program rada vrtića i didaktička načela za njegovo ostvarivanje“ kao oblik stručne kompetencije (AS=4.55) dok su najniže procijenili

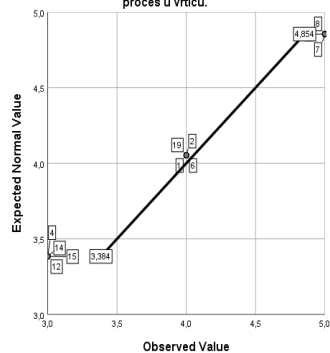
varijablu V5 „Znam načine i procedure vrednovanja postignuća svojih djelatnika i ostvarivanje objektivne kontrole njihova rada“ (AS=4.04). Visoka samoprocjena u poznavanju plana i programa rada vrtića i didaktičkih načela ukazuje na da su ravnatelji zadovoljni pa visoko vrednuju svoje znanje o pedagoškim standardima i pristupima, a to jeste važno jer su pedagoški programi i pristupi osnova za kvalitetno obrazovanje djece u vrtićima. S druge strane, niže samoprocjene u području vrednovanja postignuća svojih djelatnika i ostvarivanja objektivne kontrole njihova rada ukazuju na potencijalnu potrebu za razvojem vještina praćenja i vrednovanja rada osoblja.

Praćenje i vrednovanje su važne komponente upravljanja odgojno-obrazovnom ustanovom i osiguravanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Cilj vrednovanja i samovrednovanja je osvijetliti trenutno stanje u ustanovi, identificirati pozitivna postignuća, detektirati probleme te predložiti moguće strategije za njihovo rješavanje i unaprjeđenje stanja. Ključni elementi uspješnog praćenja i vrednovanja uključuju usmjerenost prema kvaliteti od strane svih čimbenika u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Ovaj proces omogućuje ustanovi da sustavno poboljšava svoje procese i pruža visoku razinu kvalitete u odgojno-obrazovnom radu s djecom (Muraja 2012). Zato ovo područje zahtjeva dodatnu pažnju i podršku kako bi se osigurala dosljedna i objektivna vrednovanja i samovrednovanja. Ravnatelji su izrazili solidno poznavanje zakonodavnih dokumenata i propisa iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Iako nije najviša, samoprocjena stručne kompetencije je važna kompetencija jer zakoni i propisi igraju ključnu ulogu u vođenju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ovi rezultati mogu biti korisni za osmišljavanje i razvoj programa izobrazbe i podrške ravnateljima koji su usmjereni na poboljšanje specifičnih kompetencija koje ravnatelji samoprocjenjuju kao niže ili manje razvijene. Osim toga, usklađivanje samoprocjena ravnatelja s percepcijama odgojitelja može pružiti dodatne informacije i uvide u oblasti u kojima postoji disonanca između samoprocjene i vanjske percepcije, što može potaknuti daljnje napore za razvoj tih kompetencija i unaprjeđenje suradnje unutar ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

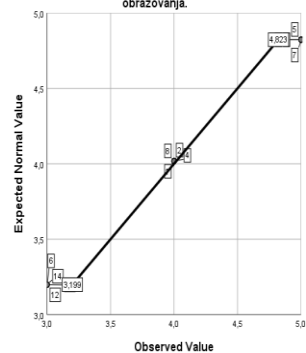
Sve varijable su lijevo asimetrične, a sukladno višim vrijednostima aritmetičkih sredina. Obilježja su homogena, a pouzdanost subskale iznosi $\alpha=0.843$ što indicira visoku pouzdanost. Rezultat KS testa ($p<0,05$), ukazuje na odsutnost preduvjeta normalne distribucije. Također su prikazani kvantili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila (slika 36).

Slika 36. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila samoprocjene stručne kompetencije.

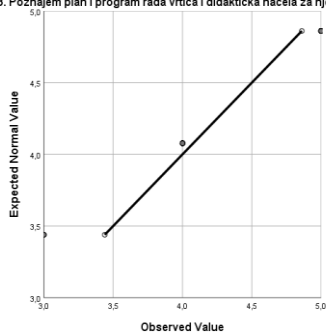
Normal Q-Q Plot of 2. Razumijem pedagoška načela i u skladu s njima znam organizirati odgojno obrazovni proces u vrtiću.



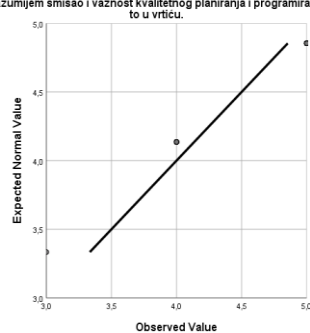
Normal Q-Q Plot of 1. Dobro poznajem zakonodavne dokumente i propise iz područja predškolskog odgoja i obrazovanja.



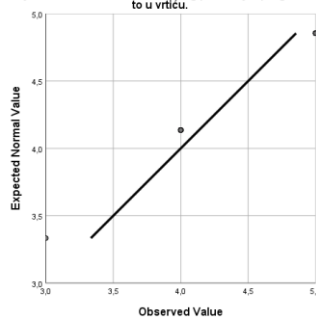
Normal Q-Q Plot of 3. Poznajem plan i program rada vrtića i didaktička načela za njegovo ostvarivanje.



Normal Q-Q Plot of 4. Razumijem smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja, znam i primjenjujem to u vrtiću.



Normal Q-Q Plot of 4. Razumijem smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja, znam i primjenjujem to u vrtiću.



Tablica 31. Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene akcijske kompetencije.

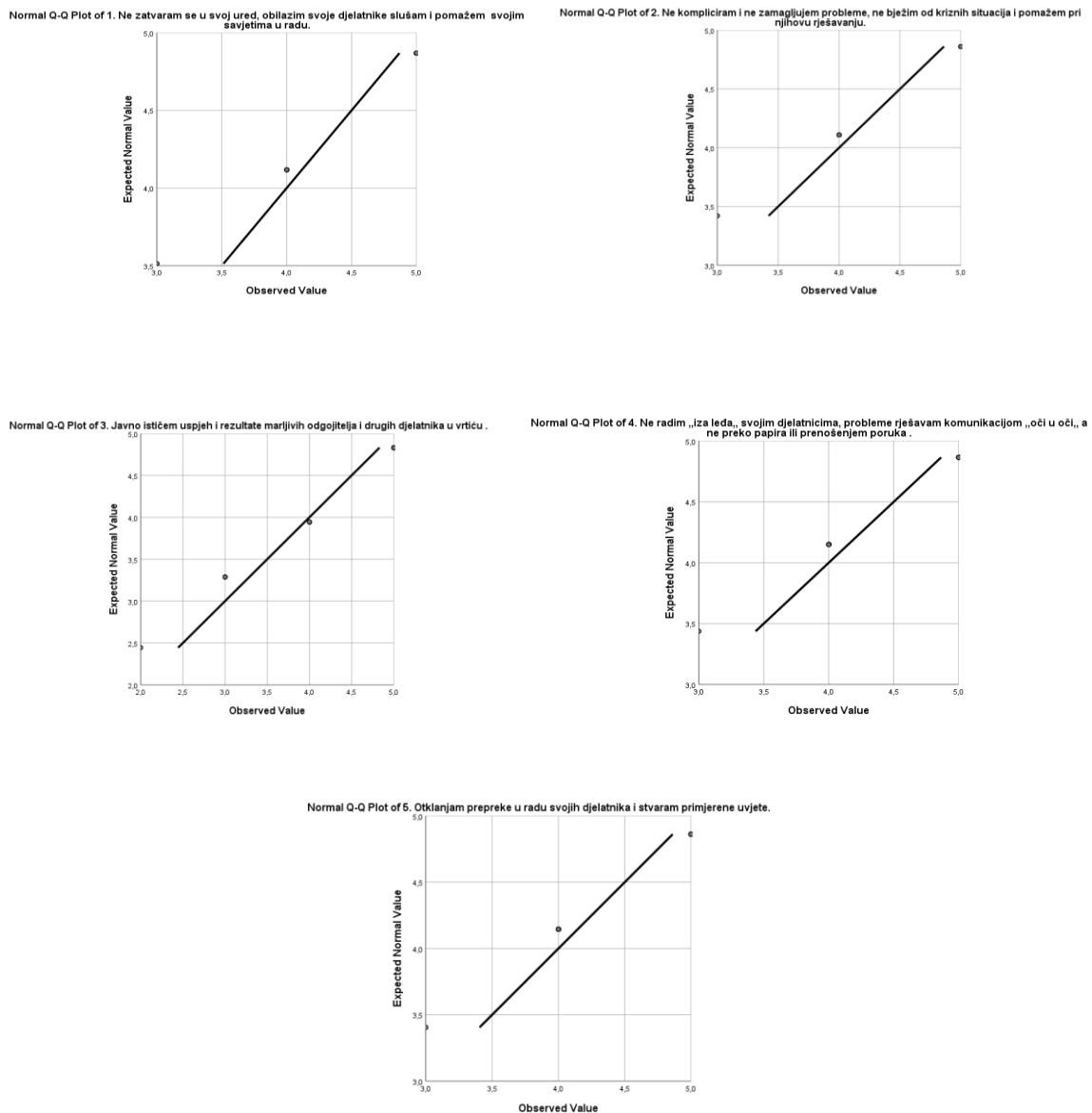
Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene akcijske kompetencije											
Varijable	N	Raspo n	Min	Ma x	Arit.sredina		Std. Devijacija	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Sta t	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Ne zatvaram se u svoj ured, obilazim svoje djelatnike slušam i pomažem svojim savjetima u radu.	43	2,00	3,00	5,00	4,6279	,08819	,57831	-1,305	,361	,817	,709
2. Ne kompliciram i ne zamagljujem probleme, ne bježim od kriznih situacija i pomažem pri njihovom rješavanju.	43	2,00	3,00	5,00	4,5581	,08993	,58969	-,966	,361	,007	,709
3. Javno ističem uspjeh i rezultate marljivih odgojitelja i drugih djelatnika u vrtiću .	43	3,00	2,00	5,00	4,3023	,13116	,86009	-,878	,361	-,383	,709
4. Ne radim „iza leđa,, svojim djelatnicima, probleme rješavam komunikacijom „oči u oči,, a ne preko papira ili prenošenjem poruka .	43	2,00	3,00	5,00	4,6047	,08246	,54070	-,913	,361	-,240	,709
5. Otklanjam prepreke u radu svojih djelatnika i stvaram primjerene uvjete.	43	2,00	3,00	5,00	4,5814	,08308	,54478	-,802	,361	-,458	,709
Valid N (listwise)	43										

Rezultati samoprocjene ravnatelja u području akcijskih kompetencija (tablica 31) pružaju uvid kako ravnatelji percipiraju svoju sposobnost djelovanja i donošenja odluka u različitim aspektima vođenja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kao akcijsku kompetenciju ravnatelji su najviše samoprocijenili prvu varijablu V1 „*Ne zatvaram se u svoj ured, obilazim svoje djelatnike slušam i pomažem svojim savjetima u radu*“ (AS=4.62).

Visoka samoprocjena za varijablu V1, gdje ravnatelji samoprocjenjuju da su aktivni, prisutni i podržavaju svoje djelatnike ukazuje na njihovu svjesnost o važnosti komunikacije i suradnje s osobljem. Ovakva prisutnost ravnatelja među osobljem često može doprinijeti stvaranju povoljnog radnog okruženja i boljim međuljudskim odnosima. Zanimljivo je da su prosječne vrijednosti (AS) za sve varijable vrlo visoke, što ukazuje na ravnateljevu visoku samosvijest i samopouzdanje u tim aspektima vođenja. Ovo može biti korisno jer samopouzdanje može poticati ravnatelje na preuzimanje inicijative i donošenje odluka u dinamičnom okruženju. Pouzdanost skale testirana metodom intrene konzistentnosti prema Cronbach alpha modelu iznosi=0.919. I ovdje je riječ o lijevo asimetričnim distribucijama, blago platikurtičnim. Raspon je minimalan (2) što ukazuje na jednoznačnost stava o samoprocjeni akcijskih kompetencija ravnatelja. Rezultat KS testa

($p < 0,05$) ukazuje na odsutnost preduvjeta normalne distribucije. Slika 37 prikazuje kvantili-
kvantili grafove opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila.

Slika 37. Kvantili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila
samoprocjene akcijske kompetencije.



Visoke srednje ocjene zajedno s minimalnim rasponom i visokom pouzdanošću skale upućuju na zaključak da ravnatelji imaju jasno definirane i konzistentne stavove o svojim akcijskim kompetencijama. Međutim, važno je napomenuti da je samoprocjena samo jedan aspekt, a vanjska percepcija i povratne informacije od osoblja također su važne

za razvoj vodstva. U konačnici, dobiveni rezultati ukazuju na potrebu za kontinuiranim razvojem ravnateljevih akcijskih kompetencija, uključujući upravljanje i podršku djelatnicima kako bi se osigurala pozitivna radna kultura i učinkovito vođenje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 32. Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene socijalne kompetencije.

Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene socijalne kompetencije											
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Dobro razumijem zakonitosti međuljudskih odnosa i poznajem mehanizme po kojima funkcionira moj kolektiv.	43	2,00	3,00	5,00	4,3953	,08892	,58308	-,327	,361	-,694	,709
2. Znam prepoznati ono najbolje u svakom svom djelatniku i to koristim za dobrobit vrtića.	43	2,00	3,00	5,00	4,4884	,08400	,55085	-,400	,361	-,974	,709
3. Ne opterećujem se rješavanjem konflikata, puštam da ih rješava netko drugi ili ostaju neriješeni.	43	4,00	1,00	5,00	3,8372	,19947	1,30804	-,622	,361	-1,188	,709
4. Znam prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad.	43	2,00	3,00	5,00	4,2326	,09316	,61090	-,162	,361	-,434	,709
5. Preferiram demokratsko vođenje ustanove.	43	3,00	2,00	5,00	4,2791	,10693	,70121	-,885	,361	1,288	,709
Valid N	43										

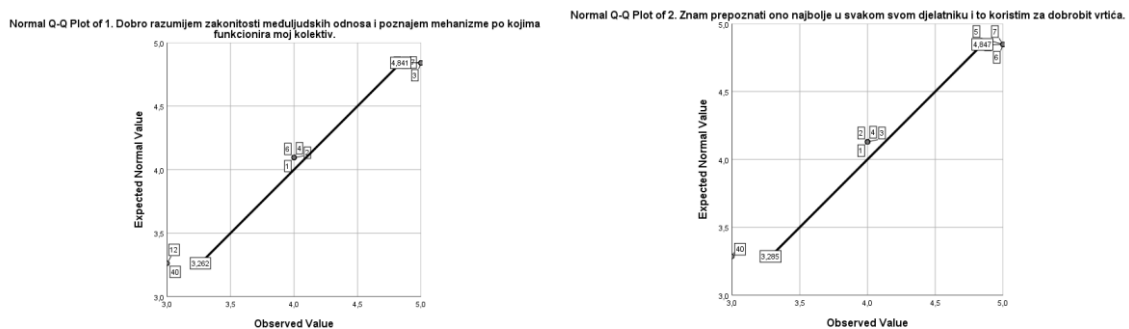
Rezultati samoprocjene socijalnih kompetencija ravnatelja prikazuju kako ravnatelji percipiraju svoje vještine u upravljanju međuljudskim odnosima i socijalnim aspektima vođenja. Zanimljivo je da su najniže procijenili V3 „*Ne opterećujem se rješavanjem konflikata, puštam da ih rješava netko drugi ili ostaju neriješeni*“ (AS=3.834) dok su najviše procijenili V2 „*Znam prepoznati ono najbolje u svakom svom djelatniku i to koriste za dobrobit vrtića*“ (AS=4.48). Prema rezultatima ravnatelji znaju prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad (V4) te preferiraju demokratsko vođenje ustanove (V5).

Visoke samoprocjene za sposobnost prepoznavanja talenata i demokratski pristup vođenju ukazuju na svijest ravnatelja o važnosti identifikacije potencijala u svojim djelatnicima i promicanju suradničkog okruženja. To su ključne kompetencije koje mogu pridonijeti motivaciji i produktivnosti osoblja te pozitivnom radnom okruženju. Međutim, niska samoprocjena u pogledu rješavanja konflikata sugerira da neki ravnatelji možda ne posvećuju dovoljno pažnje ovom aspektu vođenja ili se suočavaju s izazovima u

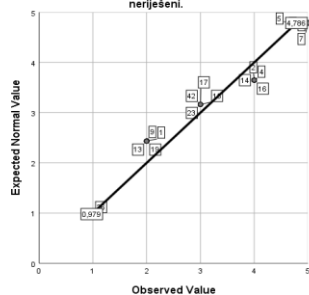
upravljanju konfliktima. Potrebno je napomenuti da su konflikti neizbježan dio radnog okruženja (Sikavica 2011), ali njihovo konstruktivno rješavanje ključno je za održavanje produktivnosti i pozitivnih međuljudskih odnosa. Rezultati istraživanja Krizmanić (2016) također ukazuju na općeprihvaćeni stav da su konflikti u radnom okruženju normalna pojava, a nedostatna, neadekvatna ili prekomjerna komunikacija identificirana je kao najčešći uzrok konfliktne situacije. Unatoč tome što su konflikti često percipirani negativno oni mogu doprinijeti stvaranju novih ideja i pristupa koji poboljšavaju učinkovitost organizacije, a suradnja i rješavanje problema predstavljaju najbolju strategiju za upravljanje konfliktima. U konačnici, razvoj socijalnih kompetencija, posebno u upravljanju konfliktima, može biti ključan za stvaranje povoljnog radnog ozračja i međuljudskih odnosa u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Stoga je važno razmotriti ove rezultate u svjetlu daljnjeg razvoja vještina u upravljanju konfliktima i motivaciji te potrebu za dodatnom pouzdanošću upitnika za samoprocjenu socijalnih kompetencija.

Sukladno vrijednostima aritmetičkih sredina sve varijable su lijevo asimetrične, blago platikurtične (osim pete varijable koja je blago leptokurtična). Rezultat KS testa ($p < 0,05$), ukazuje na odsutnost preduvjeta normalne distribucije. Pouzdanost skale testirana metodom intrene konzistentnosti prema Cronbach alpha modelu iznosi $=0.539$, što indicira na nisku pouzdanost skale. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila prikazani su na slici 38.

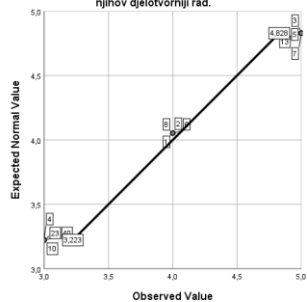
Slika 38. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila samoprocjene socijalne kompetencije.



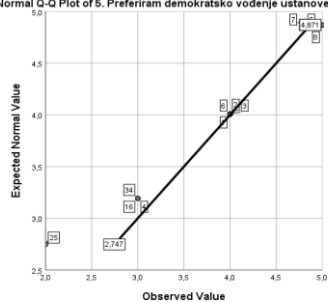
Normal Q-Q Plot of 3. Ne opterećujem se rješavanjem konflikata, puštam da ih rješava netko drugi ili ostaju neriješeni.



Normal Q-Q Plot of 4. Znam prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad.



Normal Q-Q Plot of 5. Preferiram demokratsko vođenje ustanove.



Nakon samoprocjene subskala kompetencija ravnatelja konstruirane su kompozitne varijable područja samoprocjene kompetencija ravnatelja. Deskriptivne vrijednosti samoprocjene kompozitnih varijabli osobne, razvojne, stručne, akcijske i socijalne kompetencije ravnatelja prikazane su u *tablici 33*.

Tablica 33. Deskriptivne vrijednosti samoprocjene kompozitnih varijabli

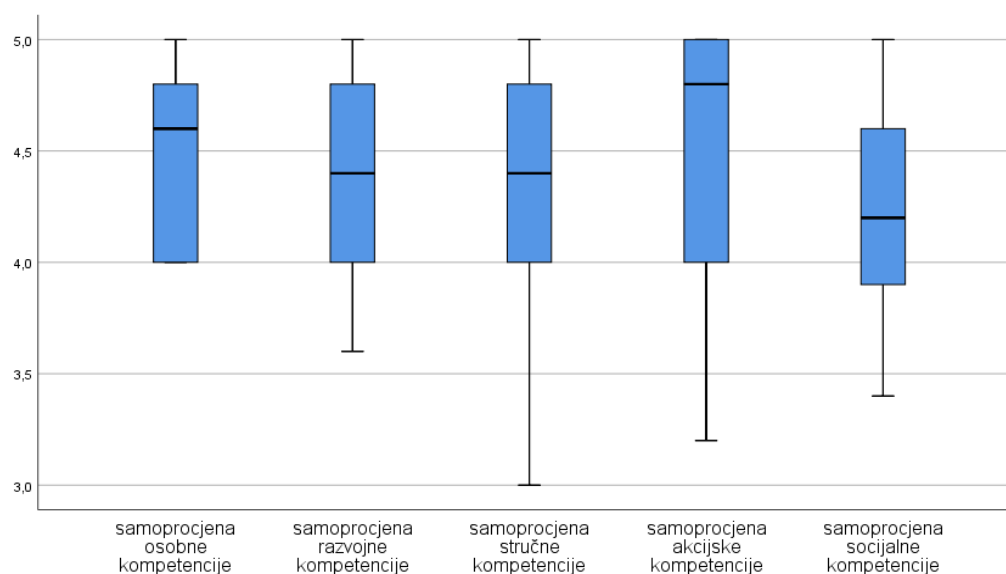
Deskriptivne vrijednosti samoprocjene kompozitnih varijabli							
Kompozit		Stat	Std.greška	Bootstrap ^a			
				Pri stranost (Bias)	Std.greška	95% Interval pouzdanosti	
						niži	viši
samoprocjena osobne kompetencije	N	43		0	0	43	43
	Raspon	1,00					
	Min	4,00					
	Max	5,00					
	Arit.sredina	4,4930	,05853	,0018	,0559	4,3814	4,6000
	Std. Devijacija	,38384		-,00523	,02372	,32871	,42288
	Asimetrija (Skewness)	-,050	,361	-,007	,229	-,483	,432
	Spljoštenost (Kurtosis)	-1,430	,709	,093	,224	-1,694	-,814
samoprocjena razvojne kompetencije	N	43		0	0	43	43
	Raspon	1,40					
	Min	3,60					
	Max	5,00					
	Arit.sredina	4,4326	,06241	,0010	,0597	4,3117	4,5488
	Std. Devijacija	,40925		-,00545	,02745	,35011	,45609
	Asimetrija (Skewness)	-,126	,361	,004	,256	-,619	,381
	Spljoštenost (Kurtosis)	-1,295	,709	,044	,242	-1,620	-,700
samoprocjena stručne kompetencije	N	43		0	0	43	43
	Raspon	2,00					
	Min	3,00					
	Max	5,00					
	Arit.sredina	4,3442	,07451	,0005	,0716	4,2047	4,4884
	Std. Devijacija	,48859		-,00793	,04889	,38621	,58284
	Asimetrija (Skewness)	-,636	,361	,054	,311	-1,252	,005
	Spljoštenost (Kurtosis)	-,156	,709	-,140	,738	-1,350	1,542
samoprocjena akcijske kompetencije	N	43		0	0	43	43
	Raspon	1,80					
	Min	3,20					
	Max	5,00					
	Arit.sredina	4,5349	,08411	,0020	,0826	4,3676	4,6883
	Std. Devijacija	,55157		-,00702	,04376	,45421	,62323
	Asimetrija (Skewness)	-,736	,361	-,013	,314	-1,376	-,139
	Spljoštenost (Kurtosis)	-,994	,709	,081	,634	-1,784	,747
samoprocjena socijalne kompetencije	N	43		0	0	43	43
	Raspon	1,60					
	Min	3,40					
	Max	5,00					
	Arit.sredina	4,2465	,07255	,0041	,0696	4,1071	4,3814
	Std. Devijacija	,47577		-,00540	,03467	,40328	,53655
	Asimetrija (Skewness)	,189	,361	-,007	,226	-,256	,638
	Spljoštenost (Kurtosis)	-1,120	,709	,058	,276	-1,481	-,462
Valid N		43		0	0	43	43

a. bootstrap baziran na 1000 bootstrap uzoraka

Analiza rezultata u *tablici 33* pokazuje kako je akcijska kompetencija najviše samoprocijenjeni aspekt kompetencija ravnatelja (AS=4.53), što upućuje na zaključak kako ravnatelji imaju visoko mišljenje o svojoj sposobnosti donošenja odluka i vođenja akcija. Visoka samoprocjena u ovom aspektu može biti pozitivna jer ukazuje na samopouzdanje i vjerovanje u vlastite sposobnosti za djelovanje. Osobna kompetencija također je visoko ocijenjena od strane ravnatelja (AS=4,49) što uključuje karakteristike poput marljivosti, iskrenosti i komunikativnosti. Ovi aspekti su važni za izgradnju povjerenja i produktivne radne atmosfere. Razvojna kompetencija također ima visoku samoprocjenu (AS=4,43) ukazujući da ravnatelji prepoznaju važnost razvoja i unaprjeđenja vrtića. To je ključno za kontinuirano poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa. Stručna kompetencija samoprocijenjena je nešto niže (AS=4,349), ali i dalje na visokoj razini. Ovaj aspekt uključuje poznavanje plana i programa, evaluaciju postignuća djelatnika te zakonodavne propise. Socijalna kompetencija ima najnižu samoprocjenu (AS=4,24). Ovaj aspekt uključuje sposobnost upravljanja konfliktima i motivaciju djelatnika. Niska samoprocjena u ovom aspektu sugerira da ravnatelji prepoznaju potrebu za unaprjeđenjem.

Generalno, ravnatelji samoprocjenjuju svoje kompetencije relativno visoko, što je pozitivno, međutim, važno je napomenuti da postoji varijabilnost u samoprocjenama među ravnateljima, a to ukazuje na različite percepcije i iskustva u vođenju vrtića. Ovi rezultati pružaju temelj za daljnji razvoj kompetencija ravnatelja, posebno u područjima gdje su samoprocjene niže, poput socijalnih kompetencija i evaluacije postignuća djelatnika. Precizne procjene parametara i intervali pouzdanosti ukazuju na stabilnost i kvalitetu uzorka te na pouzdanost dobivenih rezultata. Važno je istaknuti da su ovi rezultati specifični za uzorak ravnatelja te da se mogu koristiti kao osnova za razumijevanje njihovih samoprocjena i razvojnih potreba. Na *slici 39* prikazan je box & plot kompozitnih varijabli.

Slika 39. Box & plot samoprocjene kompozitnih varijabli



Samoprocjena kompetencija ravnatelja igra ključnu ulogu u njihovom profesionalnom razvoju i poboljšanju rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Slunjski (2016) naglašava važnost svijesti o vlastitim osobnim paradigmama (*self-concept*) kako bi se omogućilo razumijevanje i izgradnje osobnog imidža i profesionalnog identiteta i zato je potrebno da ravnatelji provode introspekciju i samovrednovanje kako bi preispitali svoj osobni i profesionalni identitet. Takav pristup pomaže ravnateljima da postanu svjesni vlastitih snaga i slabosti te da aktivno oblikuju svoj identitet doprinoseći tako izgradnji pozitivnog i autentičnog profesionalnog imidža.

Dobiveni rezultati istraživanja pokazali su da postoje određene sličnosti između samoprocjene kompetencija ravnatelja i procjena koje imaju odgojitelji (osobna, stručna i socijalna), dok se samoprocjena i procjena kompetencija u nekim kompetencijama razlikuju (razvojna i akcijska). Razlike između samoprocjene kompetencija i percepcije odgojitelja koje idu u smjeru veće samoprocjene određenih kompetencija nego procjene od strane odgojitelja mogu ukazivati na područja u kojima ravnatelji možda nisu svjesni svojih nedostataka ili gdje njihove samoprocjene nisu u skladu s doživljajem odgojitelja.

Usporedba rezultata samoprocjene s percepcijama odgojitelja ukazuje na moguće razlike u percepciji i očekivanjima između ravnatelja i odgojitelja. Razlike dobivene ovim istraživanjem mogu biti poticajne za daljnje napore usmjerene prema unaprjeđenju

suradnje i razumijevanja unutar ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Isto tako, mogu biti korisne za daljnji profesionalni razvoj ravnatelja i poboljšanje njihovih kompetencija. Također, mogu potaknuti ravnatelje na refleksiju i razmatranje načina kako poboljšati određene aspekte svojeg rada odnosno da bolje razumiju svoje snage i slabosti. Zasigurno razlike mogu poslužiti kako bi se ravnatelje moglo usmjeriti na područja u kojima možda nisu svjesni svojih nedostataka ili gdje su njihove samoprocjene nerealno visoke u usporedbi s percepcijama odgojitelja. Ovo je ključno za kontinuirani profesionalni razvoj i usmjeravanje napora prema poboljšanju kompetencija ravnatelja koje su od suštinskog značaja za uspješno vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Kroz refleksiju, izobrazbu i mentorsku podršku, ravnatelji mogu raditi na poboljšanju svojih kompetencija i efikasnijem vođenju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Moglo bi se reći kako su dobiveni rezultati otvorili i neka nova istraživačka pitanja na ovu temu koja bi mogla poslužiti kao osnova za daljnja istraživanja i razvoj programa usmjerenih na unaprjeđenje kompetencija ravnatelja u odgojno-obrazovnom sustavu.

Istraživanja u socijalnoj psihologiji (Mowrey, 2020; Epstein, 2014; Zarshenas i sur., 2014; Jennings i DiPrete, 2010) često proučavaju različite aspekte ponašanja pojedinaca i njihovih interakcija s okolinom i sugeriraju kako ravnatelji ne bi trebali previše odskakati od svoje sredine što ukazuje na važnost uspostavljanja pozitivnih odnosa i integraciju u radnu zajednicu. Kada je riječ o ravnateljima u kontekstu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja pa i šire, važno je razumjeti da njihova uloga uvelike ovisi o njihovim socijalnim vještinama, sposobnosti suradnje i odnosima s drugim djelatnicima, roditeljima i svim ostalim sudionicima odgojno-obrazovnog procesa. Ako ravnatelj previše odskače od svojih djelatnika i ne uspije uspostaviti dobre odnose, to može dovesti do problema u komunikaciji, povjerenju i suradnji. Ako ravnatelj pak uspostavi pozitivan i podržavajući odnos s članovima radnog tima vjerojatno će biti bolje ocijenjen u svojim kompetencijama i obrnuto, nesuglasice, konflikti ili loši odnosi mogu rezultirati negativnom procjenom.

Socijalna dinamika također može utjecati na ravnateljevu samoprocjenu. Ako ravnatelj doživljava pozitivnu povratnu informaciju od svojih kolega i osjeća se podržanim, to može pozitivno utjecati na njihovo samopouzdanje i samoprocjenu svojih kompetencija dok s druge strane, negativna dinamika u timu može dovesti do smanjenog samopouzdanja i samoprocjene. Nadalje, važno je napomenuti da ravnatelji također moraju imati autoritet, jasne ciljeve i sposobnost donošenja odluka (Vilotijević i sur., 2018; Staničić, 2006). Balansiranje između integracije u radnu sredinu i održavanja potrebne profesionalne distance može biti izazovno, ali je ključno za uspješno vođenje ustanove.

Razumijevanje socijalnih dinamika i psiholoških aspekata rada ravnatelja može pomoći u boljem upravljanju odgojno-obrazovnim ustanovama. Ključne komponente koje ravnatelji trebaju razvijati kako bi uspješno upravljali ustanovom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja izdvojene su i u istraživanju Chan (2018), a uključuju reflektivnost, fleksibilnost, sistemsko razmišljanje, motivaciju za osobnim razvojem te sposobnost vođenja promjena. Od izuzetne je važnosti da ravnatelji budu svjesni svojih vještina i ograničenja te da se trude izgraditi pozitivno radno ozračje koji potiče suradnju i razvoj svih članova tima.

9.2.2. Testiranje razlike u procjeni i samoprocjeni kompetencija ravnatelja

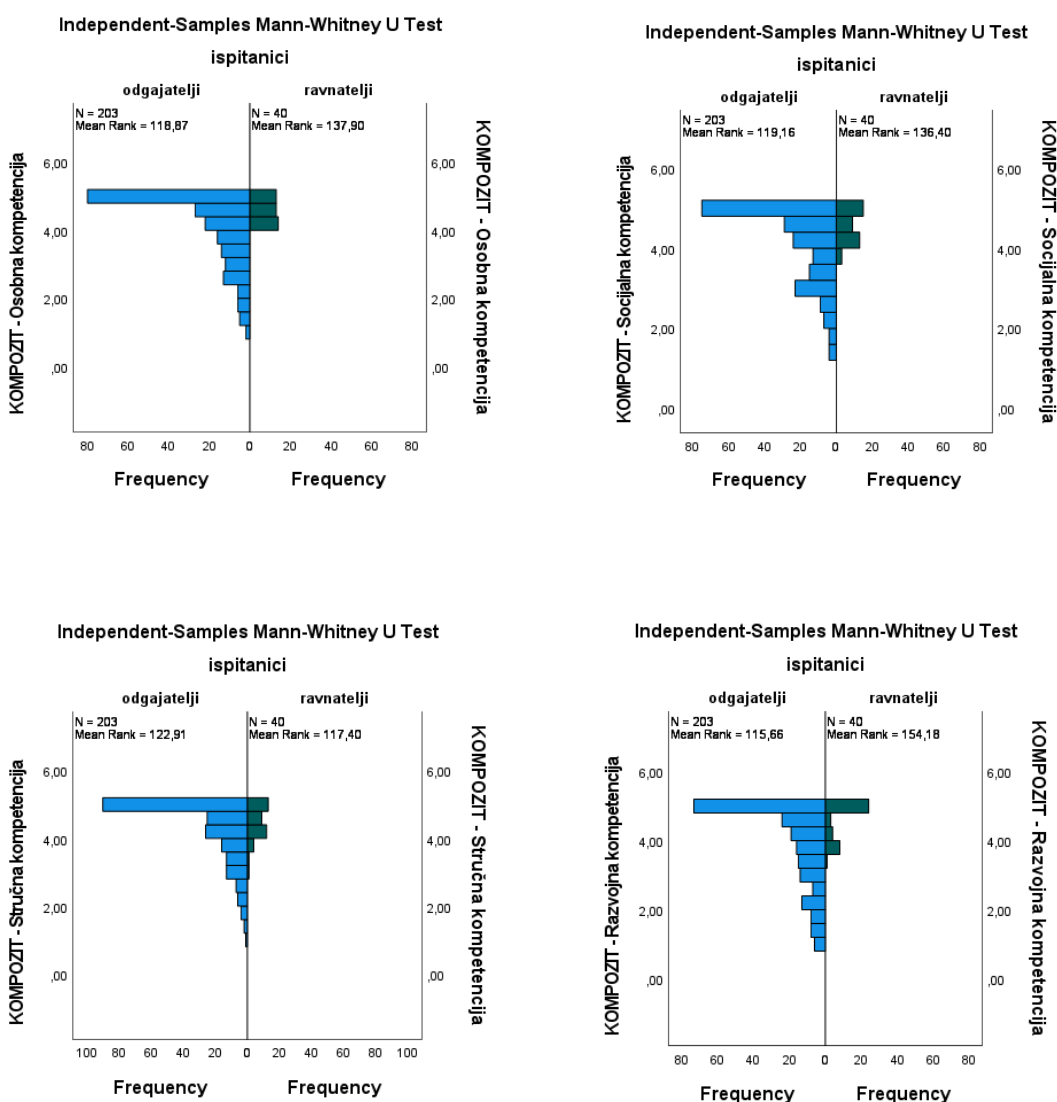
Drugom hipotezom se pretpostavilo da postoji statistički značajna razlika u procjeni i samoprocjeni kompetencija ravnatelja. Razlika između procjene i samoprocjene može biti značajna jer pruža vanjsku perspektivu koja omogućava različita stajališta i povratne informacije većeg broja različitih ljudi, dok samoprocjena s druge strane omogućuje ravnatelju da dublje promišlja o svojim kompetencijama i ciljevima te da prepozna svoje snage i slabosti. Za testiranje druge hipoteze korišten je neparametrijski Mann Whitney U Monte Carlo simulacija (10000 samples) test iz razloga velike disproporcije subuzoraka koji se uspoređuju na kompozitnim varijablama. Rezultati Mann Whitney U testa prikazani su u *tablici 34*.

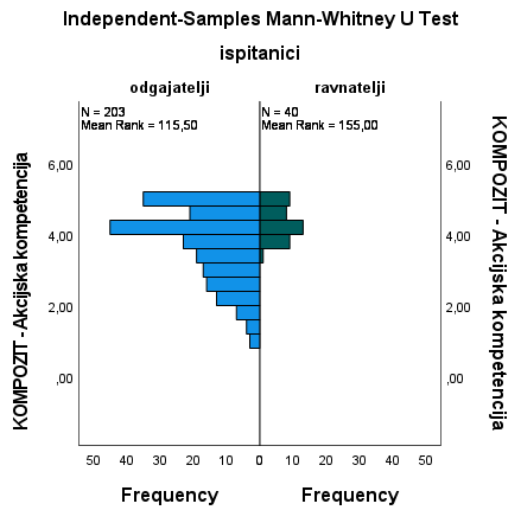
Tablica 34. Mann Whitney U test.

Mann Whitney U test							
		KOMPOZIT - Osobna kompetencija	KOMPOZIT - Socijalna kompetencija	KOMPOZIT - Stručna kompetencija	KOMPOZIT - Razvojna kompetencija	KOMPOZIT - Aktivna kompetencija	
Mann-Whitney U		3424,000	3484,000	3876,000	2773,000	2740,000	
Wilcoxon W		24130,000	24190,000	4696,000	23479,000	23446,000	
Z		-1,590	-1,432	-,460	-3,222	-3,261	
Asimptotska stat.znač. (dvosmjerno)		,112	,152	,645	,001	,001	
Monte Carlo Stat.znač. (dvosmjerno)	Stat.znač.	,111 ^b	,155 ^b	,648 ^b	,001 ^b	,000 ^b	
	99% Interval pouzdanosti	Donja granica	,103	,146	,636	,000	,000
		Gornja granica	,119	,164	,660	,001	,001
Monte Carlo Stat.znač. (jednosmjerno)	Stat.znač.	,055 ^b	,076 ^b	,326 ^b	,000 ^b	,000 ^b	
	99% Interval pouzdanosti	Donja granica	,049	,069	,314	,000	,000
		Gornja granica	,061	,083	,338	,001	,001
a. Groupna varijabla: ispitanici							
b. Bazirano 10000 tablica uzoraka s početnom šifrom 221623949.							

Analiza rezultata u *tablici 34* upućuje da postoji statistički značajna razlika između procjene odgojitelja i samoprocjene ravnatelja o kompetencijama ravnatelja. Razlike postoje na kompozitnoj varijabli razvojna i akcijska kompetencija. Smjer razlika (vrijednosti rangova) indicira da su ravnatelji više samoprocjenili svoje razvojne i akcijske kompetencije od procjene istih od strane odgojitelja. Grafički prikazi vrijednosti kompozitnih rangova između subuzoraka koji se uspoređuju prikazane su na *slici 40*.

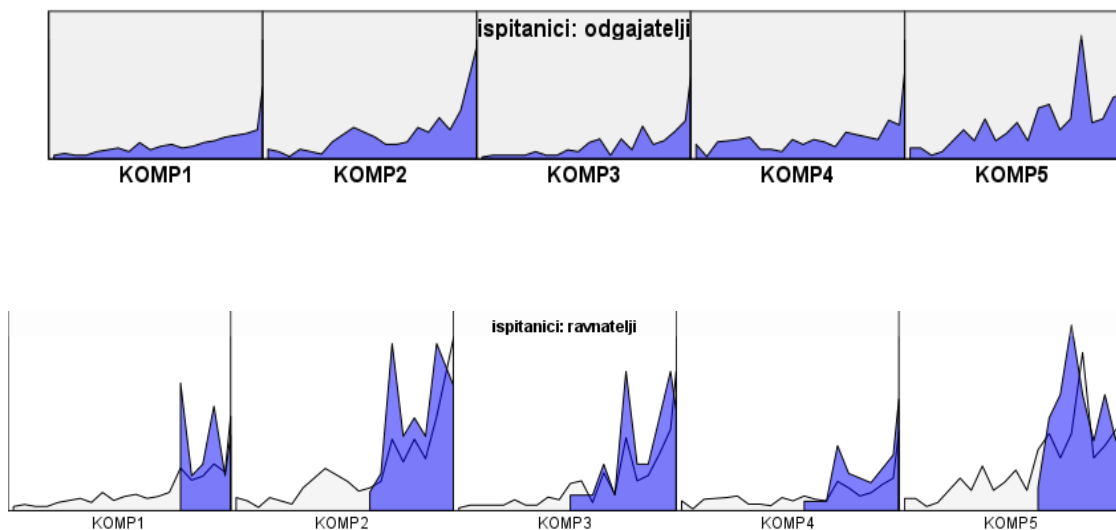
Slika 40. Prosjek rangova kompozitnih varijabli između subuzoraka.





Iako su se samoprocjene kompetencija ravnatelja i na kompozitnim varijablama osobne, stručne i socijalne kompetencije više od procjena odgojitelja nije se pokazala statistički značajna razlika. Dodatni uvid u distribucijske vrijednosti navedenih kompozita na subzorcima prikazane su na *slici 41*.

Slika 41. Distribucije vrijednosti varijabli kompozita.



Procjena i samoprocjena kompetencija ravnatelja ima ključnu ulogu u njihovom profesionalnom razvoju i poboljšanju rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Rezultati istraživanja pokazali su da postoje određene sličnosti između samoprocjene kompetencija ravnatelja i procjena koje imaju odgojitelji (osobna, stručna i socijalna), dok se u nekim kompetencijama razlikuju (razvojna i akcijska). Sukladno navedenom druga je hipoteza djelomično potvrđena.

Razlike između samoprocjene i percepcije odgojitelja koje idu u smjeru veće samoprocjene određenih kompetencija nego procjene od strane odgojitelja mogu ukazivati na područja u kojima ravnatelji možda nisu svjesni svojih nedostataka ili gdje njihove samoprocjene nisu u skladu s doživljajem odgojitelja. Ove sličnosti i razlike u samoprocjeni i percepcijama odgojitelja mogu biti korisne za daljnji profesionalni razvoj ravnatelja i poboljšanje njihovih kompetencija. Ovo može potaknuti ravnatelje na refleksiju i razmatranje načina kako poboljšati te aspekte svojeg rada odnosno da bolje razumju svoje snage i slabosti te kako bi se usmjerili na područja u kojima možda nisu svjesni svojih nedostataka ili gdje su njihove samoprocjene nerealno visoke u usporedbi s percepcijama odgojitelja.

Jedan od važnijih koraka koje ravnatelj može poduzeti kako bi usavršio svoje pozitivne kompetencije za uspješno vođenje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je temeljito provođenje samoproučavanja kako bi identificirao svoje jake i slabe strane (Slunjski, 2016; Seme Stojnović i Hitrec, 2014). Ovo je ključno za kontinuirani profesionalni razvoj i usmjeravanje napora prema poboljšanju kompetencija koje su od suštinskog značaja za uspješno vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. Kroz refleksiju, izobrazbu i mentorsku podršku, ravnatelji mogu raditi na poboljšanju svojih kompetencija i efikasnijem vođenju ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ravnatelji su pokretači promjena u svojim ustanovama iako često doživljavaju nedostatak podrške u tom nastojanju. Distribuirano vođenje može utjecati na prakse koje poboljšavaju kvalitetu procesa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju kao što su podrška profesionalnom razvoju odgojitelja i uspostavljanje pozitivnog radnog ozračja čime se može poboljšati angažman odgojitelja i potaknuti ih na promjene (Douglass, 2019). Rezultati istraživanja Kokanović (2021) su pokazali da ravnatelji koji se procjenjuju profesionalno kompetentnima pozitivno utječu na cjelokupnu kvalitetu rada ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja posredstvom svog ponašanja i međusobnih odnosa unutar ustanove.

Dobiveni rezultati u procjeni i samoprocjeni kompetencija ravnatelja mogu poslužiti kao osnova za daljnja istraživanja u ovom području kao i za oblikovanje programa usmjerenih na unaprjeđivanje kompetencija ravnatelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

9.3. Profesionalni razvoj odgojitelja

Odgojitelji su kao i ravnatelji stručnjaci koji dijele slične kompetencije i pridonose jačem osjećaju pripadnosti i kolegijalnosti unutar ustanove, a to je značajan aspekt organizacijske dinamike koji podržava bolje odgojno-obrazovno okruženje za djecu i koji potiče profesionalni razvoj svih članova tima. Profesionalni razvoj odgojitelja je kontinuirani proces usavršavanja i unapređivanja vještina, znanja i kompetencija odgojitelja koji rade s djecom u različitim odgojno-obrazovnim ustanovama ili socijalnim kontekstima. Ovaj proces ima za cilj osigurati da odgojitelji budu dobro osposobljeni za pružanje visokokvalitetne skrbi, odgoja, obrazovanja i podrške djeci u njihovom razvoju, a uključuje izobrazbu i osposobljavanje, radionice i seminare, samoprocjenu, superviziju i mentorstvo, istraživanje i inovacije, kontinuirano učenje ali i suradnju s roditeljima i drugim čimbenicima. Profesionalni razvoj odgojitelja ne samo da koristi samim odgojiteljima, već i djeci koja imaju koristi od bolje kvalitete obrazovanja i skrbi. Također, društvo u cjelini ima koristi od visoko kvalificiranih odgojitelja koji doprinose razvoju budućih generacija. Naime, ravnatelji su ti koji u većoj mjeri određuju učestalost stručnost usavršavanja djelatnika. Stoga se trećom hipotezom pretpostavilo kako postoji statistički značajna povezanost između procjene kompetencije ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja.

9.3.1. Deskriptivni pokazatelji profesionalnog razvoja odgojitelja

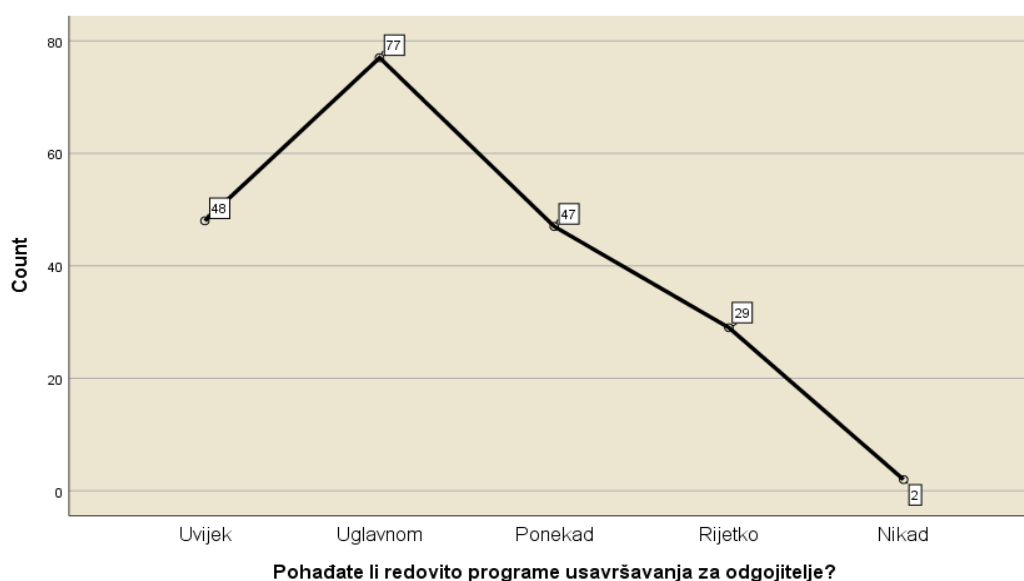
Osnovu profesionalnog razvoja čine programi stručnog usavršavanja odgojitelja i motiviranost odgojitelja za pohađanje tih programa. Procjena programa stručnog usavršavanja odgojitelja ispitana je na petstupanjskoj Likertovoj skali od 1 – 5 (1=uvijek, 2=uglavnom, 3=ponekad, 4= rijetko, 5=nikad). Odgojitelji su procjenjivali učestalost pohađanja programa stručnog usavršavanja (*tablica 35*).

Tablica 35. Deskriptivne vrijednosti učestalosti pohađanja programa stručnog usavršavanja.

Deskriptivne vrijednosti učestalosti pohađanja programa stručnog usavršavanja												
Varijabla	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Var.	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Pohađate li redovito programe stručnog usavršavanja za odgojitelje?	203	4,00	1,00	5,00	2,3103	,07147	1,01827	1,037	,397	,171	-,702	,340
Valid N	203											

Analiza rezultata deskriptivnih vrijednosti u *tablici 35* pokazuje da većina odgojitelja visoko procjenjuje učestalost pohađanja programa stručnih usavršavanja ($AS=2,31$), što ukazuje na veliki interes odgojitelja za kontinuirano učenje i profesionalni razvoj. Analiza asimetrije i spljoštenosti također prikazuje distribucije odgovora odgojitelja. Na *slici 42* prikazane su frekvencije varijable što upućuje da 77 odgojitelja (37.9 %) uglavnom pohađa programe stručnog usavršavanja dok samo dva odgojitelja (1%) nikad nisu pohađali navedene programe.

Slika 42. Grafički prikaz učestalosti pohađanja programa stručnog usavršavanja.



Ovaj rezultat je indikativan jer ukazuje da odgojitelji uglavnom pohađaju programe stručnog usavršavanja, što je sukladno Zakonu i važnosti kvalitete rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Međutim, dobiveni rezultati pokazuju kako postoji različitost u stavovima odgojitelja prema učestalosti pohađanja programa stručnog usavršavanja. Većina odgojitelja redovito sudjeluje u programima stručnog usavršavanja pa se može pretpostaviti kako su oni posvećeni svom profesionalnom razvoju i na taj način žele proširivati svoja znanja i vještine. S druge pak strane postoje i oni odgojitelji koji to čine rijetko ili nikada. Nameće se pitanje jesu li odgojitelji i koliko motivirani ili pak postoje drugi utjecaji zbog kojih ne sudjeluju u programima stručnog usavršavanja? Šagud (2011) ističe da ključnu ulogu ima individualna intrinzična motivacija odgojitelja koja usmjerava izbor njihova sudjelovanja u programima stručnih usavršavanja. Povezanost između intrinzične motivacije i sudjelovanja u stručnim usavršavanjima potvrđuje važnost unutarnjeg poticaja za aktivno uključivanje u proces cjeloživotnog učenja (Visković i Višnjic Jevtić, 2016).

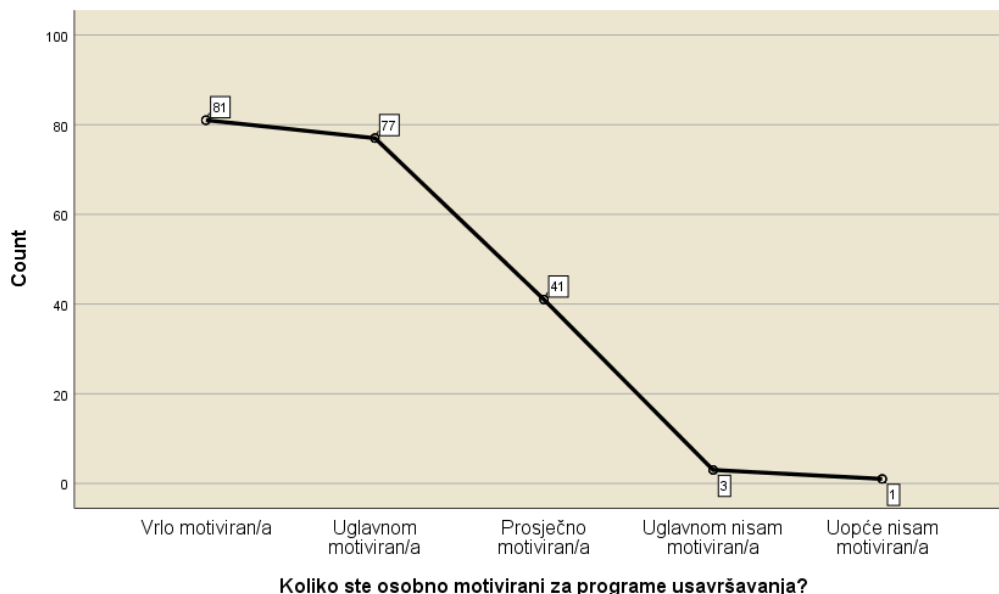
Deskriptivne vrijednosti za varijablu „Koliko ste osobno motivirani za programe stručnih usavršavanja?“ prikazane su u tablici 36. Odgojitelji su procjenjivali varijablu na petstupanjskoj skali s kvantificiranim obilježjima od 1-5 (1=vrlo motiviran; 2=uglavnom motiviran; 3=prosječno motiviran; 4=uglavnom nisam motiviran i 5=uopće nisam motiviran).

Tablica 36. Deskriptivne vrijednosti varijable
„Koliko ste osobno motivirani za programe usavršavanja?“

Ddeskriptivne vrijednosti varijable „Koliko ste osobno motivirani za programe usavršavanja?“												
Varijabla	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Var.	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
2. Koliko ste osobno motivirani za programe usavršavanja?	203	4,00	1,00	5,00	1,8473	,05807	,82734	,684	,663	,171	-,026	,340
Valid N	203											

Kao što je vidljivo u tablici 36 (AS=1.84) odgojitelji su visoko motivirani za sudjelovanje u programima stručnog usavršavanja. To može biti rezultat njihove želje za unaprjeđenjem vlastitih kompetencija i pružanjem boljeg iskustva za rad s djecom.

Slika 43. Grafički prikaz motiviranosti odgojitelja za sudjelovanje u programima stručnog usavršavanja.



Dakle, samo četiri ispitana odgojitelja nisu motivirana. Takav rezultat je ohrabrujući jer ukazuje na visoku motiviranost odgojitelja za stručnim usavršavanjem, odnosno visoku motiviranost za posao koju obavljaju. Motivacija odgojitelja za jačanje profesionalne autonomije od izuzetne je važnosti za unaprjeđenje profesionalne prakse u području rane i predškolske izobrazbe. Kokanović (2019) izdvaja neke od ključnih čimbenika smatrajući kako su motivirani odgojitelji skloniji češćem traženju novih metoda, tehnika i pristupa kako bi poboljšali kvalitetu odgoja i obrazovanja djece. Njihova motivacija potiče ih na stalno učenje i razvoj, što na kraju koristi i djeci. Motivirani odgojitelji češće preuzimaju odgovornosti za vlastiti rad i odluke u odgojno-obrazovnoj praksi. To može dovesti do razvoja profesionalne autonomije, što znači da odgojitelji imaju veću slobodu u donošenju odluka o tome kako će voditi odgojno-obrazovni rad i podržavati razvoj djece. Motivirani odgojitelji skloni su razmišljanju izvan ustaljenih okvira i pokušavanju novih pristupa što može potaknuti inovacije u pedagoškim metodama i praksi. Takvi odgojitelji teže stalnom profesionalnom usavršavanju, prepoznaju važnost praćenja novih trendova, istraživanja i promjena u području rane izobrazbe kako bi ostali informirani i relevantni. Također, motivirani odgojitelji su često zadovoljniji svojim poslom jer uviđaju rezultate svog rada i osjećaju se kompetentnima u svojoj ulozi.

Zadovoljni odgojitelji mogu stvarati bolje okruženje za učenje djece, Motivacija potiče odgojitelje na ulaganje vremena i truda u razvoj vlastitih kompetencija. To rezultira većom stručnošću i kompetencijama, što na kraju koristi i djeci za koju skrbe i poučavaju. Dakle, motivacija odgojitelja ključna je za unaprjeđenje profesionalne prakse i kvalitete obrazovanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. U svakom slučaju potrebno je poticati i podržavati motivaciju odgojitelja kroz priznavanje njihovih doprinosa, pružanje mogućnosti za profesionalni razvoj i stvaranje poticajnog okruženja za učenje i inovacije, a upravo je to jedna od važnijih uloga ravnatelja.

Analogno je promatrana varijabla „Koliko ste programa stručnog usavršavanja pohađali u protekloj pedagoškoj godini?“ Osnovne deskriptivne vrijednosti varijable prikazane su u *tablici 37*. Riječ je kategorijalnoj trihotomnoj varijabli s vrijednostima: jedan do dva programa, tri do četiri programa te pet i više programa.

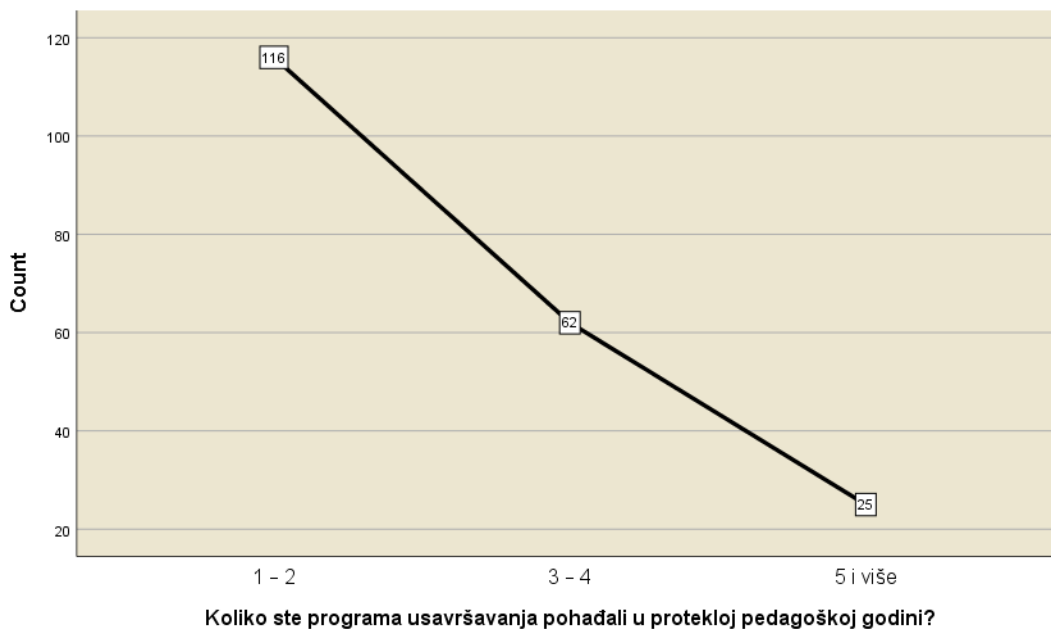
Tablica 37. Deskriptivne vrijednosti varijable

„Koliko ste programa stručnog usavršavanja pohađali u protekloj pedagoškoj godini?“

Deskriptivne vrijednosti varijable broj programa usavršavanja „Koliko ste programa stručnog usavršavanja pohađali u protekloj pedagoškoj godini?“												
Varijabla	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Var.	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat		Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
3. Koliko ste programa usavršavanja pohađali u protekloj pedagoškoj godini?	203	2,00	1,00	3,00	1,5517	,04943	,70433	,496	,888	,171	-,491	,340
Valid N	203											

U *tablici 37*. uočava se kako je većina odgojitelja (AS=1.55) pohađala jedan do dva programa stručnog usavršavanja u protekloj pedagoškoj godini, ali se također može primjetiti da postoje i oni odgojitelji koji su pohađali više od četiri programa stručnog usavršavanja u protekloj godini (*slika 44*).

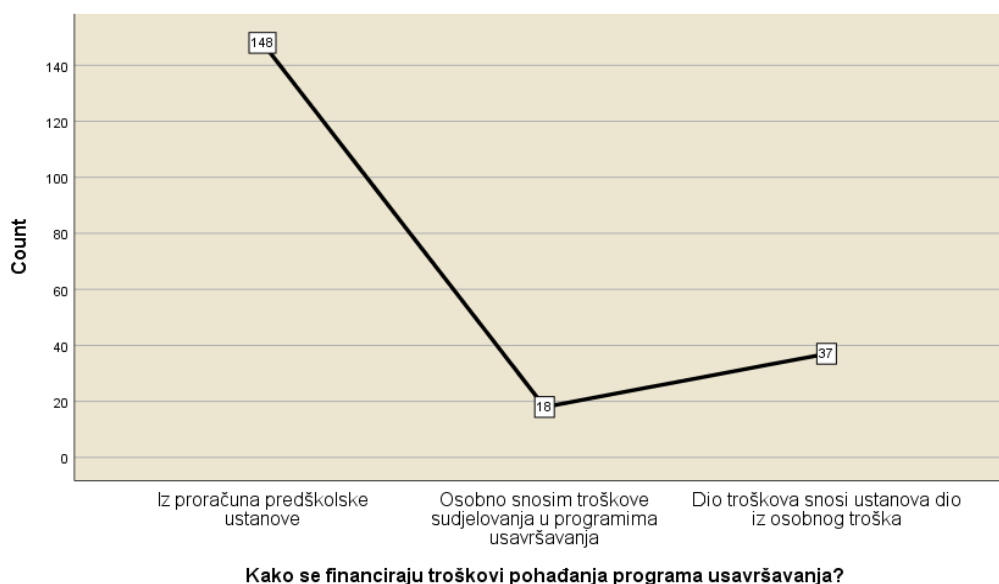
Slika 44. Broj pohađanja programa stručnog usavršavanja u protekloj pedagoškoj godini



Dakle, najveći broj odgojitelja odnosno njih 116 pohađalo je 1-2 dva programa u protekloj predagoškoj godini, 62 odgojitelja pohađalo je 3-4 programa, a čak 25 odgojitelja pohađalo je više od 4 programa stručnog usavršavanja u protekloj pedagoškoj godini. Može se pretpostaviti kako su ovi odgojitelji posebno posvećeni svom profesionalnom razvoju i na taj način žele proširivati svoja znanja i vještine.

Dobiveni rezultati govore u prilog tome kako odgojitelji prepoznaju važnost stručnog usavršavanja i motivirani su za sudjelovanje u istim što je pozitivno za njihov profesionalni rast i razvoj, ali također može pozitivno utjecati na kvalitetu rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Dostupnost i učestalost stručnih usavršavanja značajno doprinose sudjelovanju odgojitelja, ali je ključno naglasiti da sami odgojitelji motivirani svojim osobnim ciljevima, potrebama i interesima određuju smjer svog profesionalnog razvoja (Krstović, 2009). Naravno da usprkos visokoj motiviranosti za pohađanje programa postoje i ograničavajući čimbenici za pohađanje istih programa. Jedan od njih su način financiranja navedenih programa.

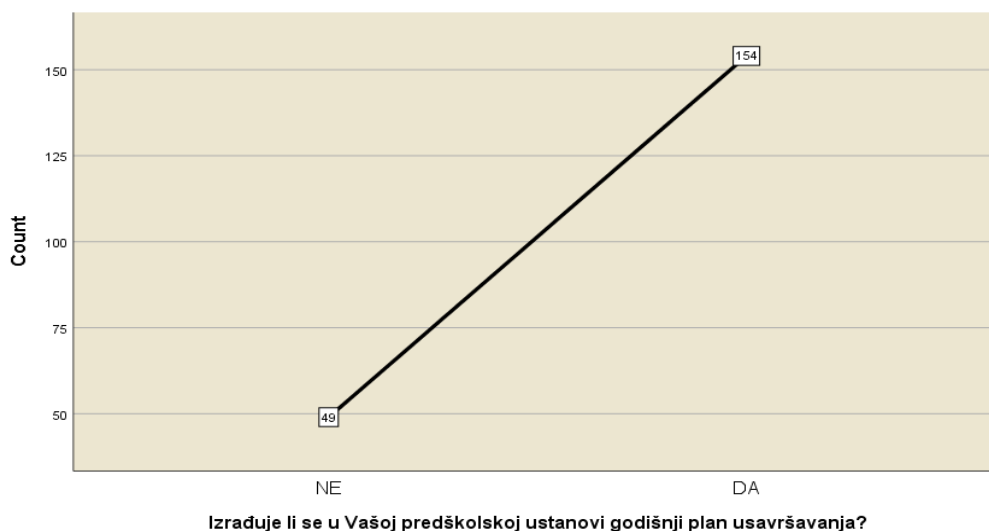
Slika 45. Financiranje troškova pohađanja stručnog usavršavanja.



Većina odgojitelja, njih 148 (72,9%) ima pristup plaćenim programima stručnog usavršavanja iz proračuna ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (slika 45). Da dijele troškove izjasnilo se 37 odgojitelja (18,2%), dok su njih 18 (8,9%) osobno snosili troškove pohađanja stručnih usavršavanja. Takav rezultat ukazuje na ozbiljan angažman ustanove u razvoju svojih djelatnika što je pozitivno za profesionalni razvoj odgojitelja.

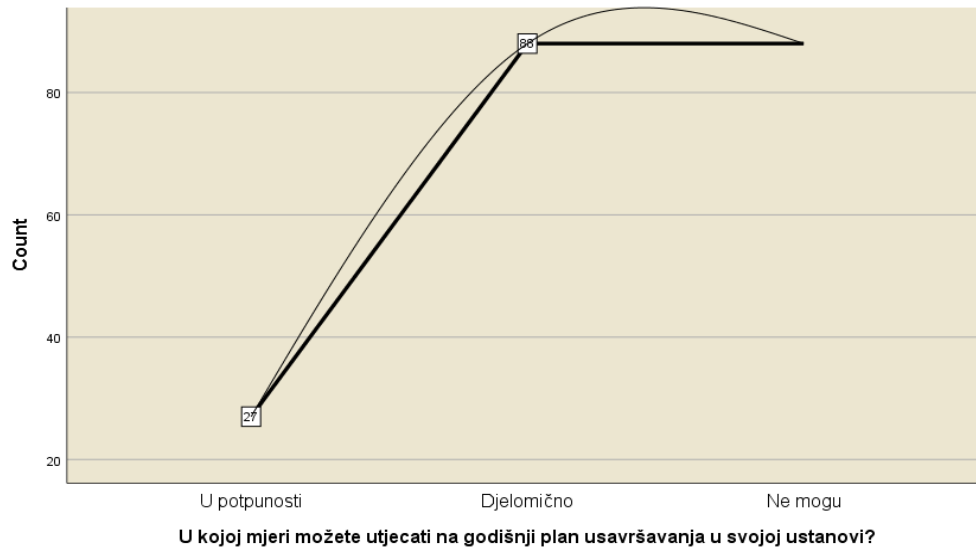
Istraživanje Matković i sur. (2019) pokazalo je da su djelatnici, posebno stručni suradnici češće skloni plaćati vlastito usavršavanje iz vlastitog budžeta što ukazuje njihovu motiviranost za kontinuirani profesionalni razvoj za kojeg su spremni uložiti svoje resurse. Stoga je od velike važnosti izrada godišnjeg plana usavršavanja od strane odgojno-obrazovne ustanove koja ima dvostruku korist: omogućava bolje planiranje financijskih sredstava i resursa za stručno usavršavanje, a potom pomaže usmjeravanju usavršavanja prema prioritetnim područjima. Odsutnost takvog plana može dovesti do neefikasne raspodjele resursa i smanjiti koristi stručnog usavršavanja. Sukladno navedenom ispitalo se odgojitelje „Izrađuje li vaša ustanova godišnji plan usavršavanja?“, a distribucija varijable prikazana je na slici 46.

Slika 46. Izrada godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja



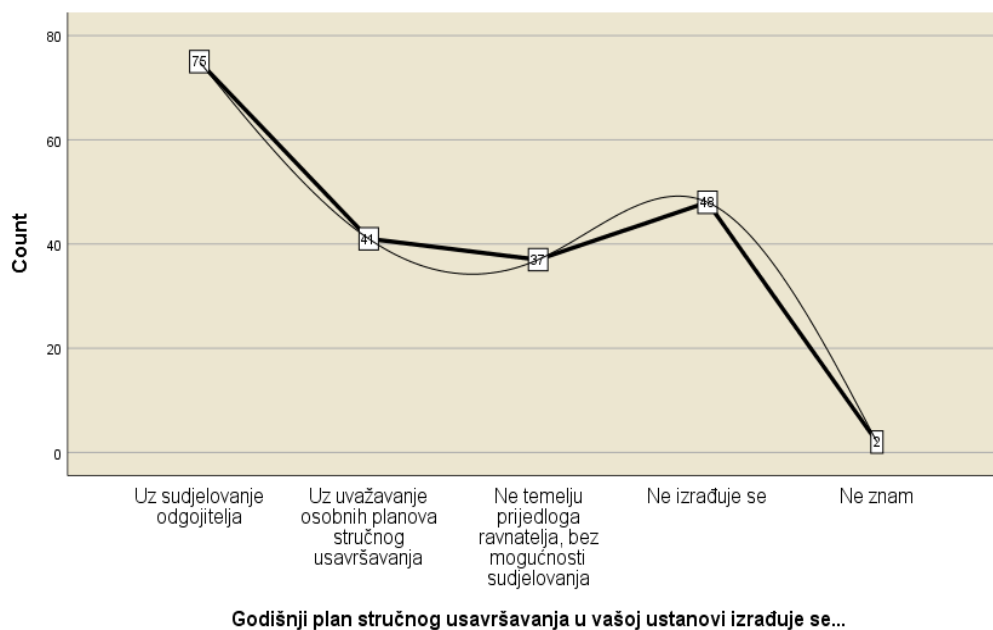
Većina odgojitelja, njih 154 (75.9%) je potvrdila da ustanova u kojoj su zaposleni izrađuje godišnji plan stručnog usavršavanja, dok njih 49 (24.1%) se izjasnilo da njihova ustanova to ne čini (slika 46). Ovi rezultati govore u tome da se većina ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ozbiljno posvećuje profesionalnom razvoju svojih djelatnika i prepoznaje važnost kontinuiranog stručnog usavršavanja za unaprjeđenje kvalitete odgoja, obrazovanja i skrbi za djecu. S obzirom na važnost izrade godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ispitano je i u kojoj mjeri odgojitelji mogu utjecati na plan i program stručnog usavršavanja. Distribucija varijable „U kojoj mjeri možete utjecati na godišnji plan usavršavanja u svojoj ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja?“ prikazana je na slici 47.

Slika 47. Utjecaj odgojitelja na izradu godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja u svojoj ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.



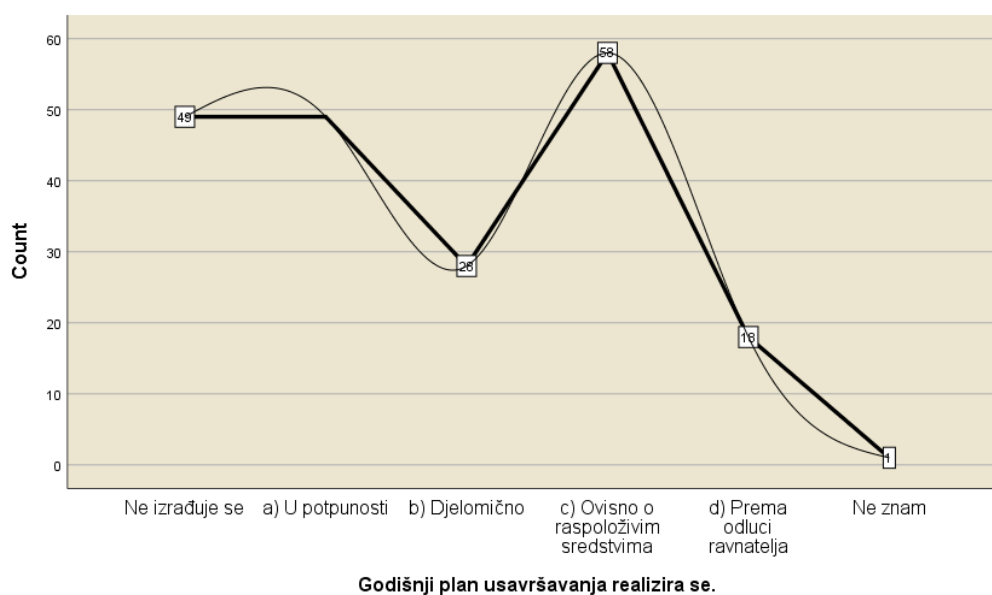
Analiza rezultata (*slika 47*) upućuje na zaključak da većina odgojitelja nema značajan utjecaj ili mogu samo djelomično utjecati na izradu godišnjeg plana stručnog usavršavanja, što upućuje kako se planiranje stručnog usavršavanja često provodi centralizirano, možda od strane uprave ili ravnatelja, bez značajnog uključivanja samih odgojitelja. To može ograničiti sposobnost prilagodbe plana specifičnim potrebama i interesima odgojitelja. Dodatno je ispitan način izrade godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja (*slika 48*).

Slika 48. Način izrade godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja.



Od 203 ispitana odgojitelja njih 76 se izjasnilo da se godišnji plan i program stručnog usavršavanja izrađuje uz sudjelovanje odgojitelja. Takav rezultat upućuje na zaključak da odgojitelji nedovoljno sudjeluju i ne uključuju se u izradu godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja, čime se naglašava potreba aktivnijeg uključivanja odgojitelja u izradu takvih planova i programa, a sukladno osiguranju kvalitete rada u odgojno obrazovnoj ustanovi. Navedena potreba uključivanja odgojitelja u izradu plana i programa stručnog usavršavanja, ali i važnost njegove realizacije prikazana je na *slici 49*.

Slika 49. Realizacija godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja.



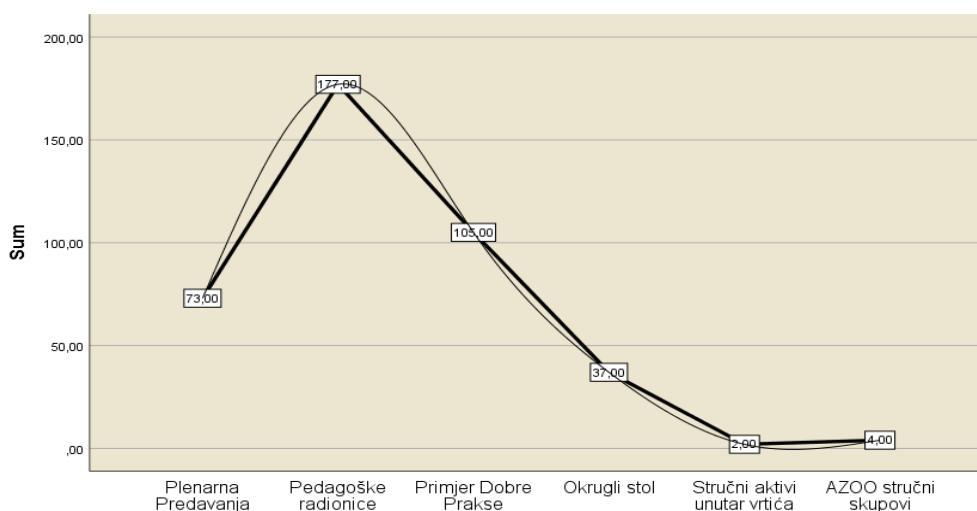
Distribucija frekvencija navedene varijable ukazuje na nedovoljnu realizaciju plana stručnog usavršavanja. Da se plan uopće niti ne realizira navodi 49 odgojitelja (24.1%), ali isto toliko odgojitelja, što je indikativno, navodi da se plan u potpunosti realizira. Da se plan djelomično realizira navodi 29 odgojitelja (13.8%) dok njih 18 (8.9%) smatra kako se plan i program realizira prema odluci ravnatelja. Međutim, najviše odgojitelja njih 68 (28.6%) izjasnilo se da se plan realizira ovisno o o raspoloživim financijskim sredstvima.

S obzirom na ograničen utjecaj odgojitelja na izradu planova i nisku razinu realizacije, postoji jasna potreba za aktivnijim uključivanjem odgojitelja u proces planiranja stručnog usavršavanja. S obzirom da je ovisnost o raspoloživim financijskim sredstvima navedena kao glavni čimbenik neuspješne realizacije planova i programa stručnog usavršavanja važno je osigurati adekvatnu financijsku podršku za stručno usavršavanje odgojitelja. To bi moglo uključivati povećanje proračunskih sredstava ili pronalaženje alternativnih izvora financiranja. Sukladno navedenom nameće se potreba redefiniranja važnosti realizacije stručnog usavršavanja odgojitelja, kao i nužnost osiguravanja financijskih sredstava za realizaciju istog. To može doprinijeti boljoj prilagodbi planova njihovim potrebama i stvarnim izazovima u radu s djecom. U konačnici, analiza dobivenih rezultata naglašava potrebu za promjenama u procesima

planiranja i realizacije stručnog usavršavanja odgojitelja kako bi se bolje odgovaralo njihovim potrebama i osigurala kontinuirana podrška njihovom profesionalnom razvoju.

U skladu s navedenim područje stručnog usavršavanja ima važnu ulogu jer ako se više djelatnika stručno usavršava u istom području znači da je to slaba karika odgojitelja te je potreban aktivan angažman za poboljšanje tog područja. Varijabla „*Kojim ste stručnim usavršavanjima prisustvovali?*“ (slika 50) sastoji se od 6 kategorija: plenarna predavanja, pedagoške radionice, primjer dobre prakse, okrugli stol, stručni aktivni unutar vrtića i stručni skupovi pri Agenciji za odgoj i obrazovanje (AZOO stručni skupovi).

Slika 50. Učestalost pohađanja određenih programa stručnih usavršavanja

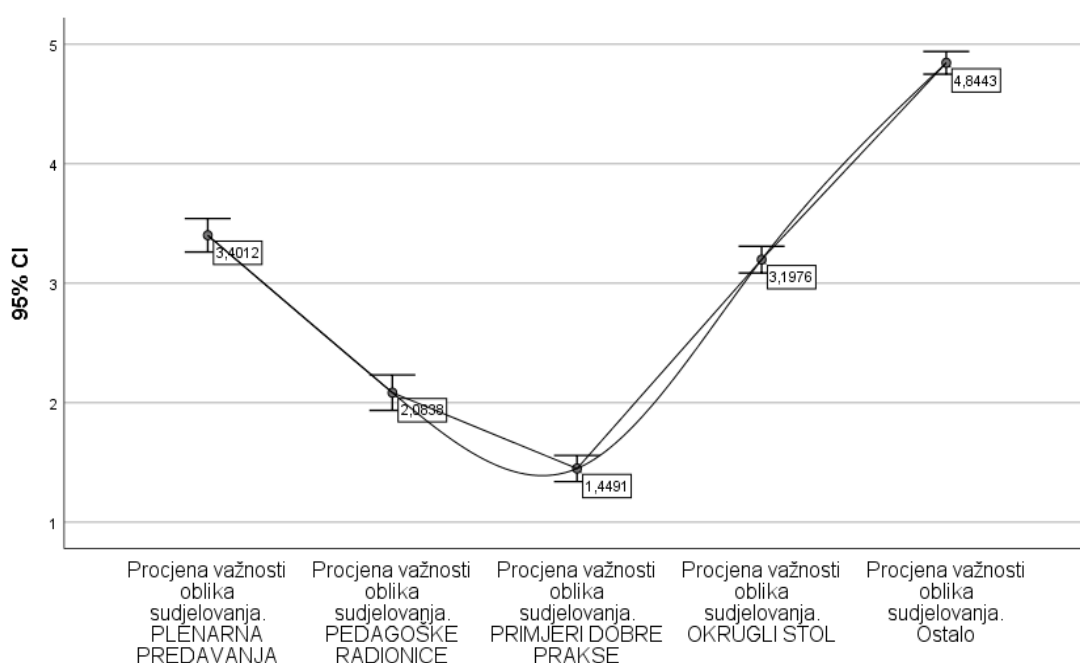


Analiza rezultata upućuje na zaključak da su odgojitelji najviše pohađali pedagoške radionice (177 odgojitelja), zatim primjere dobre prakse (105) dok su najmanje pohađali stručne skupove pri Agenciji za odgoj i obrazovanje (4), mada je istraživanje Vujčić i Čamber Tambolaš (2017) o povezanosti stavova odgojitelja o njihovoj profesiji i usmjerenosti na kontinuirano učenje pokazalo da odgojitelji više sudjeluju u onim oblicima stručnih usavršavanja koje organiziraju vanjske ustanove i agencije, nego u stručnim usavršavanjima organiziranim unutar ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Rezultat treba promatrati sa stajališta potrebe aktivnijeg uključivanja odgojitelja u najkvalitetnije programe stručnog usavršavanja koje akreditira Agencija za odgoj i

obrazovanje. Razlog je taj što takve programe najčešće organiziraju fakulteti, ministarstva i relevantne znanstveno-stručne ustanove.

Predmet interesa bio je dobiti uvid u važnost oblika stručnog usavršavanja od strane odgojitelja. Odgojitelji su brojevima od 1-5 (1= prvo mjesto po važnosti – 5=zadnje mjesto po važnosti) procijenili varijablu „Koji oblik stručnog usavršavanja smatrate važnim za odgojno obrazovni rad?“ Kategorije procjene su: Plenarna predavanja, Pedagoške radionice, Primjeri dobre prakse, Okrugli stol, Ostalo, (slika 51).

Slika 51. Oblik stručnog usavršavanja važan za odgojno-obrazovni rad odgojitelja.

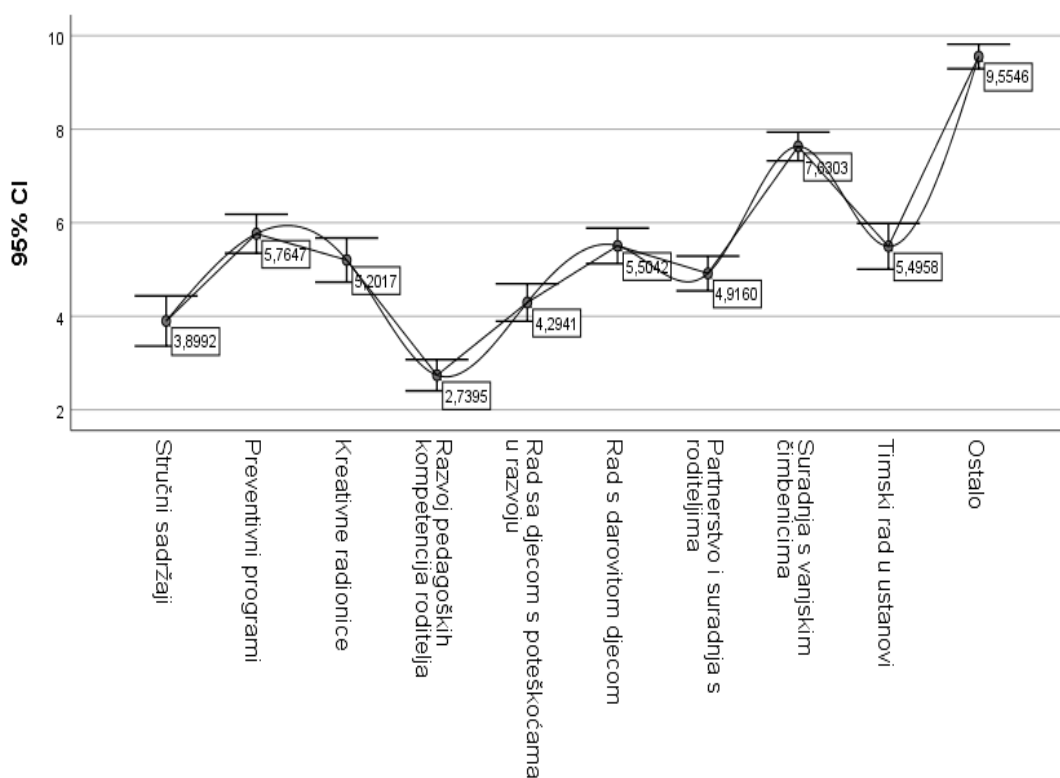


Odgojitelji smatraju da su primjeri dobre prakse najvažniji oblik stručnog usavršavanja, dok su kao najmanje važno procijenili ostale aktivnosti. Primjeri dobre prakse su oblik stručnog usavršavanja gdje praktičari prenose svoja znanja i iskustva koja su stekli u svom radu. Dakle, važnost proizlazi iz konkretnih stvarnih primjera i problemskih situacija i njihovih rješenja. Nasuprot tome, plenarna predavanja na konferencijama i slični oblici stručnog usavršavanja u kojima se odgojiteljima uglavnom prenose stručne i znanstvene informacije nisu značajane niti toliko važne, već „tragaju“ za konkretnim praktičnim primjerima iz prakse i stvarnog svijeta koji će im biti od koristi u

odgojno-obrazovnom radu. Ovakav oblik stručnog usavršavanja omogućuje im učenje iz iskustava drugih praktičara.

Sljedećom varijablom dobiven je uvid u važnost zastupljenih tema na stručnim usavršavanjima odgojitelja. Odgojitelji su brojevima od 1–10 (1= prvo mjesto po važnosti - 10=zadnje mjesto po važnosti) procijenjivali varijablu „*Važnosti zasupljenih tema stručnih usavršavanja*“ (slika 52). Predložene kategorije važnosti tema bile su: stručni sadržaji, preventivni programi, kreativne radionice, razvoj pedagoških kompetencija roditelja, rad sa djecom s poteškoćama u razvoju, rad s darovitom djecom, partnerstvo i suradnja s roditeljima, suradnja s vanjskim čimbenicima, timski rad u ustanovi i ostalo.

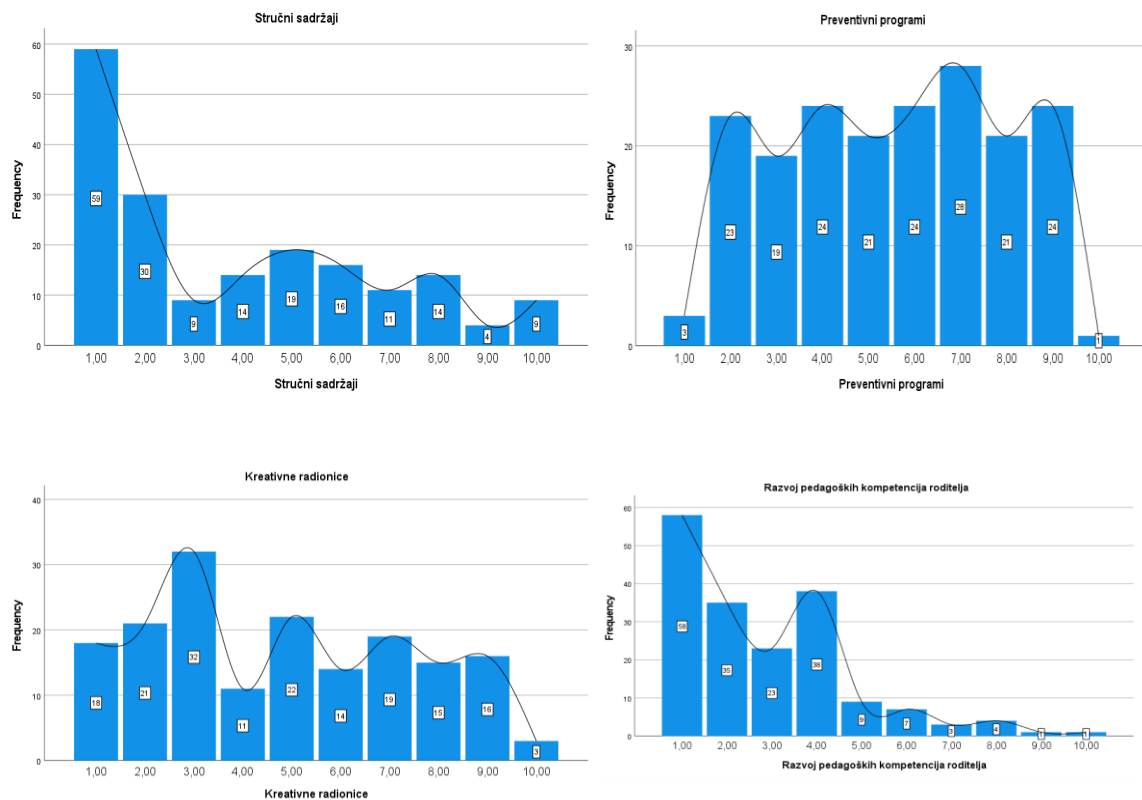
Slika 52. Važnost zastupljenih tema stručnih usavršavanja.

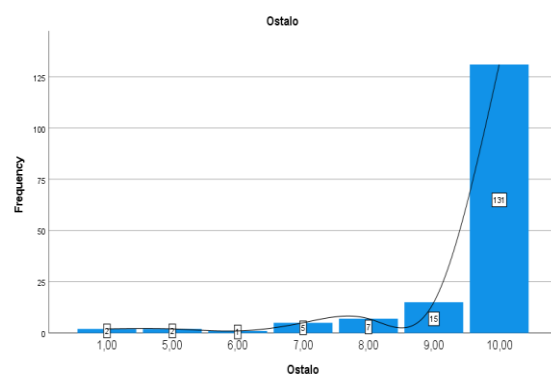
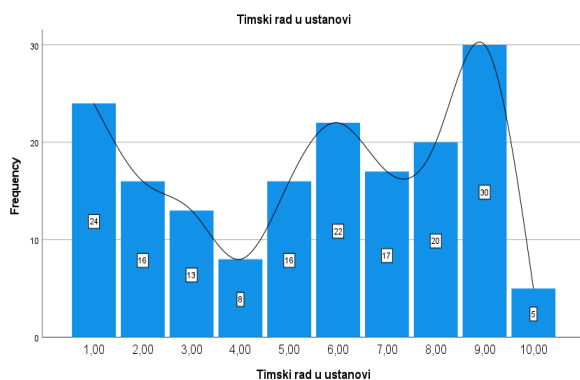
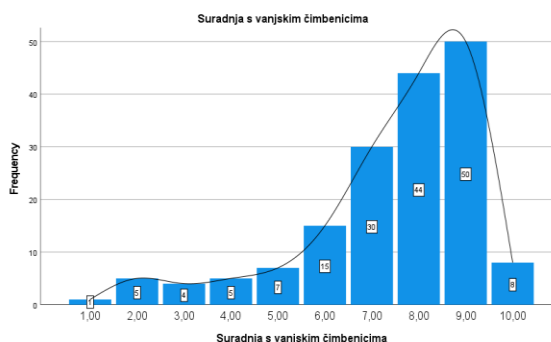
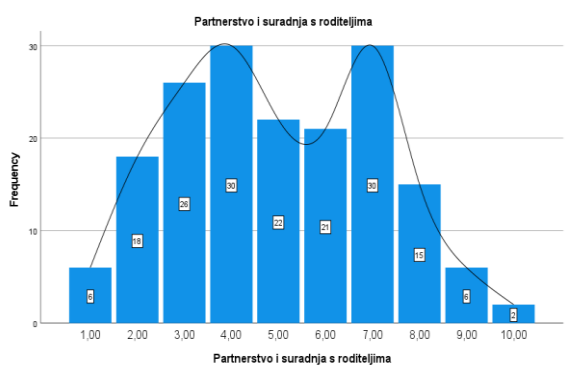
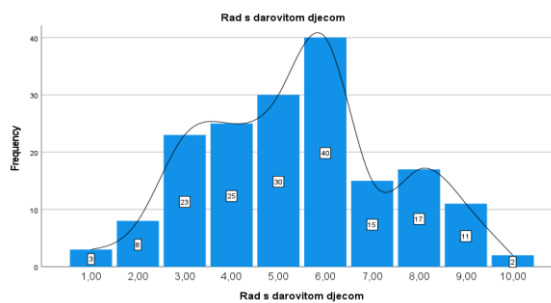
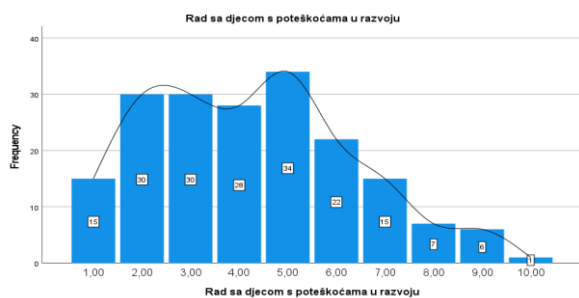


Odgojitelji su hijerarhijski najvažnijima procijenili „razvoj pedagoških kompetencija roditelja“, dok su kao najmanje važnu temu na stručnim usavršavanjima procijenili „ostalo“, odnosno suradnju s vanjskim čimbenicima. Ovakav rezultat naglašava važnost izobrazbe roditelja, odnosno izobrazbu odgojitelja za rad s roditeljima djece. Za

kvalitetu rada u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja važna je trijada odnosa odgojitelj - roditelj - dijete. Biti roditelj nije samo genetska predispozicija, već zahtjeva biti u tijeku s vremenom i društvom jer biti roditelj danas u eri tehnologije, virtualnih svjetova i kompleksnih izazova za djecu zahtijeva kontinuiranu izobrazbu roditelja. Stoga ne čudi što su odgojitelji naglasili potrebu stručnog usavršavanja za rad s roditeljima djece, odnosno jačanje pedagoških kompetencija roditelja djece. Tema suradnje s vanjskim čimbenicima procijenjena je kao manje važna, što može sugerirati da se odgojitelji trenutačno usredotočuju na unutarnje aspekte svojeg rada i manje na suradnju s organizacijama izvan ustanove. Međutim, suradnja s vanjskim čimbenicima također može biti korisna za obogaćivanje odgojno-obrazovne prakse. Ova analiza može pomoći u razumijevanju prioriteta odgojitelja u vezi sa stručnim usavršavanjem. Naglasak na praktičnim primjerima, izobrazba roditelja i participativnim metodama može biti koristan smjer za pripremanje i razvoj programa stručnog usavršavanja odgojitelja koji će najbolje odgovarati njihovim potrebama i doprinijeti kvaliteti odgoja i obrazovanja djece.

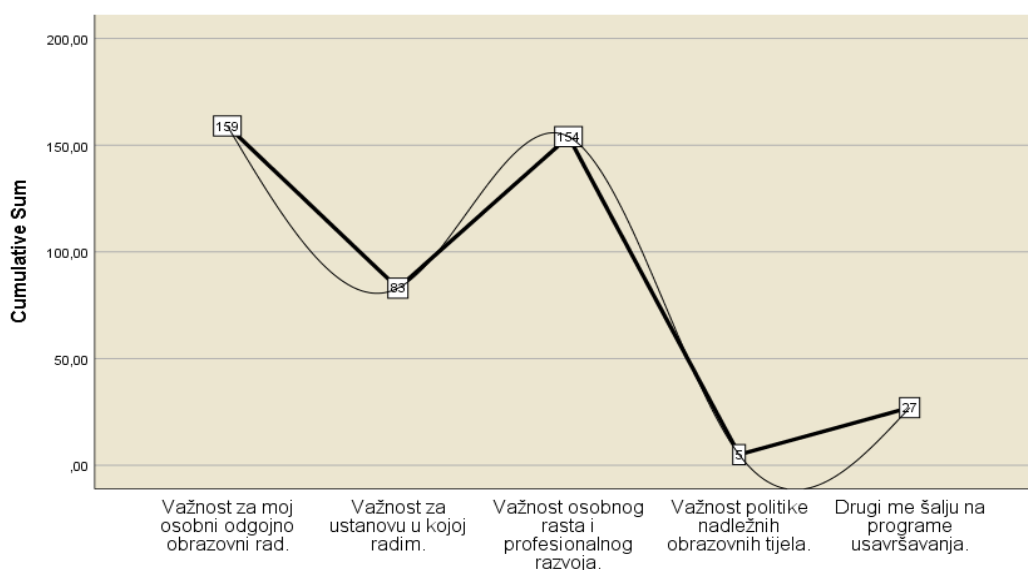
Slika 53. Grafički prikaz frekvencija važnosti zastupljenih tema stručnih usavršavanja.





Usporedo s uvidom u važnost oblika i tema stručnih usavršavanja od strane odgojitelja u fokusu interesa bili su „Kriteriji kojima su se odgojitelji služili pri odabiru sudjelovanja u određenim programima i temama stručnih usavršavanja“. Riječ je o varijabli višestrukog izbora s kategorijama: važnost za moj osobni odgojno obrazovni rad, važnost za ustanovu u kojoj radim, važnost osobnog rasta i profesionalnog razvoja, važnost politike nadležnih obrazovnih tijela, drugi me šalju na programe usavršavanja i ostalo.

Slika 54. Kriterij za odabir programa stručnog usavršavanja odgojitelja.



Najvažniji kriterij u odabiru programa stručnog usavršavanja je „*važnost za osobni odgojno obrazovni rad*“ ($f=159$) te „*važnost osobnog rasta i profesionalnog razvoja*“ ($f=154$). Zanimljivo je da su odgajatelji najniže procijenili „*važnost politike nadležnih obrazovnih tijela*“ kao kriterij odabira programa. Moguće je da odgojitelji smatraju da politika nadležnih obrazovnih tijela ima ograničen utjecaj ili prikladnost programa koji odabiru i da su drugi čimbenici poput pedagoških pristupa ili specifičnosti potreba djece važniji u odabiru programa stručnih usavršavanja.

Dakle, odgojitelji prepoznaju važnost kontinuiranog učenja, rasta i razvoja u svojem stručnom području, što potvrđuju i dobiveni rezultati u kojima se kao glavni kriteriji odabira programa stručnog usavršavanja (slika 54) upravo ističe važnost osobnog i profesionalnog razvoja te važnost za osobni odgojno-obrazovni rad. Istraživanjem Lepičnik Vodopivec (2012) također je utvrđeno kako je kao glavni motiv i odluka za stručno usavršavanje želja pojedinca za novim spoznajama i osobnim profesionalnim razvojem. To je vrlo pozitivno jer ukazuje na njihovu intrinzičnu motivaciju za profesionalni razvoj. Čimbenici poput važnosti politike nadležnih obrazovnih tijela koji su procijenjeni nižom ocjenom govore kako odgojiteljima nisu presudni u njihovim osobnim odlukama o stručnom usavršavanju, a to može ukazivati na nedostatak povjerenja u političke procese ili percepciju da su takvi programi manje relevantni za njihov konkretan rad s djecom. Ova analiza ukazuje na ono što odgojitelji cijene i traže u programima

stručnog usavršavanja te koliko su usmjereni na vlastiti profesionalni i osobni razvoj. Ovi podaci mogu biti korisni za planiranje i prilagodbu programa stručnih usavršavanja kako bi bolje odgovarali potrebama odgojitelja.

Također smatralo se važnim dobiti uvid imaju li odgojitelji mogućnost izbora sudjelovanja na stručnim usavršavanjima koja ih interesiraju. Odgojitelji su na petstupanjskoj skali s kvantificiranim vrijednostima od 1= uvijek, 2= uglavnom, 3= ponekad, 4= rijetko i 5= nikad, izjašnjavali imaju li mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim usavršavanjima koja ih interesiraju. Deskriptivne vrijednosti za varijablu „*Imate li mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji vas interesiraju?*“ prikazana je u *tablici 38*.

Tablica 38. Deskriptivne vrijednosti varijable

„Imate li mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji vas interesiraju?“

Deskriptivne vrijednosti varijable „Imate li mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji vas interesiraju?“												
Varijabla	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Var.	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
Imate li mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji vas interesiraju?	203	4,00	1,00	5,00	2,4532	,07263	1,03480	1,071	,438	,171	-,434	,340
Valid N	203											

Na temelju pokazatelja središnjih vrijednosti prikazanih u *tablici 38* ($AS=2.45$) može se zaključiti kako većina odgojitelja uglavnom ima mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji ih interesiraju. Takav rezultat indicira da usprkos tome što se realizacija plana stručnog usavršavanja nedovoljno realizira odgojitelji ipak uglavnom imaju mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji ih interesiraju. Sukladno vrijednosti aritmetičke sredine i smjeru skale riječ je o blago desno asimetričnoj distribuciji te blago platičurtnoj. Ovakav pristup može imati pozitivan utjecaj na zadovoljstvo odgojitelja jer nedostatak stručnih usavršavanja kao i mogućnost izbora na njihovom sudjelovanju može otežati adekvatnu provedbu kurikuluma, što također ukazuje na važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja za odgojno-obrazovne djelatnike kako bi se osigurala kvaliteta obrazovanja i usklađenost s odgojno-obrazovnim standardima.

Činjenica je da nema poboljšanja u odgoju i obrazovanju ako nedostaje profesionalnog razvoja jer profesionalni razvoj je ključ za suočavanje s današnjim odgojno-obrazovnim izazovima. Sudjelovanje odgojno-obrazovnih djelatnika u aktivnostima profesionalnog razvoja pokazalo je pozitivne učinke na vjerovanja odgojitelja i prakse, uspješnost djece u učenju i na poboljšanje obrazovanja (Schei i Nerbø, 2015). Aktivnosti profesionalnog razvoja pomažu odgojiteljima da unaprijede svoja vjerovanja i prakse u učenju. Kroz sudjelovanje u relevantnim radionicama, treninzima i edukacijama odgojitelji mogu naučiti nove metode i strategije koje će primijeniti u svojim odgojnim skupinama čime poboljšavaju kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa.

Kvalitetan profesionalni razvoj može pomoći u smanjenju dispariteta u odgoju i obrazovanju. Kroz kontinuirano učenje i usavršavanje odgojitelji mogu bolje odgovoriti na različite potrebe i stilove učenja djece, posebno onih s individualnim potrebama. U konačnici, razumijevanje intrinzične motivacije i prilagodbe programa stručnog usavršavanja prema interesima i potrebama odgojitelja ključni su elementi uspješnog poticanja profesionalnog razvoja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Visković i Višnjić Jevtić, 2018; Šagud, 2011).

Ako ravnatelj ima visoke kompetencije u vođenju, podršci i razvoju svojih timova, to može pozitivno utjecati na profesionalni razvoj odgojitelja. Ravnatelji mogu poticati odgojitelje na usavršavanje, pružiti im resurse i podršku te im pomoći u razvoju njihovih vještina i znanja. Ravnatelji s visokim kompetencijama mogu stvoriti poticajno okruženje koje potiče odgojitelje na aktivno sudjelovanje u profesionalnom razvoju. Ako ravnatelj demonstrira stručnost i predanost svom poslu, to može motivirati odgojitelje da se također razvijaju i unaprjeđuju svoje kompetencije. Ako ravnatelj uključuje odgojitelje u procese odlučivanja i dopušta im veći utjecaj na planiranje i organizaciju programa usavršavanja, to može pozitivno utjecati na njihov profesionalni razvoj jer osjećaj vlasništva nad vlastitim razvojem može biti motivirajući čimbenik (Vujčić i Čamber Tambolaš, 2017; Slišković i sur., 2016).

9.3.2. Deskriptivne vrijednosti mišljena ravnatelja o profesionalnom razvoju u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

U daljnjem tekstu prikazane su i deskriptivne vrijednosti mišljenja ravnatelja o profesionalnom razvoju u odgojno-obrazovnoj ustanovi koju oni vode. Zanimalo nas je dobiti uvid od strane ravnatelja izrađuje li se u njihovoj ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja plan i program stručnog usavršavanja, na koji način se izrađuje, u kojoj mjeri se realizira te kako se financira sudjelovanje i pohađanje na stručnim skupovima. Također se istražilo koje oblike stručnog usavršavanja ravnatelji smatraju važnim te koje teme po njima trebaju biti zastupljene na stručnim usavršavanjima.

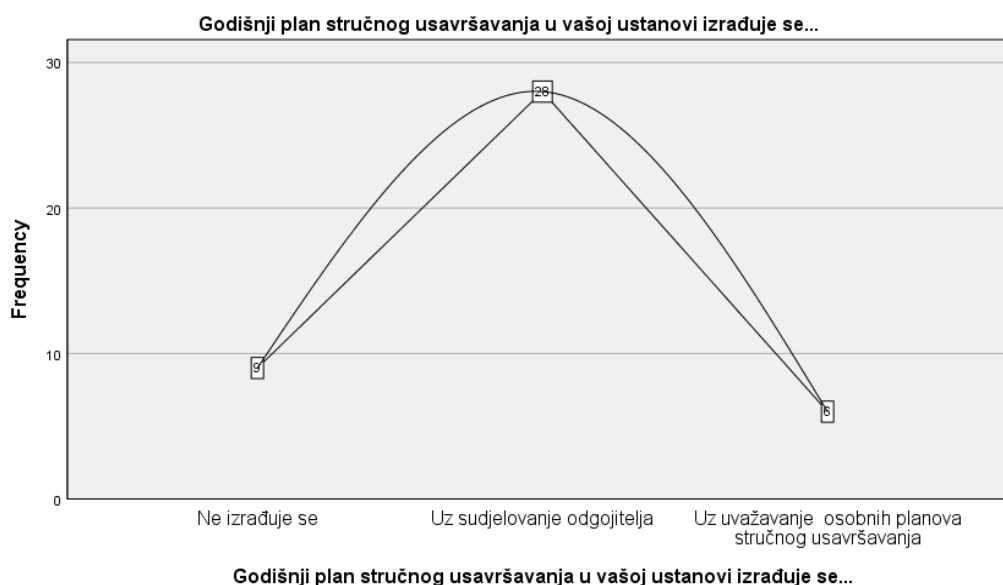
Slika 55. Izrađuje li se godišnji plan i program stručnog usavršavanja u vašoj ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja?



Od ukupno 43 ravnatelja koji su sudjelovali u istraživanju njih 34 (20.9%) je potvrdilo da njihova ustanova ne izrađuje godišnji plan usavršavanja (slika 55). To je zanimljiv podatak budući da prema Zakonu o predškolskom odgoju odgojitelji i stručni suradnici obvezni su stručno se usavršavati. Očigledno postoje razlozi zašto ravnatelji zajedno sa stručnim timom nemaju izrađene godišnje planove i programe stručnog usavršavanja u svojim odgojno-obrazovnim ustanovama. Nameće se pitanje primjene

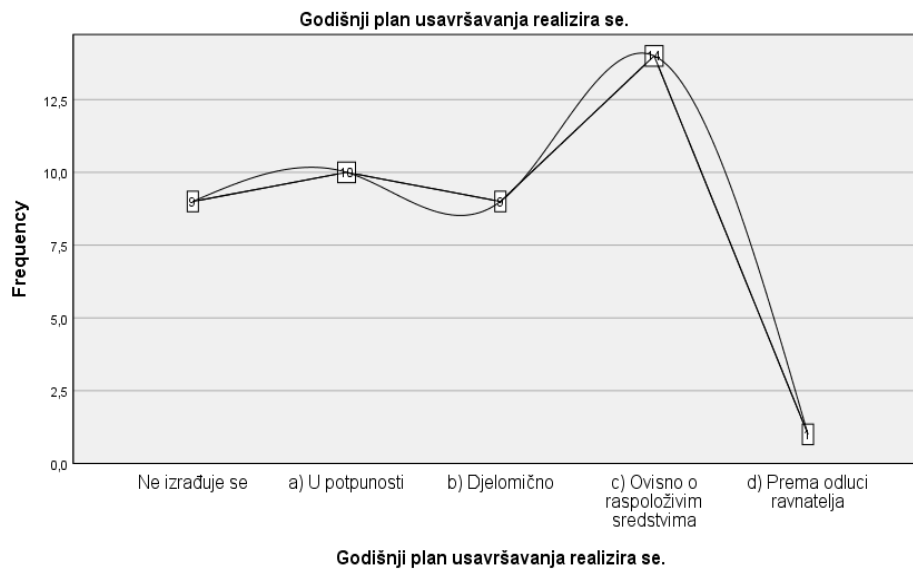
zakonske regulative, što je usko povezano s jamstvom kvalitete rada u odgojno obrazovnim ustanovama. Očigledno je da su financije jedan od vjerojatno glavnih razloga, ali ravnatelji kao čelnici ustanova su odgovorni za izradu navedenog plana stručnog usavršavanja djelatnika.

Slika 56. Način izrade godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja.



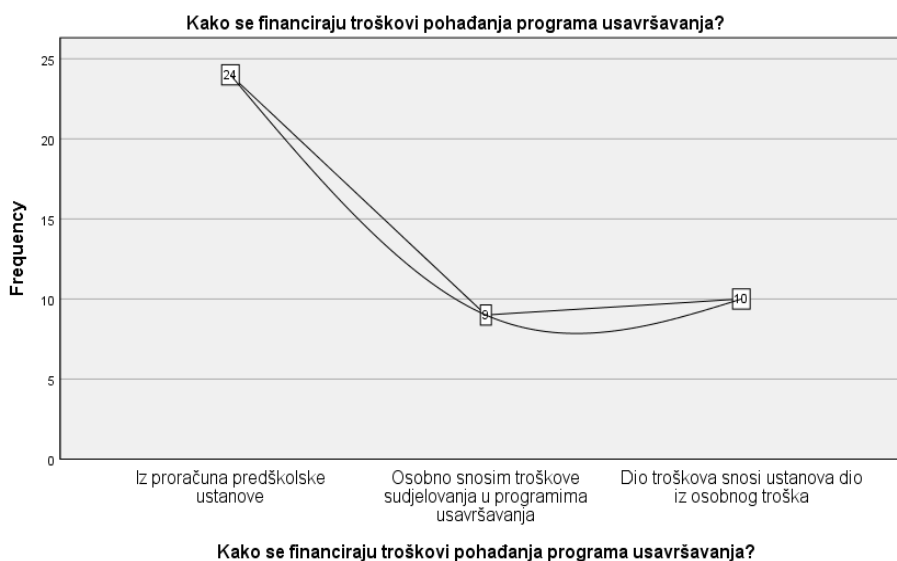
Pri izradi godišnjeg plana i programa potrebno je surađivati s odgojiteljima, uvažavati njihove potrebe, ali i specifičnosti odgojno-obrazovne ustanove, a pri tome uvijek imati na umu kvalitetu odgojno-obrazovnog rada. Pozitivna je činjenica da većina ravnatelja, njih 28 (65,1%) koji u svojim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja imaju izrađen plan i program stručnog usavršavanja izrađuje uz sudjelovanje odgojitelja, a njih 6 (14%) uz uvažavanje osobnih planova stručnog usavršavanja. Rezultati za realizaciju godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja pokazuju nam načine i prevalencije istih (slika 57)

Slika 57. Realizacija godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja.



Vidljivo je da 10 ravnatelja (23,3%) potvrđuje kako se njihov godišnji plan i program stručnog usavršavanja u potpunosti realizira. Da se djelomično realizira potvrđuje njih 8 (20,9%), a najviše ravnatelja odnosno njih 14 (32,9%) potvrđuje kako je realizacija godišnjeg plana i programa ovisna o raspoloživim financijskim sredstvima. Dakle i ovdje se potvrđuje činjenica kako su financije jedan od važnih čimbenika realizacije plana i programa stručnog usavršavanja. Očigledno se nameće potreba da osnivači ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja prepoznaju važnost financijskog ulaganja u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer upravo su one temelj odgojno-obrazovne strukture svakog društva i da je ulaganje u iste izuzetno dobra investicija za društvo u cjelini. Stoga je sljedećom varijablom ispitano „Kako se financiraju troškovi pohađanja programa stručnog usavršavanja u ustanovi?“ (slika 58).

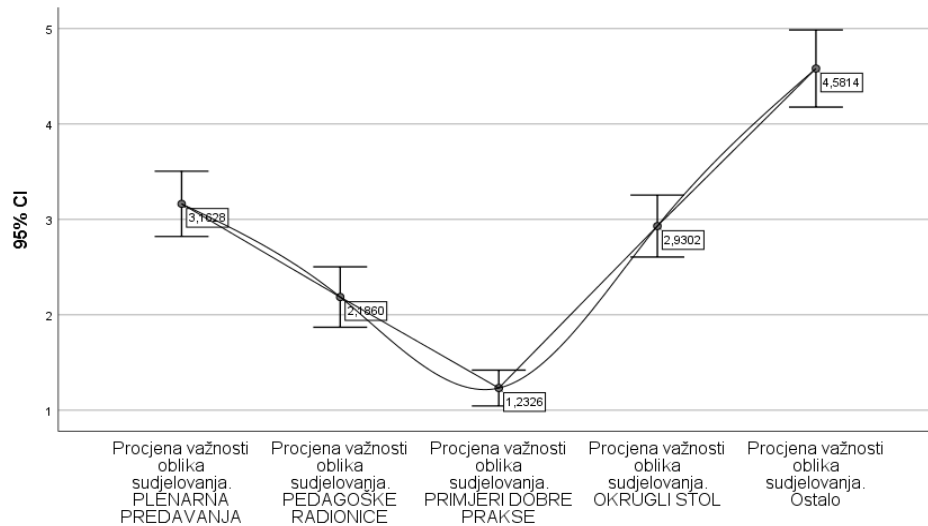
Slika 58. Način financiranja troškova pohađanja programa stručnog usavršavanja



Sukladno rezultatima prethodnih varijabli koje su ukazale na pomanjkanje financijskih sredstava, ovdje se potvrđuje isti problem, budući da je 24 ravnatelja (55.8%) potvrdilo da se stručno usavršavanje financira iz proračuna predškolske ustanove. Njih devet (20.9%) osobno snosi troškove sudjelovanja u programima stručnog usavršavanja, dok njih 10 (23.3%) ističe da dio troškova snosi ustanova, a ostali dio plaćaju si djelatnici ustanove (odgojitelji i stručni suradnici).

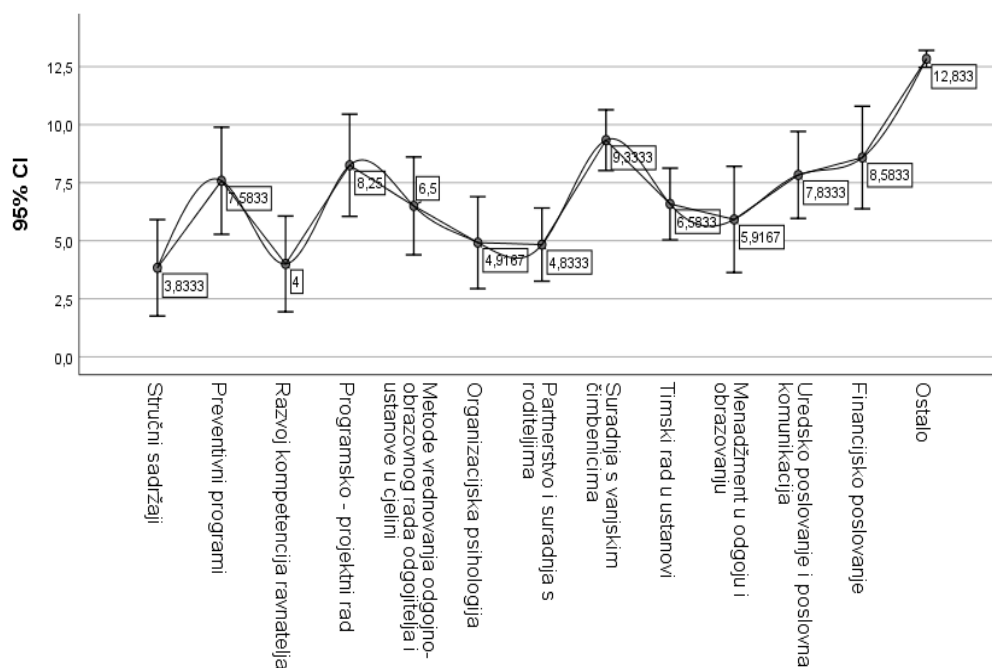
Također je bilo interesantno dobiti uvid ravnatelja u važnost oblika stručnog usavršavanja te su ravnatelji brojevima od 1– 5 (1 = prvo mjesto po važnosti, 5 = zadnje mjesto po važnosti) procijenjivali „Koji oblik stručnog usavršavanja smatraju važnim za odgojno-obrazovni rad?“ Kategorije procjene su: plenarna predavanja, pedagoške radionice, primjeri dobre prakse, okrugli stol i ostalo (slika 59).

Slika 59. Oblici stručnog usavršavanja koje ravnatelji smatraju važnim za odgojno-obrazovni rad.



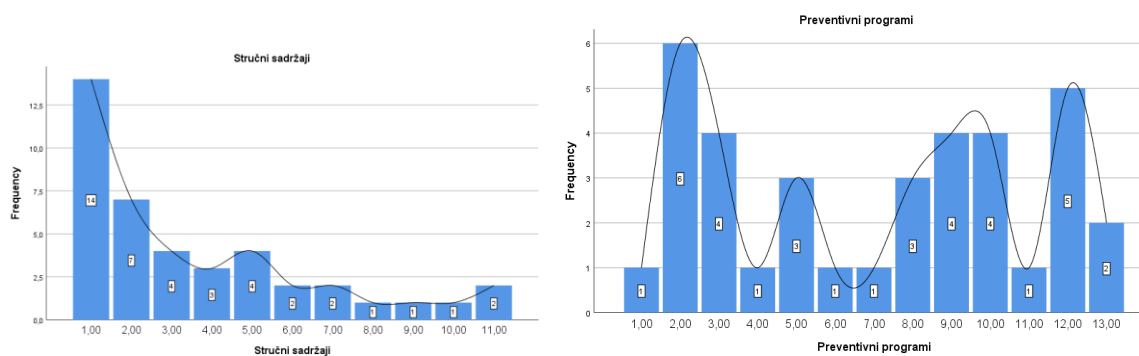
Može se uočiti kako su ravnatelji kao i odgojitelji kao najvažniji oblik stručnog usavršavanja procijenili primjere dobre prakse, dok su kao najmanje važno procijenili Ostale aktivnosti. Dakle, važnost proizlazi iz konkretnih stvarnih primjera i problemskih situacija i njihovih rješenja. Sljedećom varijablom ponuđeno je ravnateljima da iznesu svoje mišljenje o važnost zastupljenih tema na stručnim usavršavanjima (1 = prvo mjesto po važnosti - 13 = zadnje mjesto po važnosti). Ponuđene teme bile su: stručni sadržaji, preventivni programi, razvoj kompetencija ravnatelja, programsko - projektni rad, metode vrednovanja odgojno-obrazovnog rada odgojitelja i ustanove u cjelini, organizacijska psihologija, partnerstvo i suradnja s roditeljima, suradnja s vanjskim čimbenicima, timski rad u ustanovi, menadžment u odgoju i obrazovanju, uredsko poslovanje i poslovna komunikacija, financijsko poslovanje i ostalo (*slika 60 i 61*).

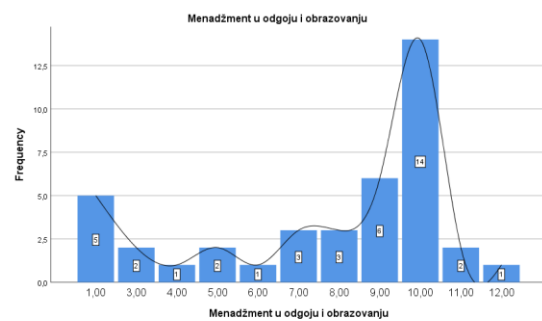
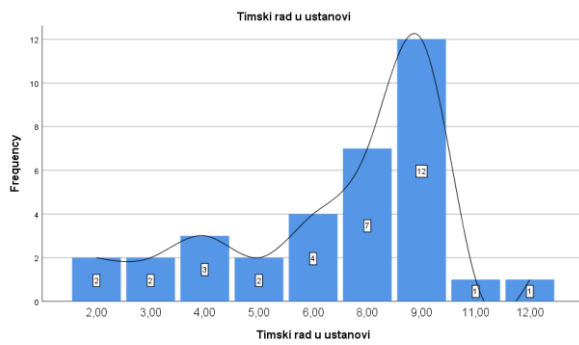
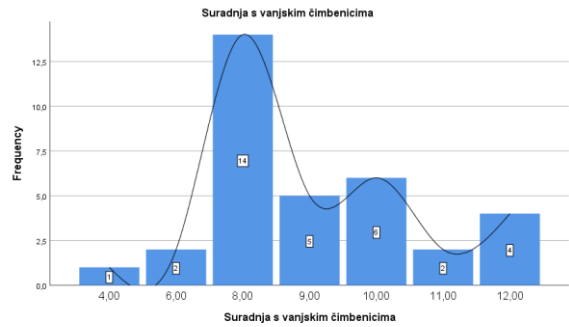
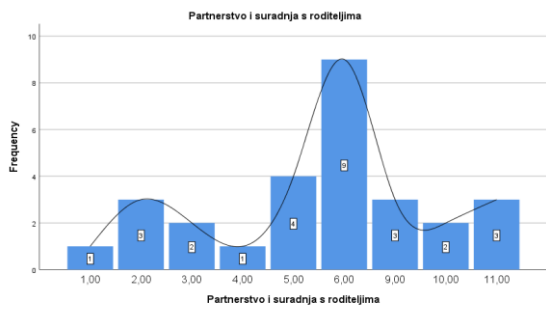
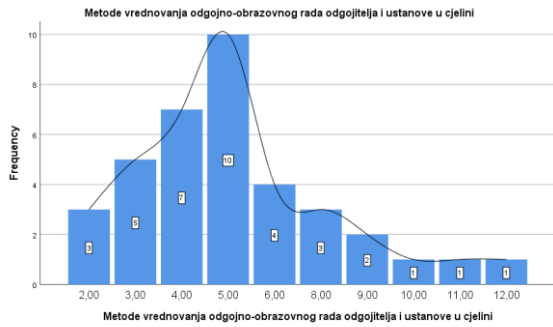
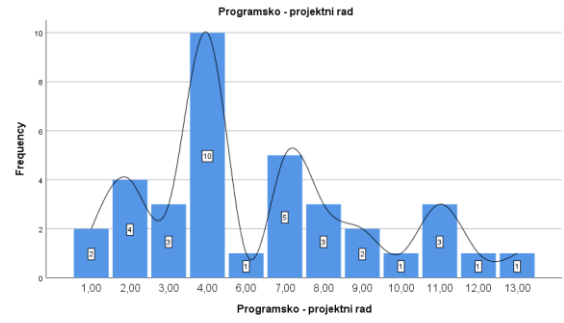
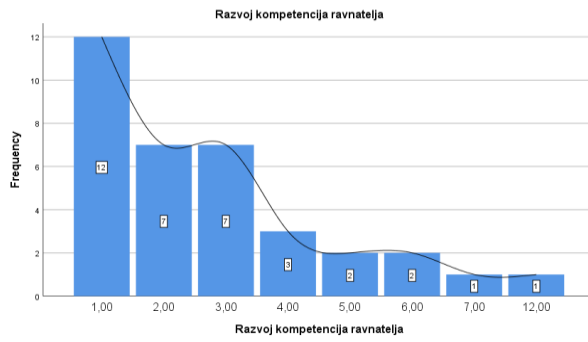
Slika 60. Važnost zastupljenih tema na stručnim usavršavanjima od strane ravnatelja.

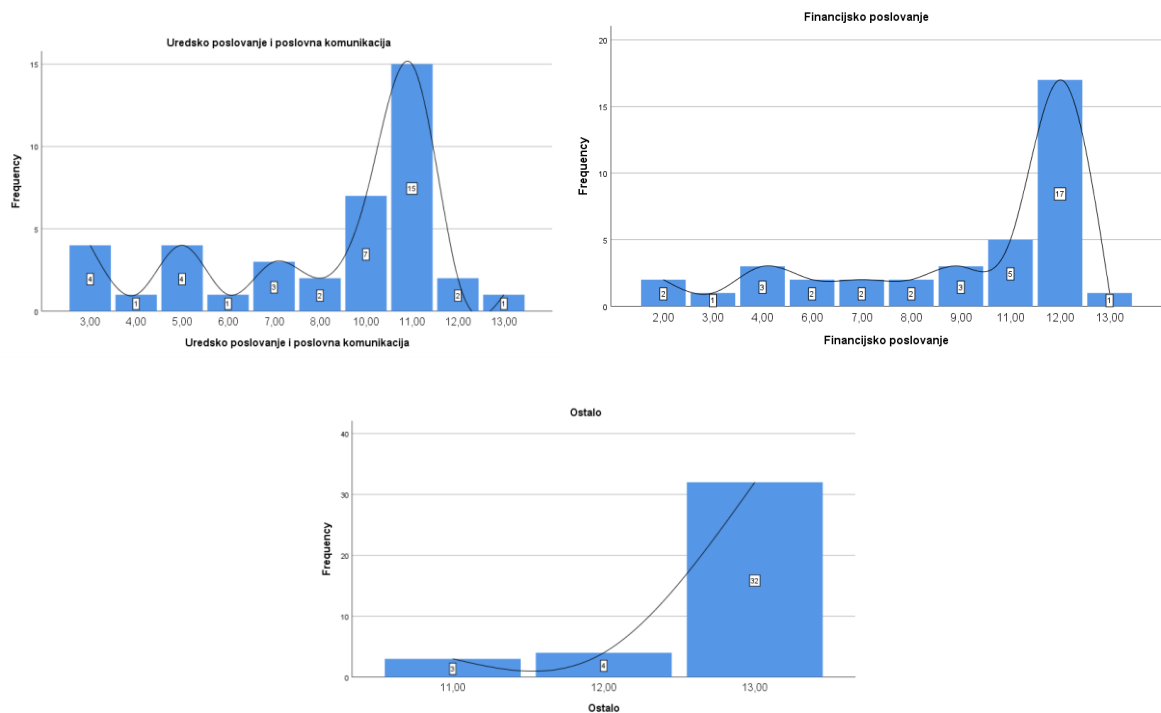


Ravnatelji su hijerarhijski najvažnije procijenili razvoj stručnih sadržaja, najmanje su važne ostale teme odnosno ovdje i suradnju s vanjskim čimbenicima.

Slika 61. Grafički prikaz važnosti zastupljenih tema na stručnim usavršavanjima od strane ravnatelja







Analiza dobivenih rezultata pokazuje da 20.9 % ravnatelja potvrđuje da njihova ustanova ne izrađuje godišnji plan usavršavanja za svoje odgojitelje i stručne suradnike. Ova informacija je značajna, s obzirom na to da je prema Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju obavezno da se odgojitelji i stručni suradnici stručno usavršavaju. Razlozi zašto se ova praksa ne primjenjuje u svim ustanovama mogu biti raznoliki, a ovdje se financijski razlog ističe kao jedan od glavnih čimbenika. Osim financijskih ograničenja, mogući razlozi za nedostatak izrađenih godišnjih planova usavršavanja mogu uključivati:

- *Nedostatak vremena* - ravnatelji i njihovi timovi možda su pretrpani drugim odgovornostima i aktivnostima te im nedostaje vremena za izradu detaljnih planova usavršavanja.
- *Nedostatak resursa* - to može uključivati ne samo financijske resurse, već i dostupnost stručnjaka za usavršavanje, prostora za obuku i slično.
- *Nedostatak svijesti ili razumijevanja* - možda nisu svi ravnatelji u potpunosti svjesni zakonskih zahtjeva ili važnosti kontinuiranog stručnog usavršavanja za svoje djelatnike.
- *Složenost administrativnih postupaka* - izrada i implementacija planova usavršavanja može zahtijevati složene administrativne postupke, što može biti prepreka.

- *Nedostatak podrške* - nedostatak podrške od strane nadležnih tijela ili uprave može otežati provedbu ovakvih planova.

Kao čelnici ustanova ravnatelji bi trebali biti svjesni odgovornosti za izradu godišnjih planova stručnih usavršavanja jer su ključni akteri u osiguravanju kvalitete rada u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Njihova zadaća je osigurati da se zakonski propisi poštuju te da se pruža i provodi kontinuirano stručno usavršavanje kako bi se osigurao visok standard odgoja, obrazovanja i skrbi za djecu. Ova analiza može služiti kao poticaj da se identificiraju prepreke i pronađu rješenja kako bi se ova praksa bolje implementirala. Izuzetno je pozitivna informacija da veći dio ravnatelja koji imaju program stručnog usavršavanja u svojim ustanovama aktivno uključuje roditelje. Uključivanje roditelja u ovaj proces može pružiti mnoge prednosti:

- *Sudjelovanje i podrška roditelja* - kada roditelji sudjeluju u izradi plana stručnog usavršavanja, to može povećati njihovu svijest o tome što ustanova radi kako bi osigurala kvalitetu obrazovanja i skrbi za njihovu djecu. To također može ojačati osjećaj zajedništva između roditelja i osoblja ustanove.
- *Raznovrsne perspektive* - roditelji donose različite perspektive i iskustva, što može obogatiti proces planiranja stručnog usavršavanja. Oni mogu ponuditi insights o potrebama djece iz njihovog osobnog iskustva i stajališta.
- *Prilagodba plana* - uključivanje roditelja omogućuje da se plan stručnog usavršavanja prilagodi potrebama djece i njihovim obiteljskim okolnostima. To može pomoći da se osigura da plan bude relevantan i koristan za sve dionike.
- *Transparentnost* - uključivanje roditelja u proces donošenja odluka može povećati transparentnost rada ustanove te osigurati da roditelji budu informirani o tome što se radi kako bi se poboljšala kvaliteta rada ustanove.

Što se tiče uvažavanja osobnih planova stručnog usavršavanja, ovo može biti posebno korisno jer svaki odgojitelj ili stručni suradnik ima svoje jedinstvene potrebe i ciljeve u pogledu profesionalnog razvoja. Prilagođavanje planova prema tim individualnim potrebama može potaknuti motivaciju i angažman djelatnika te rezultirati konkretnijim i relevantnijim stručnim usavršavanjem. U konačnici, ova praksa ukazuje na važnost suradnje i zajedničkog rada kako bi se osigurala kvaliteta ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Uključivanje različitih dionika poput ravnatelja, odgojitelja, stručnog tima i

roditelja, može stvoriti snažnu partnersku mrežu koja će pozitivno utjecati na rani razvoj, odgoj i obrazovanje djece.

Većina autora (Miljak 2011; Hill, 2009; Slunjski 2009; Vujčić 2006) naglašava važnost prilagođavanja edukativnih i obrazovnih programa za odgojno-obrazovne djelatnike u njihovim odgojno-obrazovnim ustanovama. Smatraju da odgojitelji i nastavnici trebaju imati pristup interaktivnim programima stručnog usavršavanja koji omogućuju praćenje i povratne informacije o njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi. To je ključno za poboljšanje njihovih vještina i prilagodbu odgoja i obrazovanja prema potrebama djece. Ravnatelji ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebaju pružiti podršku i usmjeravanje odgojiteljima kako bi integrirali poučavanje osobnih i socijalnih vještina u svoju odgojno-obrazovnu praksu jer je od velikog značaja za razvoj cjelovitog odgojno-obrazovnog iskustva za djecu.

9.3.3. Testiranje povezanosti između procjene kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja

Trećom hipotezom pretpostavilo se da postoji statistički značajna povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja. Za testiranje treće hipoteze korišten je regresijski model povezanosti kako bi se istražila zasebna uloga/doprinos pojedinog prediktora na promjenu vrijednosti zavisne varijable. Riječ je linearnoj multiploj regresijskoj analizi (*tablica 39*). Prediktorske varijable profesionalnog razvoja odgojitelja su:

- Pohađate li redovito programe usavršavanja za odgojitelje?
- Koliko ste osobno motivirani za programe usavršavanja?
- Koliko ste programa usavršavanja pohađali u protekloj pedagoškoj godini?
- Izrađuje li se u Vašoj predškolskoj ustanovi godišnji plan usavršavanja?
- U kojoj mjeri možete utjecati na godišnji plan usavršavanja u svojoj ustanovi?
- Imate li mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji vas interesiraju?

Tablica 39 - regresijski model^b

Regresijski model ^b					
Model	R	R kvadrat	Prilagođeni R kvadrat	Std. greška procjene	Durbin-Watson
1	,579 ^a	,336	,315	,84301	2,025
a. Prediktori: (konstant), Imate li mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji vas interesiraju?, Izrađuje li se u Vašoj predškolskoj ustanovi godišnji plan usavršavanja?, Koliko ste osobno motivirani za programe usavršavanja?, Koliko ste programa usavršavanja pohađali u protekloj pedagoškoj godini?, Pohađate li redovito programe usavršavanja za odgojitelje?, U kojoj mjeri možete utjecati na godišnji plan usavršavanja u svojoj ustanovi?					
b. Zavisna varijabla: Kompetencija - suma					

Kao što je vidljivo u *tablici 39* navedenim prediktorima je objašnjeno 33.6% varijance (R^2 koeficijent determinacije) kriterijske varijable, tj. 31.5% (Adjusted R^2) cross - validnost regresijskog modela je dobra. Rezultati Durbin Watson testa ukazuju da nije determinirana autokorelacija reziduala, što ukazuje na pouzdanost regresijskog modela. Rezultati ANOVA-e ($p \leq 0,05$) potvrđuju statistički značaj prediktorskih (modela) varijabli (*tablica 40*)

Tablica 40. ANOVA^a

ANOVA ^a						
Model		Suma kvadrata	df	Prosjeck kvadrata (MS)	F	Stat.znač..
1	Regresija	70,379	6	11,730	16,506	,000 ^b
	Rezidual	139,289	196	,711		
	Total	209,668	202			
a. Zavisna varijabla: Kompetencija - suma						
b. Prediktori: (konstant), Imate li mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji vas interesiraju?, Izrađuje li se u Vašoj predškolskoj ustanovi godišnji plan usavršavanja?, Koliko ste osobno motivirani za programe usavršavanja?, Koliko ste programa usavršavanja pohađali u protekloj pedagoškoj godini?, Pohađate li redovito programe usavršavanja za odgojitelje?, U kojoj mjeri možete utjecati na godišnji plan usavršavanja u svojoj ustanovi?						

Pjedinačan doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju varijance procjene kompetencije ravnatelja prikazan je u *tablici 41*.

Tablica 41. Regresijski koeficijenti^a

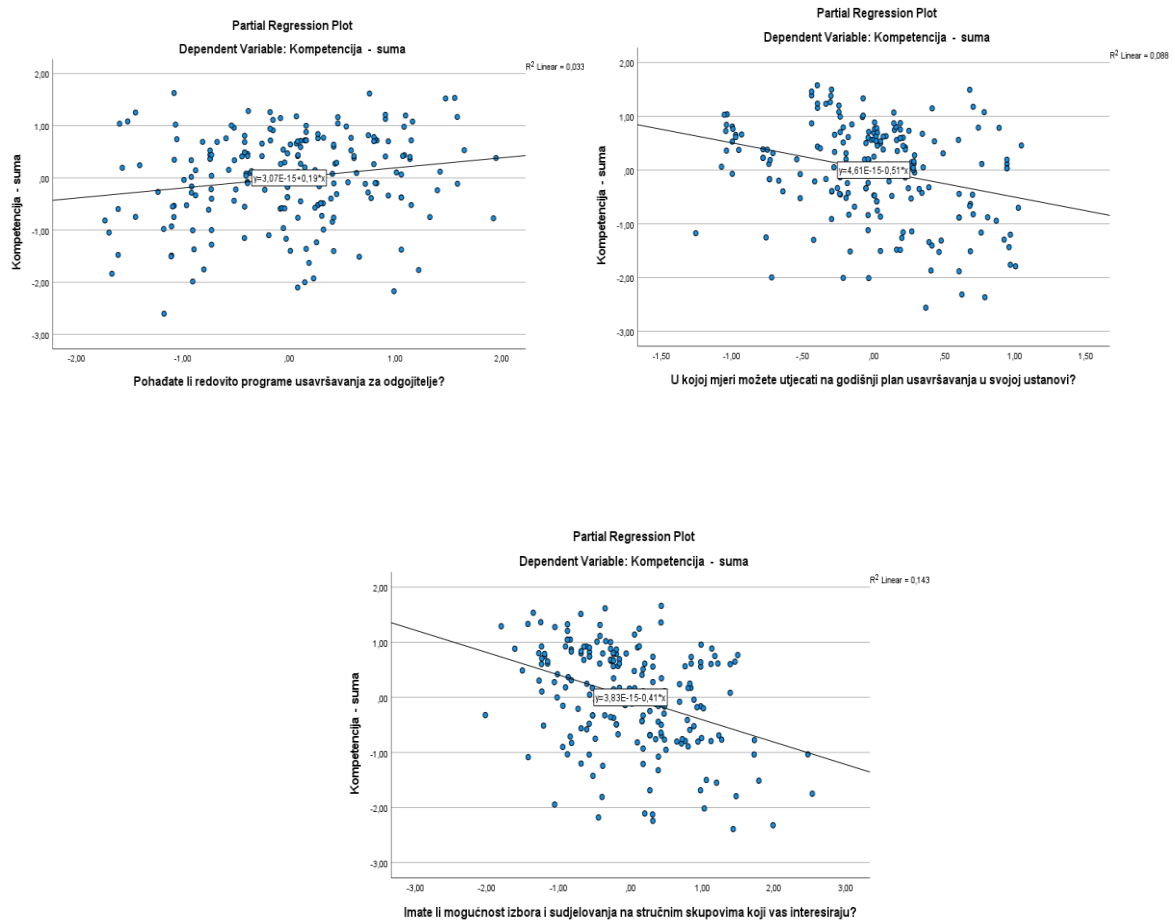
Regresijski koeficijenti ^a										
Model	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti	t	Stat.znač.	Korelacije			Kolinearnost Statistika	
	B	Std. greška	Beta			Nultog reda	Parcijalne	Part	Tolerance	VIF
1 (konstant)	5,689	,437		13,004	,000					
Pohadate li redovito programe usavršavanja za odgojitelje?	,193	,074	,193	2,595	,010	-,077	,182	,151	,613	1,631
Koliko ste osobno motivirani za programe usavršavanja?	-,022	,075	-,018	-,293	,770	-,076	-,021	-,017	,916	1,092
Koliko ste programa usavršavanja pohađali u protekloj pedagoškoj godini?	,079	,098	,054	,803	,423	,106	,057	,047	,741	1,349
Izrađuje li se u Vašoj predškolskoj ustanovi godišnji plan usavršavanja?	-,174	,175	-,073	-,996	,320	,151	-,071	-,058	,625	1,601
U kojoj mjeri možete utjecati na godišnji plan usavršavanja u svojoj ustanovi?	-,506	,117	-,343	-4,338	,000	-,450	-,296	-,253	,541	1,848
Imate li mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji vas interesiraju?	-,407	,071	-,413	-5,729	,000	-,484	-,379	-,334	,652	1,533

a. Zavisna varijabla: Kompetencija - suma

Rezultati u *tablici 41* pokazuju da je od ukupno šest prediktora profesionalnog usavršavanja značajno tri:

- Redovito pohađanje programa usavršavanja za odgojitelje
- Utjecaj na izradu godišnjeg plana usavršavanja u svojoj ustanovi
- Mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima

Slika 62. Grafički prikazi regresijskih jednadžbi statistički značajnih prediktora.



Dobiveni rezultati pružaju dublje razumijevanje kako različite varijable, poput sudjelovanja na stručnim usavršavanjima i utjecaja na planiranje stručnih usavršavanja, utječu na percepciju kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Na temelju dobivenih rezultata može se zaključiti kako postoje određene povezanosti između procjene kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja, čime je treća hipoteza (H3) djelomično potvrđena. Konkretno, redovito pohađanje programa usavršavanja za odgojitelje, utjecaj na izradu godišnjeg plana usavršavanja u svojoj ustanovi i mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji ih interesiraju pokazali su se statistički značajnim prediktorima u objašnjenju varijance procjene kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja, dok se ostali prediktori nisu pokazali statistički značajni. Dakle, ovi rezultati pokazuju na one čimbenike koji mogu

utjecati na percepciju kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja i pomažu boljem razumijevanju dinamike između profesionalnog razvoja i percepcije kompetencija ravnatelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Važno je da ravnatelj prati dinamiku rada svojih odgojitelja u ustanovi jer na taj način može identificirati njihove potrebe i prilagoditi ih prema potrebama i ciljevima ustanove. Ravnatelj može i treba poticati odgojitelje na razvoj specifičnih kompetencija kroz mentorski rad, izobrazbu ili druge oblike podrške poput navedenih prediktora koji utječu na percepciju odgojitelja o kompetencijama ravnatelja što može rezultirati snažnijim timskim radom. Način vođenja ustanove ima direktan utjecaj na odgojno-obrazovni rad odgojitelja jer ako odgojitelj ima povjerenja u ravnatelja i njegove sposobnosti to može povećati njegovo samopouzdanje i doprinjeti kvaliteti odgojno-obrazovnog rada u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski, 2019; Turić, 2019; Seme Stojnović i Hitrec, 2014).

9.4. Zadovoljstvo poslom odgojitelja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Značajnu ulogu pri izvršavanju višestrukih svakodnevnih radnih obveza odgojitelja predstavlja njihovo zadovoljstvo poslom koji obavljaju. Zadovoljstvo poslom povezano je s različitim čimbenicima uključujući kompetencije ravnatelja i profesionalni razvoj. Ovaj odnos je veoma složen i može se analizirati iz različitih perspektiva, a povezanost može biti dvosmjerna, što je također ovisno o različitim čimbenicima. Neki od ključnih aspekata koje treba razmotriti vezano za zadovoljstvo poslom odgojitelja su: radno okruženje, upravljanje resursima, mogućnost profesionalnog razvoja, priznavanje i podrška, kompetencije ravnatelja i drugo. Neosporno je da ravnatelji koji posjeduju jake liderske kompetencije, uključujući sposobnost vođenja tima, donošenja odluka, komunikacije i poticanja suradnje, mogu stvarati pozitivno radno okruženje koje potiče suradnju, podršku, i otvorenu komunikaciju.

Kvalitetno vođenje može doprinjeti osjećaju podrške i motivacije među odgojiteljima, što može utjecati na njihovo zadovoljstvo poslom isto kao i efikasno upravljanje resursima, uključujući financijske, materijalne i ljudske resurse. Ravnatelji također trebaju pružiti konstruktivnu povratnu informaciju i sustavno vrednovanje kako bi podržali profesionalni razvoj odgojitelja. Ako odgojitelji imaju pristup relevantnim

programima usavršavanja i mentorstvu te ako se potiče njihov stalni profesionalni razvoj, to može povećati njihovo zadovoljstvo poslom. Osjećaj kontinuiranog rasta i napretka može pozitivno utjecati na radnu motivaciju. S druge strane, zadovoljstvo odgojitelja poslom može pozitivno utjecati na percepciju kompetencija ravnatelja. Kada se odgojitelji osjećaju zadovoljno svojim poslom, skloniji su prepoznavanju i cijenjenju kompetencija svojih nadređenih.

9.4.1. Deskriptivni pokazatelji zadovoljstva poslom odgojitelja

U posljednoj četvrtoj hipotezi (H4) ovog istraživanja pretpostavilo se da postoji statistički značajna povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i zadovoljstva poslom odgojitelja, pri čemu su ispitivani različiti čimbenici poput zadovoljstva plaćom, mogućnošću napredovanja, zadovoljstvo poslom, nadređenima i suradnicima. Riječ je o petstupanjskoj skali ordinalnog tipa s kvantificiranim obilježjima: 1 = uopće se ne slažem, 2 = djelomično se slažem, 3 = slažem se, 4 = uglavnom se slažem, 5 = u potpunosti se slažem.

Tablica 42. Deskriptivne vrijednosti skale „Zadovoljstvo plaćom.“

Deskriptivne vrijednosti skale „Zadovoljstvo plaćom“											
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
Nisam dovoljno plaćen/a za ono što radim.*	203	4,00	1,00	5,00	3,2414	,09667	1,37728	-,029	,171	-1,363	,340
Moja plaća zadovoljava moje potrebe.	203	4,00	1,00	5,00	2,2906	,07775	1,10770	,816	,171	,044	,340
Premalo sam plaćen/a.*	203	4,00	1,00	5,00	2,9704	,10142	1,44507	,251	,171	-1,354	,340
Moja je plaća dosta niska.*	203	4,00	1,00	5,00	2,7094	,10544	1,50223	,338	,171	-1,347	,340
Moja je zarada dostatna za normalne troškove.	203	4,00	1,00	5,00	2,3842	,07424	1,05781	,574	,171	-,314	,340
Moja je plaća dobra.	203	4,00	1,00	5,00	2,2562	,07881	1,12285	,773	,171	-,034	,340
Valid N	203										

Analiza rezultata u *tablici 42* upućuje na zaključak da su odgojitelji djelomično zadovoljni svojom plaćom jer im je ona djelomično dostatna za normalne troškove. Za bolji uvid zadovoljstvo plaćom u *tablici 43* prikazane su sve mjere centralne tendencije/ MCT (aritmetička sredina, medijan i mod). Pouzdanost skale testirane metodom interne

konzistentnosti prema Cronbach alpha modelu iznosi=0.887, što upućuje na pouzdanost skale.

Tablica 43. Mjere centralne tendencije za varijablu „Zadovoljstvo plaćom“.

Mjere centralne tendencije za varijablu „Zadovoljstvo plaćom“							
		Nisam dovoljno plaćen/a za ono što radim.*	Moja plaća zadovoljava moje potrebe.	Premalo sam plaćen/a.*	Moja je plaća dosta niska.*	Moja je zarada dostatna za normalne troškove.	Moja je plaća dobra.
N	Valid	203	203	203	203	203	203
	Nedostaje	0	0	0	0	0	0
Arit.sredina		3,2414	2,2906	2,9704	2,7094	2,3842	2,2562
Medijan		3,0000	2,0000	3,0000	2,0000	2,0000	2,0000
Mod		2,00	2,00	2,00	1,00	2,00	2,00

Iako većina odgojitelja procjenjuje svoju plaću kao zadovoljavajuću, postoje i oni koji osjećaju da su premalo plaćeni za svoj rad ili da plaća nije dovoljna za pokrivanje svih životnih troškova.

Tablica 44. Deskriptivne vrijednosti skale „Zadovoljstvo mogućnošću napredovanja“

Deskriptivne vrijednosti skale „Zadovoljstvo mogućnošću napredovanja“											
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Sustav napredovanja u predškolskoj ustanovi je pošten.	203	4,00	1,00	5,00	2,7389	,09254	1,31849	,361	,171	-,842	,340
2. Mogućnosti za napredovanje su prilično ograničene u mojoj radnoj organizaciji.*	203	4,00	1,00	5,00	2,5714	,09021	1,28532	,504	,171	-,707	,340
3. Napredovanja u mojoj radnoj organizaciji temelje se na sposobnostima i dobrom radu.	203	4,00	1,00	5,00	2,6897	,08881	1,26540	,321	,171	-,818	,340
4. U mojoj radnoj organizaciji postoje dobre mogućnosti za napredovanje.	203	4,00	1,00	5,00	2,7586	,09068	1,29196	,348	,171	-,865	,340
5. S iskustvom se moje prilike za napredovanje povećavaju.	203	4,00	1,00	5,00	3,0493	,09018	1,28492	-,050	,171	-,962	,340
6. U mom se poslu ne može napredovati.*	203	4,00	1,00	5,00	1,5813	,06973	,99357	1,959	,171	3,438	,340
Valid N	203										

Odgjitelji se djelomično slažu da je sustav napredovanja pošten ($AS=2.73$) te da su im ograničene mogućnosti za napredovanje (tablica 44). Također se djelomično slažu kako se napredovanja u radnoj organizaciji temelje na sposobnostima i dobrom radu

(AS=2.68), da postoje dobre mogućnosti za napredovanje (AS=2.75), da se iskustvom povećavaju prilike za napredovanje (AS=3.04). Varijabla V6 *U poslu se ne može napredovati* s srednjom vrijednosti od AS=1.58 potvrđuje da su odgojitelji uglavnom zadovoljni mogućnošću napredovanja u svojoj ustanovi. Pouzdanost skale testirane metodom interne konzistentnosti prema Cronbach alpha modelu iznosi=0.853, što upućuje na pouzdanost skale. Prema ovim pokazateljima većina odgojitelja smatra da postoji zadovoljavajuća mogućnost napredovanja koja se temelji na njihovim sposobnostima i radu, iako postoje određene nijanse nezadovoljstva u nekim aspektima.

Tablica 45. Deskriptive vrijednosti skale „Zadovoljstvo poslom.“

Deskriptive vrijednosti skale „Zadovoljstvo poslom“											
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. Error	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Moj je posao svaki dan jednak.*	203	4,00	1,00	5,00	1,2611	,04338	,61806	2,943	,171	10,284	,340
2. Posao kojeg radim nije za mene.*	203	4,00	1,00	5,00	1,0640	,02712	,38645	7,896	,171	69,873	,340
3. Posao mi pruža osjećaj ispunjenosti.	203	4,00	1,00	5,00	4,1182	,07176	1,02243	-,745	,171	-,658	,340
4. Posao mi pruža zadovoljstvo.	203	4,00	1,00	5,00	4,1576	,07173	1,02193	-,883	,171	-,280	,340
5. Moj je posao zamoran.*	203	4,00	1,00	5,00	1,9951	,07730	1,10129	1,200	,171	,863	,340
6. Posao kojeg radim me veseli.	203	4,00	1,00	5,00	4,3941	,06523	,92937	-1,312	,171	,801	,340
Valid N	203										

Kao što je vidljivo u *tablici 45* radni dan odgojitelja nije svaki dan jednak (AS=1.26). To je posao koji im pruža ispunjenost (AS=4.11), zadovoljstvo (AS=4.15), koji im uglavnom nije zamoran (AS=1.99) te ih njihov posao veseli (AS=4.39). Sukladno središnjim vrijednostima može se zaključiti da su ispitani odgojitelji zadovoljni svojim poslom. Pouzdanost skale testirane metodom interne konzistentnosti prema Cronbach alpha modelu iznosi=0.739. Općenito, većina odgojitelja izražava zadovoljstvo svojim poslom, osjećajem ispunjenosti i veseljem koje im donosi. Ipak, postoje pojedinci koji izražavaju nezadovoljstvo i osjećaj umora u vezi s poslom.

Tablica 46. Deskriptivne vrijednosti skale "Zadovoljstvo nadređenima."

Deskriptivne vrijednosti skale „Zadovoljstvo nadređenima“											
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Nadređeni dobro rade svoj posao.	203	4,00	1,00	5,00	3,1576	,09278	1,32186	-,021	,171	-1,142	,340
2. Nadređeni se previše miješaju u moj posao.*	203	4,00	1,00	5,00	1,6897	,06504	,92664	1,562	,171	2,540	,340
3. Moji nadređeni su taktični.	203	4,00	1,00	5,00	2,6502	,08470	1,20676	,394	,171	-,665	,340
4. Nadređeni se zalažu za mene.	203	4,00	1,00	5,00	3,0000	,09576	1,36433	,177	,171	-1,273	,340
5. Moji nadređeni su nagle naravi (impulzivni).*	203	4,00	1,00	5,00	1,7833	,07626	1,08651	1,540	,171	1,811	,340
6. Mojim je nadređenima teško udovoljiti.*	203	4,00	1,00	5,00	1,7980	,07533	1,07335	1,503	,171	1,719	,340
Valid N	203										

U tablici 46 uočava se složnost između odgojitelja koji se uglavnom većim djelom slažu da njihovi nadređeni dobro rade svoj posao ($AS=3.125$), ne miješaju se previše u njihov posao ($AS=1,68$), relativno su taktični ($AS=2.65$), djelomično se zalažu za svoje djelatnike ($AS=3$), nisu nagle naravi ($AS=1.78$) niti im je teško udovoljiti ($AS=1.79$). Pouzdanost skale testirane metodom interne konzistentnosti prema Cronbach alpha modelu iznosi=0.834. Općenito, odgojitelji su umjereno zadovoljni sa svojim nadređenim te smatraju svoje nadređene kao osobe koje dobro obavljaju svoj posao. Slično tome odgojitelji su umjereno zadovoljni i svojim suradnicima, iako postoje neka umjerena nezadovoljstva u nekim aspektima suradnje s kolegama.

Tablica 47. Deskriptivne vrijednosti subskale „Zadovoljstvo suradnicima“

Deskriptivne vrijednosti skale „Zadovoljstvo suradnicima“											
Varijable	N	Raspon	Min	Max	Arit.sredina		Std. Devijacija	Asimetrija (Skewness)		Spljoštenost (Kurtosis)	
	Stat	Stat	Stat	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Stat	Std. greška	Stat	Std. greška
1. Lako je stvoriti si neprijatelje među suradnicima.*	203	4	1	5	2,09	,078	1,106	,788	,171	-,062	,340
2. Imam dobre suradnike.	203	4	1	5	3,68	,077	1,099	-,298	,171	-,802	,340
3. Moji suradnici dobro obavljaju svoj posao.	203	4,00	1,00	5,00	3,6158	,07555	1,07637	-,219	,171	-,932	,340
4. Moji suradnici su dosadni.*	203	4,00	1,00	5,00	1,3103	,04346	,61920	2,460	,171	7,825	,340
5. Zadovoljan/na sam svojim suradnicima.	203	4,00	1,00	5,00	3,6502	,07748	1,10393	-,230	,171	-1,024	,340
6. Moji suradnici su neugodni.*	203	3,00	1,00	4,00	1,3448	,04522	,64433	2,223	,171	5,514	,340
Valid N	203										

Sukladno deskriptivnim vrijednostima aritmetičkih sredina prikazanim u *tablici 47* vidljivo je da su odgojitelji zadovoljni svojim suradnicima. Varijabla *imam dobre suradnike* (AS=3.68), *zadovoljan sam svojim suradnicima* (AS=3.65), *moji suradnici dobro obavljaju svoj posao* (AS=3.61) potvrđuju zaključak o umjerenom zadovoljstvu odgojitelja svojim suradnicima. Pouzdanost skale testirane metodom interne konzistentnosti prema Cronbach alpha modelu iznosi=0.856. Ovi rezultati ukazuju na kompleksnost zadovoljstva odgojitelja poslom u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i istražuju različite čimbenike koji ga oblikuju. Prepoznajući te čimbenike, ravnatelji mogu bolje razumjeti potrebe i perspektive svojih odgojitelja što može doprinijeti poboljšanju radnih uvjeta i zadovoljstva djelatnika.

Rezultati pokazuju da zadovoljstvo odgojitelja, posebice zadovoljstvo napredovanjem, ima značajan doprinos u objašnjavanju percepcija procjene kompetencija ravnatelja. Konkretnije, što su odgojitelji zadovoljniji svojim poslom, posebno mogućnostima napredovanja, to su skloniji ocjenjivati svoje nadređene ravnatelje kao kompetentnije. Ovo bi značilo da postoji potreba za razvojem strategija usmjerenih na unaprjeđenje mogućnosti napredovanja za odgojitelje kako bi se potaknulo njihovo zadovoljstvo poslom i pozitivno utjecalo na percepcije o kompetencijama njihovih ravnatelja. Ovi nalazi sugeriraju da zadovoljstvo odgojitelja može imati pozitivan utjecaj na percepciju kompetencija njihovih nadređenih te da se unaprjeđenjem aspekata zadovoljstva poslom može pozitivno utjecati na ocjene ravnateljskih kompetencija.

Zadovoljstvo poslom bitan je čimbenik kojemu treba posvetiti pažnju, a razumijevanje i otkrivanje varijabli koje na njega utječu može biti korisno za uvođenje poboljšanja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Osobito u današnje vrijeme kada se moderni trendovi usmjeravaju na osiguravanje sigurne i poticajne sredine, a što unaprijed podrazumijeva veliki radni angažman odgojitelja (Fiala i Sindik, 2012). Zadovoljni odgojitelji mogu stvarati pozitivno radno ozračje i kvalitetniju suradnju s kolegama i roditeljima, što također pridonosi boljem odgojno-obrazovnom iskustvu djece. Na zadovoljstvo poslom može se utjecati širokim rasponom čimbenika, a neki od njih odnose se na ljestvicu primanja, napredovanje, profesionalni razvoj, individualnu predanost organizaciji, odnos sa suradnicima, nadzor i pružanje mentorstva (Bhamani, 2012).

Tri važna aspekta koja su povezana sa zadovoljstvom poslom odgojitelja u svom istraživanju izdvojili su Al-Adwin i Al-Khayat (2017) i ona se odnose na mjesečna primanja, suradnju s stručnjacima odnosno kolegama unutar ustanove i na odnose s

roditeljima. S obzirom na te trendove i dobivene rezultate istraživanja, jasno je da je važno ulagati u stvaranje uvjeta za zadovoljstvo odgojitelja a to može uključivati poboljšanje plaća, stvaranje poticajnih radnih uvjeta, podršku za profesionalni razvoj odgojitelja te promicanje kvalitetne suradnje unutar ustanove. Sve ovo može pomoći u postizanju boljih rezultata u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, što je od izuzetne važnosti za budućnost djece i društva kao cjeline.

9.4.2. Testiranje povezanosti između procjene kompetencija ravnatelja i zadovoljstva poslom odgojitelja

Četvrtom hipotezom se pretpostavilo da postoji statistički značajna povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i zadovoljstva poslom odgojitelja. Za testiranje četvrte hipoteze korišten je regresijski model povezanosti kako bi se istražila zasebna uloga/doprinos pojedinog prediktora na promjenu vrijednosti zavisne varijable. Riječ je linearnoj multiploj regresijskoj analizi.

Tablica 48. Bivarijatne korelacije

Bivarijatne korelacije						
		Kompetencija - suma	zadovoljstvo plaćom	zadovoljstvo poslom	zadovoljstvo napredovanjem	zadovoljstvo suradnicima
Kompetencija - suma	Pearson korelacija	1	,397**	,172*	,553**	,493**
	Stat. znač. (dvosmjerno)		,000	,014	,000	,000
	N	203	203	203	203	203
zadovoljstvo plaćom	Pearson korelacija	,397**	1	,242**	,457**	,336**
	Stat. znač. (dvosmjerno)	,000		,001	,000	,000
	N	203	203	203	203	203
zadovoljstvo poslom	Pearson korelacija	,172*	,242**	1	,264**	,274**
	Stat. znač. (dvosmjerno)	,014	,001		,000	,000
	N	203	203	203	203	203
zadovoljstvo napredovanjem	Pearson korelacija	,553**	,457**	,264**	1	,453**
	Stat. znač. (dvosmjerno)	,000	,000	,000		,000
	N	203	203	203	203	203
zadovoljstvo suradnicima	Pearson korelacija	,493**	,336**	,274**	,453**	1
	Stat. znač. (dvosmjerno)	,000	,000	,000	,000	
	N	203	203	203	203	203
** . Korelacija je značajna na razini stat. značajnosti 0.01 (dvosmjerno).						
* . Korelacija je značajna na razini stat. značajnosti 0.05 (dvosmjerno) .						

Rezultati u *tablici 48* pokazuju da postoje statistički značajne korelacije između prediktora i zavisne varijable što je preduvjet za nastavak na linearnu regresiju.

Tablica 49. Regresijski model^b

Regresijski model ^b					
Model	R	R kvadrat	Prilagođeni R kvadrat	Std. greška procjene	Durbin-Watson
1	,629 ^a	,395	,383	,80039	2,038
a. Prediktori: (konstant), zadovoljstvo suradnicima, zadovoljstvo poslom, zadovoljstvo plaćom, zadovoljstvo napredovanjem					
b. Zavisna varijabla: Kompetencija - suma					

Navedenim prediktorima objašnjeno je 39.5% varijance kriterijske varijable. Rezultati Durbin Watson testa ukazuju da nije determinirana autokorelacija reziduala, što ukazuje na pouzdanost regresijskog modela. Rezultati ANOVA-e ($p \leq 0,05$) potvrđuju statistički značaj prediktorskih (modela) varijabli (*tablica 50*).

Tablica 50 ANOVA^a

ANOVA ^a						
Model		Suma kvadrata	df	Prosjeck kvadrata (MS)	F	Stat.znač.
1	Regresija	82,826	4	20,706	32,323	,000 ^b
	Rezidual	126,842	198	,641		
	Total	209,668	202			
a. Zavisna varijabla: Kompetencija - suma						
b. Prediktori: (konstant), zadovoljstvo suradnicima, zadovoljstvo poslom, zadovoljstvo plaćom, zadovoljstvo napredovanjem						

Uvid u zaseban, pojedinačan doprinos prediktorskih varijabli u objašnjenju varijance procjene kompetencije ravnatelja prikazani su u *tablici 51*.

Tablica 51. Regresijski koeficijenti^a

Regresijski koeficijenti ^a										
Model	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti	t	Stat. znač.	Korelacije			Kolinearnost Statistika	
	B	Std. greška	Beta			Nultog reda	Parcijalne	Part	Tolerance	VIF
1 (Constant)	,972	,473		2,056	,041					
zadovoljstvo plaćom	,140	,063	,141	2,226	,027	,397	,156	,123	,760	1,316
zadovoljstvo poslom	-,067	,103	-,038	-,653	,514	,172	-,046	-,036	,888	1,126
zadovoljstvo napredovanjem	,396	,072	,368	5,488	,000	,553	,363	,303	,681	1,468
zadovoljstvo suradnicima	,400	,088	,289	4,539	,000	,493	,307	,251	,754	1,327

a. Zavisna varijabla: Kompetencija - suma

Od ukupno četiri prediktora zadovoljstva poslom značajni su: zadovoljstvo plaćom, zadovoljstvo napredovanjem te zadovoljstvo suradnicima (*tablica 51*). Vrijednosti reziduala prikazane su u *tablici 52*.

Tablica 52. Rezidualne vrijednosti^a

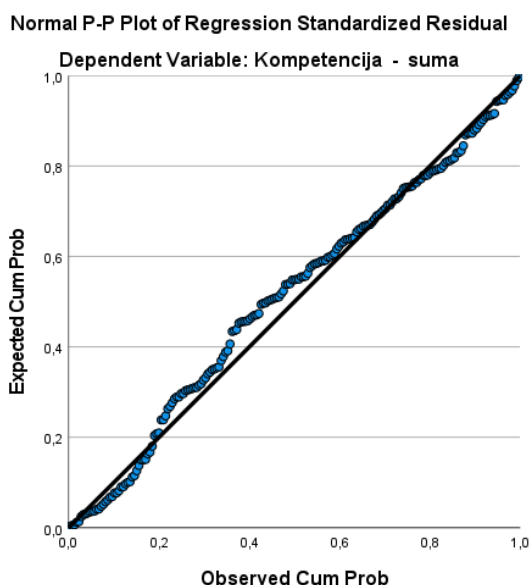
Rezidualne vrijednosti ^a						
		Statistik	Bootstrap ^b			
			Priistranost (Bias)	Std. greška	95% Interval pouzdanosti	
					Niži	Viši
Predviđena vrijednost	Minimum	2,5613				
	Maximum	5,3168				
	Arit.sredina	3,9235	-,0007	,0738	3,7774	4,0644
	Std. Devijacija	,64033	,00681	,06174	,52654	,76411
	N	203	0	0	203	203
Rezidual	Minimum	-2,17519				
	Maximum	2,14909				
	Arit.sredina	,00000	,00000	,00000	,00000	,00000
	Std. Devijacija	,79242	-,01410	,03963	,70178	,85092
	N	203	0	0	203	203
Std. Prediktivna vrijednost	Minimum	-2,127				
	Maximum	2,176				
	Arit.sredina	,000	,000	,000	,000	,000
	Std. Devijacija	1,000	,000	,000	1,000	1,000
	N	203	0	0	203	203
Std. Rezidual	Minimum	-2,718				
	Maximum	2,685				
	Arit.sredina	,000	,000	,000	,000	,000
	Std. Devijacija	,990	,000	,000	,990	,990
	N	203	0	0	203	203

a. Zavisna varijabla: Kompetencija - suma

b. bootstrap rezultati su bazirani na 1000 bootstrap uzoraka

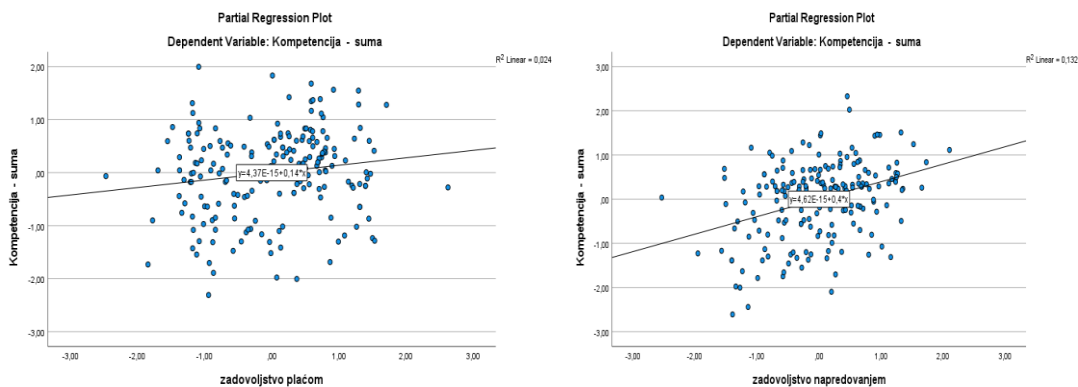
Vrijednosti reziduala su relativno niske, što indicira da je manja razlika novih procijenjenih vrijednosti od stvarnih. Sukladno tome, provjeren je preduvjet o homogenosti (homoscedasticity) i linearnom odnosu. U grafikonu (slika 63) je prikazan Normal probability – probability P-P koji indicira da su opaženi reziduali relativno normalno distribuirani budući da nalaze uz ravnu liniju.

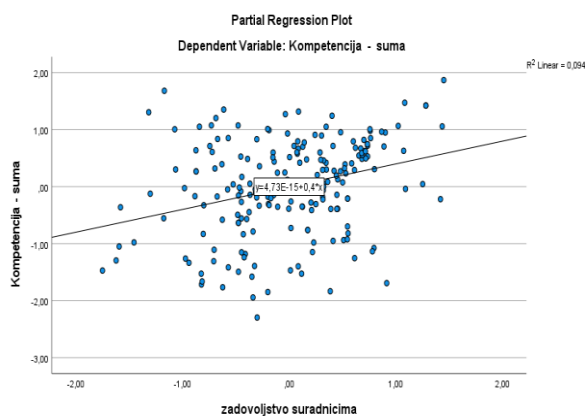
Slika 63. P-P plot reziduala



Grafički prikazi regresijskih jednadžbi; parcijalni regresijski grafikoni, statistički značajnih prediktora prikani su na slici 64.

Slika 64. Grafički prikazi prediktora – regresijske jednadžbe.





Sukladno beta vrijednostima u grafičkim prikazima evidentan je nagib pravca regresije što znači da što je pravac regresije strmije, veća (bolja) je prediktivna uloga zasebne varijable na zavisnu varijablu. Sukladno tome potvrđuje se četvrta hipoteza (H4) kojom se pretpostavilo da postoji statistički značajna povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i kategorija zadovoljstva poslom.

Na temelju analize rezultata u *tablici 48* mogu se uočiti značajne statističke korelacije između kompetencije ravnatelja i različitih kategorija zadovoljstva odgojitelja njihovim poslom i radnim okruženjem. Postoji statistički značajna pozitivna korelacija (Pearson-ov koeficijent korelacije od 0,397) između kompetencije ravnatelja i zadovoljstva odgojitelja njihovom plaćom. To znači da što su ravnatelji kompetentniji, to su odgojitelji skloniji izražavanju većeg zadovoljstva svojom plaćom. Nadalje, postoji statistički značajna pozitivna korelacija između kompetencije ravnatelja i zadovoljstva odgojitelja poslom (Pearson-ov koeficijent korelacije iznosi 0,172). Iako je ova veza manje izražena u usporedbi s drugim čimbenicima ipak ukazuje na to da kompetentniji ravnatelji doprinose većem zadovoljstvu odgojitelja svojim poslom. Također, postoji statistički značajna pozitivna korelacija između kompetencije ravnatelja i zadovoljstva odgojitelja mogućnošću napredovanja (Pearson-ov koeficijent korelacije iznosi 0,553). Ovakav rezultat ukazuje na to da odgojitelji koji percipiraju ravnatelje kao kompetentnije često izražavaju veće zadovoljstvo mogućnostima napredovanja u svom poslu. Također, postoji statistički značajna pozitivna korelacija između kompetencije ravnatelja i zadovoljstva odgojitelja njihovim suradnicima (Pearson-ov koeficijent korelacije iznosi 0,493) što govori da što su ravnatelji kompetentniji, to su odgojitelji skloniji izražavanju većeg zadovoljstva svojim suradnicima. Važno je napomenuti da su sve ove korelacije statistički značajne na razini ($p < 0,01$) što dodatno naglašava jaku povezanost između kompetencije ravnatelja i različitih aspekata zadovoljstva odgojitelja njihovim poslom i radnim okruženjem.

Budući da su odgojitelji u svom radu uključeni u neposredni rad s djecom socijalna podrška može igrati ključnu ulogu u njihovom profesionalnom iskustvu. Ako odgojitelji doživljavaju socijalnu podršku od svojih kolega i nadređenih to može pridonjeti njihovom emocionalnom stanju, smanjenju stresa i povećanju zadovoljstva poslom (Fiala i Sindik, 2012). Da percipirana podrška ravnatelja značajno doprinosi objašnjenju zadovoljstva poslom potvrđuju i rezultati istraživanja Slišković i sur. (2016). Osim socijalne podrške i čimbenici radne organizacije pozitivno utječu na radni učinak odgojitelja i nastavnika koji prema Anastasiou i Papkonstatinou (2014) uključuju dobre radne uvjete, nagrade i motivaciju od strane ravnatelja kao i sudjelovanje u donošenju odluka vezano za odgojno-obrazovnu ustanovu.

Odgojitelji su svjesni odgovornosti svog posla i zadovoljni su svojim sposobnostima i vještinama potrebnim za rad s djecom kao i sa suradnjom s radnim kolegama i roditeljima. Ipak, postoje određeni aspekti posla koji zahtjevaju poboljšanja kako bi se smanjilo nezadovoljstvo i time povećala njihova učinkovitost kako bi pozitivno utjecali na djecu. Podrška profesionalnom razvoju, napredovanju, radnim uvjetima i osobnim dohotkom predstavljaju ključne aspekte koji zahjevaju pažnju i poboljšanja. Iako vanjski uvjeti rada sami po sebi nisu odlučujući čimbenici zadovoljstva poslom odgojitelja i motivacije, nedostatak tih uvjeta svakako može dovesti do nezadovoljstva i smanjenja produktivnosti odgojitelja (Šimić Šašić, 2011). Stoga je važno razmotriti i istraživati različite čimbenike prilikom planiranja budućih aktivnosti usmjerenih na unaprjeđenje kvalitete ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja kako bi zadržali sposobne odgojitelje u sustavu.

9.5. Verifikacija hipoteza

Prvom hipotezom pretpostavilo se da *Odgojitelji ravnatelje procjenjuju kompetentnima za obavljanje posla ravnatelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Odgojitelji su procjenjivali osobnu, razvojnu, stručnu, akcijsku i socijalnu kompetenciju ravnatelja. Na temelju vrijednosti aritmetičkih sredina procjene varijabli subskala osobnih kompetencija ravnatelja (*tablica 15*), razvojnih kompetencija ravnatelja (*tablica 16*), stručnih kompetencija ravnatelja (*tablica 17*), akcijskih kompetencija ravnatelja (*tablica 18*) i socijalnih kompetencija ravnatelja (*tablica 19*) došlo se do zaključka kako odgojitelji imaju različite stavove i mišljenja o određenim varijablama

procjenjivanih kompetencija. No unatoč tome, ta različitost u mišljenjima nije umanjila pozitivnu percepciju odgojitelja te rezultati za svaku subsaklu upućuju na zaključak kako odgojitelji pozitivno procjenjuju varijable osobne, razvojne, stručne, akcijske i socijalne kompetencije ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Na temelju rezultata statističke obrade kompozitnih varijabli procjene osobne, razvojne, stručne, akcijske i socijalne kompetencije (*tablica 20*) došlo se do zaključka da odgojitelji najviše procjenjuju stručnu kompetenciju ravnatelja s prosječnom ocjenom $AS=4,15$. Zatim osobnu kompetenciju sa prosječnom ocjenom od $AS=4,01$, socijalnu kompetenciju s prosječnom ocjenom $AS=4,0$. Nešto nižom prosječnom ocjenom procjenjuju razvojnu kompetenciju $AS=3,81$, dok najniže procjenjuju akcijsku kompetencija ravnatelja s prosječnom ocjenom $AS=3,63$.

Koeficijent varijabilnosti ukazao je na homogena obilježja te je u području inferencijalne statistike korišten One simple t-test kojim je uspoređen omjer razlike između aritmetičkih sredina sa standardnom pogreškom razlika istih aritmetičkih sredina, a kao kriterijska aritmetička sredina uzeta je vrijednost 3.5 iz razloga što je na skali vrijednost neutralna. Analizom pokazatelja inferencijalne statistike (*tablica 21*) došlo se do zaključka da postoji statistički značajna razlika između sampling aritmetičke sredine i kriterijske na četiri od ukupno pet kompozitnih varijabli. Vrijednosti predznaka razlika aritmetičkih sredina (-) kompozitne varijable: osobna (6,7), socijalna (7,1), stručna (9,5) i razvojna (3,6) kompetencija pokazuju statistički značajnu razliku od kriterijske aritmetičke sredine (3,5), što je dovelo do zaključka kako odgojitelji svoje ravnatelje procjenjuju kompetentnima s obzirom na osobnu, socijalnu, stručnu i razvojnu kompetenciju. **Na temelju dobivenih rezultata prva hipoteza (H1) kojom se pretpostavilo da *Odgojitelji ravnatelje procjenjuju kompetentnima za obavljanje posla ravnatelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* je potvrđena.**

Drugom hipotezom pretpostavilo se da *Postoji statistički značajna razlika između procjene i samoprocjene kompetencija ravnatelja*. U odnosu na procjenu kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja i očekivane subjektivnosti u samoprocjeni kompetencija očekivalo se da će ta razlika biti i statistički značajno vidljiva. Na temelju visokih vrijednosti aritmetičkih sredina samoprocjene varijabli subskala osobnih kompetencija ravnatelja (*tablica 28*), razvojnih kompetencija ravnatelja (*tablica 29*), stručnih (*tablica 30*), akcijskih (*tablica 31*) i socijalnih kompetencija ravnatelja (*tablica 32*) te niskih standardnih devijacija koje ukazuju na konzistentnost u odgovorima ravnatelja može se

zaključiti kako ravnatelji imaju slične stavove i mišljenja o određenim varijablama samoprocjenjivanih kompetencija.

Analizom statističke obrade kompozitnih varijabli samoprocjene osobne, razvojne, stručne, akcijske i socijalne kompetencije (*tablica 33*) uočena je visoka samoprocijenjenost kompetencija. Ravnatelji najviše samoprocjenjuju akcijsku kompetenciju s prosječnom ocjenom $AS=4,53$, zatim osobnu ($AS=4,49$), razvojnu ($AS=4,43$) i stručnu kompetenciju ($AS=4,34$), dok socijalna kompetencija ima najnižu ($AS=4,24$), ali ipak visoku samoprocjenu.

Zbog velike disproporcije subuzoraka koji su uspoređivani na kompozitnim varijablama za testiranje druge hipoteze korišten je neparametrijski Mann Whitney U Monte Carlo simulacija test. Analizom rezultata testiranja (*tablica 34*) došlo se do zaključka da postoji statistički značajna razlika između procjene kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja i samoprocjene kompetencija ravnatelja na kompozitnoj varijabli razvojna ($,001$) i akcijska ($,001$) kompetencija. Ravnatelji su više samoprocjenili svoje razvojne i akcijske kompetencije u odnosu na procjene istih kompetencija od strane odgojitelja. Prema tome, unatoč višim vrijednostima samoprocjene kompetencija ravnatelja na kompozitnim varijablama osobne, stručne i socijalne kompetencije prikazanim u *tablici 33*, u odnosu na procjene kompetencija ravnatelja od strane odgojitelja pretpostavljena statistički značajna razlika se ipak nije pokazala. Dakle, dobiveni rezultati istraživanja upućuju na zaključak da postoje određene razlike između procjene i samoprocjene kompetencija ravnatelja, ali dobivena razlika nije dovoljna, odnosno statistički značajna da bi u potpunosti bila potvrđena druga hipoteza te je u skladu s navedenim druga hipoteza djelomično potvrđena. **Na temelju dobivenih rezultata druga hipoteza (H2) kojom se pretpostavilo da *Postoji statistički značajna razlika između procjene i samoprocjene kompetencija ravnatelja je djelomično potvrđena.***

U skladu s trećom hipotezom kojom se pretpostavilo da *Postoji statistički značajna povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja*, upitnikom informativnog tipa ispitalo se mišljenje odgojitelja o osnovama profesionalnog razvoja i motiviranosti odgojitelja za pohađanje tih programa. Analiza deskriptivnih vrijednosti za ispitane prediktorske varijable kod odgojitelja pokazale su visoku učestalost odgojitelja u pohađanju programa stručnog usavršavanja (*tablica 35*). Iz rezultata prikazanih u *tablici 36* može se zaključiti kako su odgojitelji visoko motivirani za pohađanje programa stručnog usavršavanja na što se nadovezuju rezultati prikazani u *tablici 37* koji pokazuju kako velika većina odgojitelja u protekloj pedagoškoj godini

pohađa jedan do dva programa stručnog usavršavanja, dok ima i onih koji pohađaju više od četiri programa stručnog usavršavanja. Koliki utjecaj na pohađanje programa stručnog usavršavanja imaju financijska sredstva pokazali su rezultati prikazani na *slici 38* u kojoj je uočeno kako većina odgojitelja ima pristup plaćenim programima stručnog usavršavanja iz proračuna ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Od 203 ispitana odgojitelja njih 37 dijele troškove, a njih 18 troškove pohađanja programa stručnog usavršavanja snose sami. Za pravovremeno planiranje financijskih sredstava namijenjenih za stručna usavršavanja odgojitelja velika većina odgojitelja potvrđuje kako se u njihovoj ustanovi izrađuje godišnji plan i program stručnog usavršavanja (*slika 46*). Analiza rezultata pokazala je kako većina odgojitelja nema utjecaj na izradu godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja (*slika 47*), ali 76 odgojitelja se izjasnilo kako se program stručnog usavršavanja izrađuje uz sudjelovanje odgojitelja (*slika 48*). Što se tiče realizacije godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja, distribucija frekvencija za realizaciju prikazana na *slici 49* pokazuje kako isti broj (49) odgojitelja odnosno njih 24,1 % navodi da se plan uopće niti ne realizira, odnosno da se plan i program u potpunosti realizira. Što se tiče oblika stručnog usavršavanja kojima su odgojitelji nazočili rezultati prikazani na *slici 50* pokazuju da velika većina odgojitelja (177) pohađa pedagoške radionice i primjere pedagoške prakse (105) koje smatraju najvažnijim oblikom stručnog usavršavanja (*slika 51*), dok su najmanje pohađali stručne skupove organizirane od strane AZOO. Kriteriji kojima se odgojitelji služe pri odabiru tema stručnog usavršavanja jesu oni koje odgojitelji smatraju važnima za njihov osobni odgojno-obrazovni rad (*slika 54*). Da odgojitelji uglavnom imaju mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koja ih interesiraju ($AS=2,45$) pokazali su rezultati prikazani u *tablici 38*.

Za provjeru povezanosti između procjene kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja korišten je regresijski model kako bi se istražila zasebna uloga ili doprinos pojedinih prediktora na procjenu vrijednosti zavisne varijable. Vrijednostima regresijskog modela prikazanim u *tablici 39* objašnjeno je 33,6 % varijance, a rezultati su pokazali da su od ukupno ponuđenih šest prediktora stručnog usavršavanja značajna tri prediktora, pri čemu se statistički značajnim prediktorima pokazalo redovito pohađanje programa stručnog usavršavanja, utjecaj na izradu godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja te mogućnost izbora sudjelovanja na stručnim usavršavanjima. Na temelju dobivenih rezultata (*tablica 41*) koji pokazuju da su navedena tri prediktora statistički značajna, dok se ostali prediktori nisu pokazali statistički značajnim došlo se do zaključka kako je treća hipoteza djelomično potvrđena. **Na temelju dobivenih rezultata treća**

hipoteza (H3) kojom se pretpostavilo da *Postoji statistički značajna povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja je djelomično potvrđena.*

Četvrtom hipotezom pretpostavilo se da *Postoji statistički značajna povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i zadovoljstva poslom odgojitelja*, pri čemu su ispitivani različiti čimbenici zadovoljstva poslom: zadovoljstvo plaćom, mogućnošću napredovanja i zadovoljstvo poslom, nadređenima i suradnicima. Na temelju dobivenih rezultata prikazanih u *tablici 42* došlo se do zaključka kako su odgojitelji djelomično zadovoljni svojom plaćom. Većina odgojitelja (AS=3,24) smatra kako nisu dovoljno plaćeni za svoj posao ili da su premalo plaćeni za svoj rad (AS=2,97) te da im plaća nije dovoljna za pokrivanje svih životnih troškova (AS=2,38). Rezultati prikazani u *tablici 44* upućuju na zaključak kako se odgojitelji djelomično slažu (AS=2,73) da je sustav napredovanja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja pošten i kako se napredovanje u ustanovi temelji na njihovim sposobnostima i dobrom radu (AS= 2,68). Većina odgojitelja (*tablica 45*) izražava zadovoljstvo svojim poslom (AS=4,15), osjećajem ispunjenosti (AS=4,11) i veseljem (AS=4,39) koje im donosi. Vidljivo je da postoje pojedinci (AS=1,99) koji izražavaju nezadovoljstvo i osjećaj umora u vezi s poslom. Svoje nadređene odgojitelji općenito procjenjuju kao osobe koje dobro obavljaju svoj posao (AS=3,12), mada postoje neka umjerena nezadovoljstva u nekim aspektima odnosa s nadređenima (*tablica 46*). Slično tome, rezultati prikazani u *tablici 47* dovode do zaključka kako su odgojitelji umjereno zadovoljni svojim suradnicima (AS= 3,65), ali postoje i neka umjerena nezadovoljstva suradnje s kolegama izražena višim stupnjem slaganja s tvrdnjama da je lako stvoriti neprijatelje među suradnicima (AS=2,09) i da suradnici znaju biti neugodni (AS=1,34).

Kako bi testirali povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i ispitivanih kategorija zadovoljstva poslom korišten je regresijski model povezanosti kako bi se istražila zasebna uloga pojedinog prediktora na promjenu vrijednosti zavisne varijable. Navedenim prediktorima objašnjeno je 39,5% varijance kriterijske varijable. Rezultati regresijske analize u *tablici 51* pokazali su da postoji statistički značajna korelacija između različitih prediktora i zavisne varijable. Od ukupno četiri ispitana prediktora zadovoljstva poslom odgojitelja koja uključuju: zadovoljstvo plaćom, zadovoljstvo napredovanjem, zadovoljstvo poslom i suradnicima, statistički značajnim pokazalo se tri prediktora: zadovoljstvo plaćom (,027), zadovoljstvo napredovanjem (,000) i zadovoljstvo suradnicima (,000). Dakle, rezultati regresijske analize (*tablica 51*) pokazali su povezanost

između zadovoljstva odgojitelja različitim prediktorima njihova posla (plaćom, napredovanjem i suradnicima) i njihovih procjena kompetencija ravnatelja, što upućuje na zaključak kako postoji statistički značajan utjecaj kompetencija ravnatelja na zadovoljstvo odgojitelja njihovom plaćom, suradnicima i mogućnostima napredovanja. **Na temelju dobivenih rezultata četvrta hipoteza (H4) kojom se pretpostavilo da *Postoji statistički značajna povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i zadovoljstva poslom odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je potvrđena.***

10. ZAKLJUČAK

Kompetentnost ravnatelja ključna je za uspješno obavljanje ravnateljske uloge upravljanja i vođenja ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kompetentan ravnatelj posjeduje vještine, znanja i osobine koje ga čine učinkovitim u ostvarivanju svojih ciljeva i zadaća. Odgovoran je za oblikovanje kulture u kojoj odgojitelji rade i u kojoj se ostvaruje odgojno-obrazovni proces. Njegovo uspješno ili neuspješno vođenje može značajno utjecati na profesionalni razvoj i zadovoljstvo poslom odgojitelja, međuljudske odnose unutar ustanove te kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa. S obzirom na promjenjive potrebe i izazove u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uspješno vođenje zahtijeva sinergiju kompetencija ravnatelja i angažiranost odgojitelja. Samo integriranim pristupom koji je usmjeren na razvoj ljudskih resursa i kontinuirano unaprjeđenje odgojno-obrazovnih praksi može se osigurati visoka razina kvalitete odgoja i obrazovanja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Uspješno vođenje ustanove ranog i predškolskog odgoja od ravnatelja stoga zahtjeva aktivno sudjelovanje u podršci i osnaživanju odgojitelja, ali i drugih djelatnika te kontinuirano stručno usavršavanje kako bi pratili i primjenjivali suvremene pedagoške pristupe. U skladu s tim važno je da ravnatelj bude fleksibilan i otvoren za prilagodbe koje, između ostalog, uključuju razumijevanje potreba odgojitelja i podršku njihovom profesionalnom rastu i razvoju. Ravnatelj koji prepoznaje važnost profesionalnog razvoja i prilagođavanja novim pedagoškim praksama doprinosi boljoj kvaliteti odgojno-obrazovnog rada u svojoj ustanovi (Staničić, 2021; Kokanović, 2021; Stojković, 2021; Slunjski, 2019; Seme stojnović i Hitrec, 2014; Vujičić, 2011). Dakle, od velikog je značaja da ravnatelj stvara poticajno radno ozračje u kojemu se cijeni međusobno povjerenje, suradnja i otvorena komunikacija, što pridonosi boljim međuljudskim odnosima i općem zadovoljstvu u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U skladu s navedenim ispitivanje kompetencija ravnatelja, profesionalnog razvoja odgojitelja te njihovog zadovoljstva poslom u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima iznimnu važnost za razumijevanje i unaprjeđivanje stanja u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Dobiveni rezultati istraživanja potvrdili su da odgojitelji percipiraju svoje ravnatelje kompetentnima za obavljanje poslova ravnatelja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Najznačajnija kompetencija, prema percepciji odgojitelja je stručna

kompetencija, koja obuhvaća razumijevanje pedagoških načela, poznavanje zakonodavstva i programa rada te kvalitetno planiranje i programiranje. Akcijska kompetencija ravnatelja koja je od strane odgojitelja procijenjena nižom od ostalih kompetencija ravnatelja naglašava važnost podizanja razine podrške i pažnje ravnatelja u razvoju svojih timova, praćenju napretka te poticanju profesionalnog razvoja djelatnika. Kompetencije povezane sa socijalnim vještinama ravnatelja, posebno rješavanjem konflikata i transparentnošću u isticanju uspjeha djelatnika koje su odgojitelji također procijenili niže upućuju na potrebu za boljom komunikacijom i međuljudskim odnosima unutar odgojno-obrazovne ustanove. S obzirom da su dobiveni rezultati pokazali određene različitosti u percipiranju različitih kompetencija ravnatelja, pri čemu je kompetencija stručnosti najviše procijenjena od strane odgojitelja, a razvojna kompetencija najniže, došlo se do zaključka da uz pozitivno percipirane kompetencije ravnatelja postoji i prostor za poboljšanje u nekim ključnim aspektima. Dobiveni rezultati u tom smislu sugeriraju smijer u kojem bi trebao ići profesionalni razvoj ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ravnatelji bi posebnu pozornost trebali obratiti na razvojne, socijalne i akcijske kompetencije kako bi se osiguralo sveobuhvatno i uspješno vođenje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Budući da suvremeno društvo neprestano napreduje ravnatelji, ali i odgojitelji kontinuirano trebaju razvijati kompetencije za kontinuirani profesionalni razvoj kako bi bili informirani o najnovijim istraživanjima i praksama. Svoje kompetencije ravnatelj može dodatno razvijati kroz izobrazbu i stručno usavršavanje koje je usmjereno na strategiju razvoja timova, uvođenje inovacija i implementaciju razvojnih planova. Potreba za razvojem suvremenih kompetencija ravnatelja i odgojitelja proizlazi iz izazova suvremenog vremena obilježenog multidimenzionalnošću, nepredvidivošću i stalnim promjenama koje karakterizira suvremeno društvo. Multidimenzionalnost suvremenih problema zahtijeva suradnju i timski rad, što znači da ravnatelji i odgojitelji trebaju razvijati kompetencije međusobne suradnje (Diković i sur. 2016).

Prema rezultatima nekih od dosadašnjih istraživanja provedenih u području kompetencija ravnatelja za uspješno i učinkovito vođenje odgojno-obrazovnih ustanova (Staničić, 2021; Kokanović, 2021; Douglass, 2019; Slunjski, 2018; Strehmel, 2016; Blažević, 2014; Seme Stojnović i Hitrec, 2014; Vican 2014; Bedeković, 2012; Vujčić, 2011; Hallinger, 2010) ravnatelj ima ključnu ulogu vodstvene podrške i aktivnog angažmana s ciljem da uspostavi profesionalni identitet u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te razvija kvalitetne i suradničke odnose s odgojiteljima. Stvaranje profesionalnog identiteta u ustanovi zahtijeva aktivnog ravnatelja koji će podržati i

promicati vrijednosti, ciljeve i standard profesionalne prakse, a razvoj kvalitetnih odnosa s odgojiteljima ključan je za izgradnju povjerenja, podrške i suradnju unutar tima, što može poboljšati radno ozračje i kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa (Douglass, 2019). Ova spoznaja ima implikacije za stvaranje povoljnog radnog ozračja i održavanje motivacije među djelatnicima. Ravnatelji, odgojitelji, ali i ostali djelatnici ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja bi trebali obratiti pozornost na vještine rješavanja konflikata, što uključuje asertivnu komunikaciju, pregovornje i suradnju (Stojković; 2021, Slunjski, 2018; Ljubetić, 2009), a dodatna stručna usavršavanja u tim područjima bila bi od velike pomoći i koristi, kako za ravnatelje, tako i za odgojitelje. Otvorena i jasna komunikacija temelj su za rješavanje konflikata (Tatković i sur., 2016), što ima važnu ulogu u stvaranju pozitivnog radnog ozračja za djecu, roditelje, a osobito za odgojitelje. Ravnatelj treba razgovarati s uključenim stranama kako bi mogao razumjeti njihove perspektive i potrebe. Posredovanje može biti korisno u slučajevima kada je potrebna neutralna treća strana kako bi se konflikt riješio jer osvijestjen posrednik može pomoći u vođenju konstruktivnog dijaloga. Jasna pravila i očekivanja mogu smanjiti mogućnost konflikta, a ravnatelj je taj koji treba osigurati poznata i jasna pravila svim djelatnicima u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Važno je napomenuti da konflikti nisu nužno negativni već mogu biti prilika za učenje i rast. Rješavanje konflikata na konstruktivan način i pravedno prepoznavanje postignuća mogu biti odlučujući čimbenici za motiviranje odgojitelja i stvaranje sigurnog i poticajnog radnog ozračja jer timski pristup u rješavanju konflikata uglavnom donosi bolje rezultate (Skupnjak 2020).

Može se zaključiti da percepcija odgojitelja dobivena ovim istraživanjem ukazuje na potrebu za ravnateljima koji nisu samo administrativno i stručno kompetentni. Potrebno je da ravnatelji posjeduju organizacijske sposobnosti, rješavaju konflikte, ističu uspjeh odgojitelja, da su inovativni i fleksibilni, odnosno da posjeduju sve potrebne kompetencije koje utječu na učinkovito i kvalitetno vođenje ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što u konačnici rezultira pozitivnim iskustvom za razvoj djece i zadovoljstvom poslom odgojitelja. Dobiveni rezultati u korelaciji su i nadopunjuju dosadašnje empirijske spoznaje istraživanja drugih autora (Staničić, 2021; Slunjski, 2019; Seme Stojnović i Hitrec, 2014; Vican 2014; Bedeković, 2012; Strehmel, 2016; Hallinger, 2010; Kurtz i Bartram, 2002) koji su se bavili istraživanjem problema kompetencija ravnatelja iz kojih se jasno može zaključiti kako stručnost i kompetentnost ravnatelja omogućava donošenje pravovaljanih i učinkovitih odluka u vezi pedagoškog pristupa, odgojno-obrazovnog rada, ali i drugih aspekata vođenja ustanove ranog i predškolskog

odgoja i obrazovanja, što uvelike poboljšava kvalitetu cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada jer je za očekivati da su upoznati s najnovijim trendovima, metodama i istraživanjima u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Kompetentni ravnatelji sposobniji su pružiti podršku odgojiteljima i ostalom osoblju u ustanovi. Sposobni su uspješno voditi tim odgojitelja jer se očekuje da mogu razumijeti njihove profesionalne izazove, pružiti relevantne smjernice i potaknuti kontinuirano stručno usavršavanje.

Za razliku od odgojitelja, rezultati istraživanja su pokazali da su ravnatelji ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nešto više samoprocijenili svoje akcijske i osobne kompetencije, što govori u prilog tome kako smatraju da su sposobni poduzeti potrebne akcije i razvijati međuljudske odnose. Ravnatelji su svjesni potrebe za kontinuiranim razvojem i unaprjeđenjem svojih razvojnih kompetencija kako bi unaprjeđivali razvoj ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Socijalna kompetencija ravnatelja također zahtijeva pozornost jer je njihova samoprocjena, posebno u upravljanju konfliktima i motivaciji djelatnika samoprocijenjena niže te se time nameće potreba i otvara prostor za poboljšanje u ovim aspektima koji su ključni za pozitivno organizacijsko ozračje i međuljudske odnose. Uzimajući u obzir mogućnost subjektivnosti u samoprocjenama potrebno je naglasiti važnost kombinirane samoprocjene s objektivnim metodama evaluacije kako bi se dobila cjelovita slika, a potrebno ih je promatrati u kontekstu specifičnih potreba i uvjeta svake ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer ono što je važno za jednu ustanovu može se razlikovati od druge pa je važno prilagoditi razvoj kompetencija prema tim potrebama. S obzirom da su rezultati pokazali relativno visoku usklađenost između procjena i samoprocjena kompetencija ravnatelja može se zaključiti kako ravnatelji vjerojatno realno percipiraju svoje kompetencije, a to je važno za samopouzdanje i samosvijest u obavljanju njihove uloge. Rezultati dobiveni samoprocjenom kompetencija ravnatelja mogu poslužiti kao osnova za daljnji profesionalni razvoj i podršku ravnateljima, posebno u područjima niže samoprocjene kompetencija u kojima je identificirana potreba za kontinuiranim profesionalnim razvojem ravnatelja, osobito u području socijalnih kompetencija što se može postići kroz izobrazbu, stručna usavršavanja, treninge i mentorske programe.

Oslanjajući se na preporuke Staničića (2021) ravnatelji bi trebali razmotriti vrijednost timskog pristupa i suradnje s djelatnicima kako bi se unaprjeđenje kompetencija ostvarilo na organizacijskoj razini. Poželjan ravnatelj ne samo da aktivno uključuje odgojitelje u osmišljavanje vizije i ciljeva ustanove, već gradi timsku dinamiku poticanjem suradnje i zajedničkog stvaranja. U kontekstu suvremenog društva, gdje se sve više cijeni

suradnja, timski rad, interpersonalne vještine i socijalna kompetentnost postaju ključni za osobni i profesionalni uspjeh pojedinca. Nacionalni okvirni kurikulum (2011) prepoznaje socijalnu kompetenciju kao ključan cilj odgoja i obrazovanja. Osim smjernica na nacionalnoj razini ističe se potreba za razvojem posebnih programa socijalnog i emocionalnog razvoja koje bi trebalo integrirati u nastavne kurikule kako bi se sustavno podržavao razvoj socijalnih kompetencija. Razvijanje socijalne kompetencije, međuljudskih odnosa i samopouzdanja ključni su aspekti za formiranje ravnatelja i pojedinca uopće koji je spreman za uspjeh u suvremenom društvu i uvelike pomaže ravnatelju pri suočavanju s različitim situacijama. Razumijevanje dinamike promjena u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te sposobnost kontinuiranog prilagođavanja predstavljaju ključne elemente za postizanje uspjeha, što ravnateljima nameće iznimno važan, izazovan i nadasve zahtjevan zadatak koji može utjecati na radno ozračje u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Neučinkovito vođenje stvara negativno radno ozračje koje rezultira slabljenjem međuljudskih odnosa, smanjenjem produktivnosti, a potencijalno i do gubitka talentiranih i motiviranih odgojitelja. Stoga je važno da ravnatelji razvijaju vještine vođenja kako bi se osnaživao pozitivan odnos unutar ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Slunjski, 2019; Bedeković, 2018; Fegeš i Kovač, 2016; Strehmel, 2016; Robbins, 2013, Staničić 2006).

Na temelju dosadašnjih spoznaja neosporna je činjenica da su ravnatelji ključni akteri u osiguravanju kvalitete rada u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te imaju dužnost i odgovornost osigurati da se svi zakonski propisi poštuju uključujući i kontinuirano stručno usavršavanje kako bi se osigurao što viši standard skrbi, odgoja i obrazovanja za djecu rane i predškolske dobi. Sukladno tome kompetentni ravnatelji fokusirani su na rad s odgojiteljima i njihovu međusobnu povezanost, smatrajući to kontinuiranim procesom prema postizanju visoke kvalitete odgojno-obrazovne prakse. Dobiveni rezultati istraživanja pokazali su povezanost između načina na koji odgojitelji percipiraju kompetencije svojih ravnatelja i njihovog vlastitog profesionalnog razvoja. Pokazalo se da odgojitelji koji redovito sudjeluju u programima stručnog usavršavanja, koji imaju veći utjecaj na izradu plana usavršavanja u svojoj ustanovi i odgojitelji koji imaju veću slobodu izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima, uglavnom imaju pozitivniju percepciju kompetencija svojih ravnatelja. Ovi rezultati mogu poslužiti kao praktične smjernice ravnateljima u kontekstu unaprjeđenja i promicanja profesionalnog razvoja odgojitelja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. S obzirom da su rezultati istraživanja potvrdili djelomičnu povezanost između kompetencija ravnatelja i

profesionalnog razvoja odgojitelja otvara se istraživački prostor za dublje razumijevanje ovih složenih dinamika u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ovo je važno sa stajališta obrazovnog menadžmenta i organizacije u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja jer upućuje na važnost podrške profesionalnom razvoju odgojitelja te na važnost uloge ravnatelja u tom procesu. Rezultati sugeriraju da promicanje aktivnog sudjelovanja odgojitelja u planiranju i odabiru programa stručnih usavršavanja mogu doprinijeti pozitivnoj percepciji prema kompetencijama ravnatelja, odnosno njegovim vještinama vođenja, što može poboljšati međuljudske odnose i radno ozračje u ustanovi.

U prilog tome govore i različita istraživanja (Staničić 2021; Kokanović, 2021; Vekić-Kljajić, 2020; Slunjski, 2018; Vujčić i Čamber Tombolaš, 2017; Fatović, 2016) koja pokazuju kako je, između ostalog suradnja i odnos s ravnateljem izdvojena kao važan segment profesionalnog razvoja. Dakle, za kvalitetno profesionalno usavršavanje nužna je međusobna suradnja i dijalog, a Vujčić (2018) ključnu ulogu u razvoju kompetencija tima pridaje upravo stvaranju pozitivne i podržavajuće kulture unutar odgojno-obrazovne ustanove kojom se u konačnici doprinosi stvaranju pozitivne i poticajne okoline za učinkoviti razvoj djece. Sve navedeno ukazuje na važnost ravnateljeve uloge u podržavanju i poticanju profesionalnog razvoja svog osoblja što je jedan od bitnih čimbenika koji utječu na zadovoljstvo poslom odgojitelja.

Rezultati dobiveni ovim istraživanjem potvrdili su povezanost između procjene kompetencija ravnatelja i zadovoljstva poslom odgojitelja, što govori u prilog tome da odgojitelji koji percipiraju svoje ravnatelje kao kompetentnije izražavaju i veće zadovoljstvo svojim radom i radnim okruženjem. Dobiveni rezultati istraživanja ukazali su na važnost podrške i participacije odgojitelja u procesima planiranja stručnih usavršavanja i izbora stručnih skupova. Odgojitelji koji su imali veći utjecaj na takve aktivnosti percipirali su svoje ravnatelje kompetentnijima. Različiti aspekti zadovoljstva odgojitelja poslom, uključujući zadovoljstvo plaćom, mogućnostima napredovanja, zadovoljstvo poslom te odnos s nadređenima i suradnicima pokazali su se relevantnima u objašnjavanju varijance procjene kompetencija ravnatelja. Zadovoljstvo napredovanjem imalo je najjaču povezanost s percipiranim kompetencijama ravnatelja. Potrebno je istaknuti da, iako su rezultati ovog istraživanja korisni važno je uzeti u obzir činjenicu kako postoji mnogo različitih čimbenika koji mogu utjecati na zadovoljstvo poslom odgojitelja i njihove procjene kompetencija ravnatelja, što je od velike je važnosti prilikom istraživanja i analize zadovoljstva poslom odgojitelja.

Na temelju dobivenih rezultata istraživanja mogu se identificirati značajne povezanosti između kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja te njihovog zadovoljstva poslom. Zadovoljstvo odgojitelja različitim aspektima njihovog posla, poput plaće, mogućnošću napredovanja i odnosa s nadređenima, ima utjecaja na percepciju kompetentnosti ravnatelja, čime se identificira važnost stvaranja poticajnih radnih uvjeta za odgojitelje. Naglašena je važnost ravnateljskih kompetencija u oblikovanju radnog okruženja i podrške odgojiteljima te važnost podrške profesionalnom razvoju odgojitelja koja uključuje redovito stručno usavršavanje i sudjelovanje u planiranju stručnog usavršavanja, što može doprinijeti njihovoj boljoj percepciji kompetencija ravnatelja. U prilog tome govore rezultati drugih istraživanja (Turić i Požega 2023; Turić, 2019; Anastasiou i Papakonstantinou, 2014; Tatalović Vorkapić i Lončarić, 2013; Fiala i Sindik, 2012, Bhamani, 2012; Vidić, 2009) koja su se bavila problematikom zadovoljstva poslom odgojitelja, kojima je zajedničko da je odgojiteljima zadovoljstvo poslom i podrška nadređenih od velike važnosti u profesionalnom životu i razvoju te doprinosi njihovoj samoučinkovitosti. Stoga je za očekivati kako će rezultati istraživanja doprinijeti boljem razumijevanju interakcije između kompetencija ravnatelja, profesionalnog razvoja odgojitelja i zadovoljstva poslom.

Znanstveni doprinos ovog rada ogleda se u razvijanju novih teorijskih pristupa problematici kompetencija ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te u promišljanju novih teorijsko-metodoloških pristupa budućim istraživanjima u području kompetencija ravnatelja i profesionalnog razvoja odgojitelja. Stručna i praktično-pedagoška vrijednost rada na provedbenoj se razini ogleda u definiranju novih pristupa odgojno-obrazovnoj praksi u kontekstu kompetencija ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te oblikovanju i implementaciji novih modaliteta profesionalnog razvoja odgojitelja. Rezultati istraživanja u tom smislu mogu poslužiti kao osnova i smjernica za daljnja istraživanja u području kompetencija ravnatelja i profesionalnog usavršavanja odgojitelja s ciljem daljnjeg unaprjeđenja hrvatskog sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja s naglaskom na razvoj kompetencija, profesionalni razvoj i cjeloživotno učenje ravnatelja i odgojitelja kao ključnih čimbenika i nositelja promjena u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

IV. LITERATURA

1. Abu-Taleb, T.F. (2013). Job Satisfaction Among Jordan's Kindergarten Teachers: Effects of Workplace Conditions and Demographic Characteristics. *Early Childhood Educ J* 41, 143–152.
2. Al-Adwan, F.E. i Al-Khayat, M.M. (2017). Psychological Burnout in Early Childhood Teachers: Levels and Reasons. *International Education Studies*, 10(1), 179-189.
3. Agencija za odgoj i obrazovanje (2014) *Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020)*.
4. *Analiza postojećeg AZOO sustava stručnog usavršavanja odgojno-obrazovnih radnika i procjena potrebe za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih radnika* (2013). Preuzeto s: https://www.azoo.hr/images/pkssuor_dokumenti/130429_C1_Analiza_AZOO_I_NSETT_system_TNA_fin_compl_HR.pdf (3.9.2022)
5. Anastasiou, S. i Papakonstantinou, G. (2014). Factors affecting job satisfaction, stress and work performance of secondary education teachers in Epirus, NW Greece. *Int. J. of Management in Education*. 8. 37 - 53.
6. Anić, V. (2003). *Veliki rječnik hrvatskog jezika*. Zagreb: Novi Liber.
7. Anić, V., Goldstein, I. (1999.) *Rječnik stranih riječi*, Novi liber, Zagreb
8. Australian Institute for Teaching and School Leadership – AITSL (2011). *Australian Professional Standard for Principals*. Melbourne: AITSL.
9. Babić, N. (2007). *Kompetencije i obrazovanje učitelja* Osijek. Kherson: Sveučilište J. J. Strossmayera, Učiteljski fakultet, Kherson State University, Ukrajina., 2007. str. 23-43.
10. Bhamani, S. (2012). Factors determining job satisfaction of early childhood teachers. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 3(1), 43-48.
11. Baran, E., Correia, A.P. i Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*. 32. 421-439.
12. Baran, J. (2013). Predškolski odgoj i obrazovanje kao socijalna investicija. *Revija za socijalnu politiku*, 20 (1), 43-62.
13. Baran, J., Dobrotić, I. i Matković, T. (2011). Razvoj institucionaliziranog predškolskog odgoja u Hrvatskoj: promjene paradigme ili ovisnost o prijašnjem

putu?. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 152 (3-4), 521-540.

14. Bartram, D. (2005). The Great Eight Competencies: A Criterion-Centric Approach to Validation. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1185-1203. Preuzeto <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1185> (15.5.2023)
15. Bashir, L. (2017). Job satisfaction of teachers in relation to professional commitment. *International Journal of Indian Psychology*, 4(4), 52-59.
16. Bedeković, V. (2010): *Interkulturalni aspekti menadžmenta*. Virovitica: Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici.
17. Bedeković, V. (2018). Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u funkciji promicanja europskih vrijednosti. U: Hrvatić, N. (ur.) *Interkulturalne kompetencije i europske vrijednosti*. Filozofski fakultet u Zagrebu, Odsjek za pedagogiju/Zavod za pedagogiju, Visoka škola za menadžment u turizmu i informatici u Virovitici, str. 105-113.
18. Bedeković, V. (2012). Poznavanje temeljnih vrijednosti interkulturalizma u kontekstu provedbe interkulturalnog odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teorijsku i praksu*, 61(3.), 305-324.
19. Bedeković, V., Lukačević, V. (2011). Kultura društva kao osnova oblikovanja organizacijske kulture u kontekstu suvremenih menadžerskih procesa. *Zbornik radova Međimurskog veleučilišta u Čakovcu*, 2 (2), 15-20. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/74952>. (29. 12. 2023).
20. Bedeković, V., Ilijaš Baričević, Ž. (2011). Kulturna uvjetovanost razvoja transformacijskog stila vodstva. *Praktični menadžment: stručni časopis za teoriju praksu menadžmenta*, 2 (1), 7-14. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/71841>. (29. 12. 2023).
21. Bhamani, S. (2012). Factors Determining Job Satisfaction of Early Childhood Teachers. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*. 3. 43-48.
22. Black, A. i Berthelsen, D. (1995). Preschool teachers' experience of stress. *Teaching and Teacher Education*. 11. 345-357.
23. Blanuša Trošelj, D. (2012). Profesionalci ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Europskoj uniji. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (67), 16-19.
24. Blažević, I. (2014). Rukovodeća uloga ravnatelja u školi. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 7-21.
25. Bogler, R. (2001). The Influence of Leadership Style on Teacher Job Satisfaction. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662-683.

26. Bognar, B. (2015). Čovjek i odgoj. *Metodički ogledi*, 22 (2), 9-37.
27. Brajša, P., Brajša-Žganec, A. i Slunjski, E. (1999). *Tajna uspješnog roditelja i odgojitelja*. Priručnik za rad na sebi namijenjen roditeljima, odgojiteljima, učiteljima i svima koji žele unaprijediti svoj odnos s djecom. Pula: C.A.S.H.
28. Bredeson, P. & Johansson, O. (2000). The School Principal's Role in Teacher Professional Development. *Journal of In-Service Education*, 26(2), 385-401.
29. Brooke, S. (2006). Leadership and job satisfaction. *Academic leadership*, 4(1), 3-21.
30. Brust Nemet, M. (2015). *Socijalno-pedagoške kompetencije učitelja u kurikulumu kulture suvremene škole*. Doktorska disertacija, Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
31. Bučević, P., Somolanji Tokić, I. (2021). Pedagoška dokumentacija i zakonodavni okvir ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. *Školski vjesnik*, 70 (1), 227-250.
32. Bush, T. (2008) *Leadership and management development*. London: Sage.
33. Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P., Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*. 44. 473-490.
34. Ciboni, L., Gazdić-Alerić, T. i Kanižaj, I. (2019). Percepcija ravnatelja osnovnih škola o važnosti medijske pismenosti u primarnom obrazovanju. *Communication Management Review*, 04 (01), 60-77.
35. Chan, C. W. (2018) *Leading today's kindergartens: Practices of strategic leadership in Hong Kong's early childhood education*. *Educational Management Administration & Leadership*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
36. Ćatić, I. (2012). Kompetencije i kompetencijski pristup obrazovanju. *Pedagogijska istraživanja*, 9(1-2), 175-189.
37. Ćosić, I. (2020). *Kako do vrtića za sve? Mogućnost financiranja sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Unicef. Preuzeto s: <https://demografijaimladi.gov.hr/UserDocsImages/Direktorij%201/Kako%20do%20vrti%c4%87a%20za%20sve.pdf> (30.10.2023)
38. Ćosić, I. (2018). *Lav Vigotski*, Zagrebačko psihološko društvo, dostupno na: <https://zgpd.hr/2018/04/25/lav-vigotski> (15.6.2022)

39. Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P., & Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1061–1073.
40. Diković, M., Tatković, S., Legović, M. (2016). Stjecanje i razvijanje kompetencija odgojitelja u inicijalnom obrazovanju. U: N. Tatković, M. Radetić-Paić, I. Blažević (ur.), *Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti Sveučilišta Jurja Dobrile u Puli, 155-172.
41. Dobrotić, I., Matković, T. i Menger, V. (2018). *Analiza pristupačnosti, kvalitete, kapaciteta i financiranja sustava ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Ministarstvo za demografiju, obitelj, mlade i socijalnu politiku.
42. Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja; U: V. Vizek Vidović (Ur.). *Učitelji i njihovi mentori*, 11-39. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.
43. Došen-Dobud, A. (2019): *Nove slike iz povijesti predškolskog odgoja: prilozi povijesti institucijskog predškolskog odgoja*. Zagreb: Novi reda
44. Douglass, A. (2018). Redefining Leadership: Lessons from an Early Education Leadership Development Initiative. *Early Childhood Educ J* 46, 387-396
Preuzeto, <https://doi.org/10.1007/s10643-017-0871-9> (31.1.2024)
45. *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008). Preuzeto: https://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/propisi/Zakoni_03.pdf (15.6.2022)
46. Epstein, A. S. (2014). Preschool: Social studies in preschool? Yes! *Young Children*, 69 (1), 78-83.
47. Eret, L. (2012). Odgoj i manipulacija: razmatranje kroz razvojnu teoriju ekoloških sustava. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 19(1), 143-161.
48. European Commission (2018). *Early Childhood Education and Care*. Preuzeto s: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/early-childhood-education-and-care-14_en. (7.9.2022).
49. European Commission (2019). *Early childhood education and care*. Preuzeto s: https://ec.europa.eu/education/policies/early-childhood-education-and-care_en (30.9.2022).
50. Eurydice Report (2019). *Key Data on Early Childhood 2019 Edition*. Audiovisual and Culture Executive Agency. Preuzeto s:

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/eurydice/files/kd_ecec_2019_report_en.pdf (19.6.2022)

51. Europska unija (2018) *Preporuka Vijeća o ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje*, Bruxelles, preuzeto s: <https://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-5464-2018-ADD-1/hr/pdf> (4.3.2023.)
52. Fajdetić, M. i Šnidarić, N. (2014). Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u suvremenoj pedagoškoj praksi. *Napredak*, 154 (3), 237-260.
53. Fassoulis, K. i Alexopoulos, N. (2015). The workplace as a factor of job satisfaction and productivity. *Journal of Facilities Management*. 13. Preuzeto s: <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/JFM-06-2014-0018/full/html> (17.9.2022)
54. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65 (4), 623-638.
55. Fiala, B. i Sindik, J. (2012). Čimbenici zadovoljstva životom kod odgojiteljica predškolske djece. *Acta Iadertina*, Vol. 9, No. 1., 1-14
56. García-Bernal, J., Gargallo-Castel, A., Marzo-Navarro, M. and Rivera-Torres, P. (2005). "Job satisfaction: empirical evidence of gender differences", *Women in Management Review*, Vol. 20 No. 4, pp. 279-288.
57. Gibbs, L., Press, F., i Wong, S. (2019). Complexity leadership theory: A framework for leading in Australian early childhood education settings. In Strehmel P., Heikka J., Hujala E., Rodd J., & Waniganayake M. (Eds.), *Leadership in Early Education in Times of Change: Research from five Continents* (173-186). Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich.
58. Hargreaves, L. i Flutter, J. (2013). The Status of Teachers and the Teaching Profession: A desk-study for Education International. Unpublished manuscript, Department of Education, University of Cambridge, UK. Preuzeto s: https://www.researchgate.net/publication/305947470_The_Status_of_Teachers_and_the_Teaching_Profession_A_study_of_education_unions'_perspectives (25.5.2022).
59. Harris, A., Day, C., Hopkins, D., Hadfield, M., Hargreaves, A. & Chapman, C. (2003). *Effective Leadership for School Improvement*. New York: RoutledgeFalmer
60. Heck, R. H. i Hallinger, P. (2010). Collaborative leadership effects on school improvement: Integrating unidirectional-and reciprocal-effects models. *The Elementary School Journal*, 111(2), 226-252.

61. Hitrec, S., Jurčev, A. i Đaković, O. (2009). Vođenje odgojno-obrazovnih ustanova. U B. Barabaš-Serešić i sur. (ur.). *Ravnatelj škole – upravljanje - vođenje*. str. 41-46, Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
62. Hossain, Z., Noll, E. i Barboza, E. (2012). Caregiving Involvement, Job Condition, and Job Satisfaction of Infant-Toddler Child-Care Teachers in the United States, *Education Research International*, 1-9.
63. Hujala, E. i Eskelinen, M. (2013). Partnerstvo roditelja i odgajatelja u finskim vrtićima. *Djeca u Europi*, 5 (9), 10-11. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/144875> (5.6.2022.)
64. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=50084>, (5.32023)
65. Jakab, A. W. (2008). Obitelj-sustav dinamičnih odnosa u interakciji. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 44(2), 119-128.
66. Janta, B., van Belle, J., Stewart, K. (2016). *Quality and impact of centre-based early childhood education and care*; Report of the working group on early childhood education and care, European Commission, Bruxelles. Preuzeto s: https://www.rand.org/pubs/research_reports/RR1670.html (28.8.2022)
67. Jennings, J. L., & DiPrete, T. A. (2010). Teacher Effects on Social and Behavioral Skills in Early Elementary School. *Sociology of Education*, 83(2), 135–159. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1177/0038040710368011> (5.8.2022.)
68. Jones, C. i Pound, L. (2008). *Leadership and Management in the Early Years. From Principles to Practice*. Berkshire: Open University Press
69. Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagojska istraživanja*, 11 (1), 77-91.
70. Jurić, V. (2007). Školsko (formalno), neformalno i informalno obrazovanje. U. V. Previšić, N. Šooljan i N. Hrvatić (ur.) *Pedagogija prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja*, svezak 1, Zagreb: Hrvatsko pedagojsko društvo, 61-68. Preuzeto s: <https://www.bib.irb.hr/306523> (19.9.2022.)
71. Kangas, J., Harju-Luukkainen, H., Brotherus, A., Kuusisto, A., Gearon, L. (2019). Playing to Learn in Finland. *Early Childhood Curricular and Operational Contexts*. Preuzeto s: <https://www.researchgate.net/publication/331432663> [Playing to Learn in Finland and Early Childhood Curricular and Operational Contexts](https://www.researchgate.net/publication/331432663), (11.10.2022.)
72. Kaslow, N. J. (2004): Competencies in Professional Psychology. *American Psychologist*, Washington, Vol. 59, br. 8.

73. Klaić, B. (2007). *Rječnik stranih riječi. Tuđice i posuđenice*. Zagreb: Školska knjiga.
74. Koedel, C., Li, J., Springer, M. G., & Tan, L. (2017). The Impact of Performance Ratings on Job Satisfaction for Public School Teachers. *American Educational Research Journal*, 54(2), 241–278.
75. Kokanović, T. (2019). Značaj cjeloživotnog usavršavanja za razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21(Sp. Ed. 1), 47-59.
76. Kokanović, T. (2021). *Profesionalne kompetencije ravnatelja u razvoju kvalitete rada predškolskih ustanova*. Doktorska disertacija. Filozofski fakultet sveučilišta u Zagrebu.
77. Krizmanić, I. (2016). *Konflikti i načini njihova rješavanja u organizacijama*. Specijalistički završni rad. Veleučilište u Karlovcu.
78. Krstović, J. (2009). Odrazi sveučilišnog obrazovanja odgajatelja na koncept novog profesionalizma: izazovi i dileme. U: D. Bouillet, M. Matijević (ur.) *Curriculums of Early and Compulsory Education*, str. 173-184. Učiteljski fakultet Zagreb
79. Kostović-Vranješ, V. i Ljubetić, M. (2008). „Kritične točke“ pedagoške kompetencije učitelja. *Život i škola, LIV* (20), 147-162.
80. Kurtz, R., Bartram, D. (2002): 'Competency and individual performance: Modeling the world of work'. U: Robertson, T., I., Callinan, M. & Bartram, D. (eds.), *Organizational effectiveness: The role of psychology* (str. 227.-255.).
81. Labak, I. (2020). Upravljanje razvojem pedagoških kompetencija. *Školski vjesnik*, 69 (2), 461-480.
82. Lazzari, A. (2018). *The current state of national ECEC quality frameworks, or equivalent strategic policy documents*, Governing ECEC quality in EU Member States, ESET II, No. 4/2017.
83. Leithwood, K. i Jantzi, D. (2000), "The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school", *Journal of Educational Administration*, Vol. 38 No. 2, pp. 112-129.
<https://doi.org/10.1108/09578230010320064>
84. Ledić, J., Staničić, S. i Turk, M. (2013). *Kompetencije školskih pedagoga*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
85. Letina, A. (2015). Mogućnosti i izazovi odgoja i obrazovanja usmjerenog prema razvoju učeničkih kompetencija. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 103-114.

86. Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. U M. D. Dunnette (ur.): *Handbook of industrial and organisational psychology*, Chicago: Rand McNally, 1297-1349. Preuzeto s: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1063346](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1063346) (13.8.2022)
87. Lučić, K. (2007). Odgojiteljska profesija u suvremenoj odgojno-obrazovnoj ustanovi. *Odgojne znanosti*, 9 (1 (13)), 151-165.
88. Lund, S. (2014) Kvaliteta povezana s kompetencijama djelatnika. *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 6 (11), str. 9-12.
89. Ljubetić (2007). (Samo)vrednovanje u sustavu ranog odgoja i obrazovanja. *Pedagojska istraživanja*, 4 (1), 43-45.
90. Magaš, M. i Tatalović Vorkapić, S. (2012) Kvaliteta rada predškolskih ustanova: procjena odgovornosti od strane ravnatelja. *Dijete, vrtić i obitelj* 18 (70), 25-27.
91. Magaš, M. i Tatalović Vorkapić, S. (2015). Stavovi ravnatelja prema (samo) vrednovanju u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 61(2), 27-37
92. Maleš, D. (2011). *Nove paradigme odgoja*. Filozofski fakultet Sveučilište u Zagrebu.
93. Matijević, M. (2005). Evaluacija u odgoju i obrazovanju. *Pedagojska istraživanja*, 2 (2), 279-297.
94. Matković, T., Dobrotić, I. i Baran, J. (2019) „Što vrtić ima s tim? Pristup ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju i reprodukcija društvenih nejednakosti u redovnom školovanju: analiza podataka PISA i TIMSS istraživanja“, *Revija za sociologiju*, 49(1), str. 7–35.
95. Matković, T., Ostojić, J., Lucić, M., Jaklin, K. i Ivšić, I. (2020). *Raditi u dječjim vrtićima: rezultati istraživanja uvjeta rada u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju*, SOMK, Zagreb.
96. Maxwell, S., Reynolds, K. J., Lee, E., Subasic, E., & Bromhead, D. (2017). The Impact of School Climate and School Identification on Academic Achievement: Multilevel Modeling with Student and Teacher Data. *Frontiers in psychology*, 8, 2069. Preuzeto s: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.02069> (23.9.2022.)
97. Mendeš, B. (2015). Početci institucijskog predškolskog odgoja u Hrvatskoj i njegova temeljna obilježja. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 64 (2), 227-250.

98. Mendeš, B. (2018). Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece. Od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
99. Mendeš, B. (2020). *Prema suvremenom dječjem vrtiću: pedagoška kretanja i promjene u sustavu ranog i predškolskog odgoja*, Zagreb, Hrvatska sveučilišna naklada
100. Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: Edip.
101. Milanović, M., Stričević, I., Maleš, D. i Sekulić-Majurec, A. (2001) *Skrb za dijete i poticanje ranog razvoja djeteta u Republici Hrvatskoj*. Zagreb, Targa.
102. Milović, S. (2010). *Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
103. Miljević-Riđički, R. i Pavin Ivanec, T. (2009). Važnost socijalnog konteksta za kognitivni razvoj predškolske djece – usporedba kognitivne uspješnosti djece koja odrastaju u različitom obiteljskom i institucionalnom okruženju. *Suvremena psihologija*, 12 (2), 309-322.
104. Mlinarević, V. (1999): Pretpostavke kvalitetnog sustava predškolskog odgoja, U: Babić, N. (ur.) *Kvalitetno djelovati - dobro se osjećati*. Osijek. Centar za predškolski odgoj: Visoka učiteljska škola, 31-36.
105. Mlinarević, V. (2000) Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. U: Babić, N; Krstović, J. (ur.) *Interakcija odrasli - dijete i autonomija djeteta: Zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem*: Osijek. Visoka učiteljska škola, 143-150.
106. Mlinarević, V. (2003) Uvođenje odgojitelja pripravnika u sustav predškolskog odgoja. U: Babić, N. i Irović, S. (ur) *Dijete i djetinjstvo: teorija i praksa predškolskog odgoja: Zbornik radova*: Osijek. Visoka učiteljska škola, 244-256.
107. *Model licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova*, (2016). U: Stjepan Staničić (ur.), Ministarstvo znanosti i obrazovanja, Zagreb: NCVVO.
108. Moss, P. (2014) Sustav ustanova ranog odgoja i obrazovanja u Europi. *Djeca u Europi : zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, 6 (11), 11-14.
109. Mowrey, S. C. (2020). Early childhood professional culture: Social networks and beliefs among pre-kindergarten educators. *Journal of Early Childhood Research*, 18(3), 306–320.
110. Muraja, J. (2012) *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja*. Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanja obrazovanja.
111. Murtedjo, A. i Suharningsih, M. (2018). The role of principal in optimizing school climate in primary schools. *Journal of Physics: Conference Series*. 953.

112. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2015). Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
113. *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje.* (2011). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
114. *Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006).* Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
115. Organisation for Economic Co-operation and Development - OECD (2016). *Reviews of National Policies for Education Netherlands 2016, Foundations for the future*
<https://www.scienceguide.nl/wp-content/uploads/2017/11/9116071e.pdf>
 (2.10.2022)
116. Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD (2012). *Starting strong III: A quality toolbox for early childhood education and care.* Paris, France: OECD. Preuzeto s:
<https://www.oecd.org/education/school/49325825.pdf> (17.9.2022).
117. Pagon, M., Banutai E. i Bizjak, U. (2008). Leadership competences for successful change management. Maribor: University of Maribor. Preuzeto s:
https://www.researchgate.net/publication/260869359_Leadership_Competencies_for_Successful_Change_Management (14.9.2022)
118. Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 209-233.
119. Palekčić, M. (2008). Uspješnost i/ili učinkovitost obrazovanja nastavnika. *Odgojne znanosti*, 10(2), 403-423.
120. Pastuović, N. (2010). Odgoj odraslih. *Andragoški glasnik*, 14 (1. (24)), 7-20.
121. Pavlić, K. (2015). Kontinuirano profesionalno usavršavanje i razvoj vrtićkog kurikuluma. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 12-13.
122. Pavlović, A. (2021). Ponašanje dece predškolskog uzrasta u kontekstu vršnjaka u svjetlu različitih teorijskih pristupa. *Pedagoška stvarnost*, 67(2), 120-131.
123. Peko, A., Mlinarević, V., Gajger, V. (2009) Učinkovitost vođenja u osnovnim školama. *Odgojne znanosti* 11 (2 (18)), 67-84.
124. Peeters, J. i Brandt, S. (2011). Educiranje edukatora: međusobna podrška odgajatelja. *Djeca u Europi*, 3 (6), 10-11.

125. Peeters, J. i Lund, S.G. (2011). O snažiti djecu, roditelje i odgajatelje: debata o kompetencijama. *Djeca u Europi*, 3 (6), 2-4.
126. Penezić, Z. (2016) Subjektivna dobrobit i zadovoljstvo životom kod nastavnika i ravnatelja, U: Vican, D., Sorić, I. i Radeka I. (ur.). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja*. Zadar, Sveučilište u Zadru, 119-139.
127. Perrenoud, P. (2002). *Key Competencies*. Bruxelles: Eurydice, European Unit.
128. Petrović-Sočo, B. (2006). Promjene u obrazovanju odgajatelja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 12 (46), 16-20.
129. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje – holistički pristup*, Mali profesor, Zagreb.
130. Petrović-Sočo, B., (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6 (1- 2), 123- 136.
131. *Pojmovnik hrvatskog kvalifikacijskog okvira* (2008). Preuzeto s: https://www.hzz.hr/UserDocsImages/Pojmovnik_Hrvatskoga_kvalifikacijskog_okvira.pdf (19.9.2022)
132. Polić, M. (2015). Razložnost odgoja. *Metodički ogledi*, 22 (2), 165-188.
133. *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*, (2012), Zagreb. NCVVO.
134. Purgar, M. i Bek, N. (2014). Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje. *Pravni vjesnik*, 30 (2), 345-353.
135. Ricijaš, N., Huić, A., Branica, V. (2006). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 (2), 51-68.
136. Rogers, J.D., Clow, K.E., Kash, T.J. (1994). Increasing Job Satisfaction of Service Personnel, *Journal of Services Marketing*, 8 (1),14-26.
137. Rogić, A. M., Karamatić Brčić, M. (2016). Cjeloživotno učenje ravnatelja. U: Vican, D., Sorić, I. i Radeka I. (ur.). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 53-75.
138. Rončević, A., Vičević, M. (2010). Univerzalna istina u razvijanju osobnih i profesionalnih kompetencija odgajatelja i učitelja. U: Bacalja, R. (ur.) *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja. Zbornik radova sa znanstvenog stručnog skupa*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 1-7.

139. Schei, V. I Nerbø, I. (2015). The invisible learning ceiling: Informal learning among preschool teachers and assistants in a Norwegian kindergarten. *Human Resource Development Quarterly*, 26(3), 299-328.
140. Selmi, L. (2009). Obrazovanje odgajatelja kao kontinuirani projekt. *Djeca u Europi*, 1 (1), 29-30.
141. Seme Stojnović, Hitrec (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Golden marketing-Tehnička knjiga, Zagreb. .
142. Serdar, E. (2013). Počeci institucionalnog predškolskog odgoja u Hrvatskoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (71), 4-6.
143. Sheridan, S.M, Pope-Edwards, P., Marvin, C.A. & Knoche. L. (2009). Professional Development in Early Childhood Programs: Process Issues and Research Needs. *Early Education and Development*, 20:3, 377-401. Preuzeto s: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10409280802582795> (16.8.2022.)
144. Sikavica, P. (2011). *Organizacija*. Školska knjiga, Zagreb.
145. Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja*, 25(3), 371- 392.
146. Slunjski, E (2003) *Devet lica jednog odgojitelja*. Mali profesor. Zagreb
147. Slunjski, E., Šagud, M., Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću – organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3 (1), 45-57.
148. Slunjski, E. (2008). Rasprava kao temeljni modalitet suradničkog učenja odgajatelja i stručnih suradnika vrtića. *Pedagogijska istraživanja*, 5 (1), 22-33.
149. Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3 : vođenje: prema kulturi promjene*. Zagreb, Element.
150. Slunjski, E. (2019). *Izvan okvira 4: Mudrost vođenja*. Zagreb, Element.
151. Skupnjak, D. (2020). Rješavanje konflikata i vještine asertivnosti. *Varaždinski učitelj*, 3 (3), 98-116. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/236779> (5.2.2024)
152. *Standardi za ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove (2013)*. Preuzeto s: https://www.azoo.hr/images/NATJECANJA2017/Prijedlog_standarda_za_ravnatelje_.pdf (13.9.2022.)
153. Staničić, S. (2000). *Vođenje odgojno-obrazovne djelatnosti u školi*. Doktorska disertacija. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

154. Staničić, S. (2003). Povezanost kompetencija ravnatelja i pedagoga za vođenje u školi. U: Vrgoč, H. (ur.). *Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku Hrvatskog društva*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 200-208.
155. Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Vlastita naknada: Rijeka.
156. Staničić, S. (2016). *Model licenciranja ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova*. Izvješće Ministarstva znanosti i obrazovanja o ostvarenju 3. zadaće Ekspertne radne skupine za provedbu 5. cilja Strategije obrazovanja znanosti i tehnologije. NCVVO.
https://www.azoo.hr/images/NATJECANJA2017/Prijedlog_modela_licenciranja_ravnatelja.pdf (10.6.2021).
157. Staničić, S. (2021). Profesionalizacija ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove: uspješan ili poslušan ravnatelj? U S. Staničić i B. Drandić (ur.), *Školski priručnik 2021./2022.* (194-217). Zagreb: Znamen
158. Staničić, S. (2021). Imam li kompetencije uspješnog ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove? U S. Staničić i B. Drandić (ur.), *Školski priručnik 2021./2022.* (218-225). Zagreb: Znamen
159. Steinnes, G. S., i Haug, P. (2013). Consequences of staff composition in Norwegian kindergarten. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 6. Preuzeto <https://nordiskbarnehageforskning.no/index.php/nbf/article/view/77> (16.9.2022)
160. Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*, Jastrebarsko: Naklada Slap
161. Stojković, J. (2021). *Voditeljske karakteristike zaposlenih u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Doktorska disertacija, Mostar, Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti.
162. Stoppard, M. (2004). *Razvoj vašeg djeteta: kako otkriti i potaknuti djetetove potencijale*. Zagreb, Profil International.
163. Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije (2015). *Nove boje znanja*. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
164. Styliani, L. (2017). Job satisfaction among Greek secondary teachers and the role of school *Journal of Contemporary Education, Theory & Research* 1, 23-32. Preuzeto s: <https://www.jcetr.gr/volliss1/1-1-4.pdf> (5.8.2022.)
165. Symeonidis, V. (2015). *The Status of Teachers and the Teaching Profession: A study of education unions perspectives*. Belgija, Edukacijski internacionalni institut za istraživanja.
166. Šagud, M. (2011). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagoška istraživanja*, 8 (2), 259-267.

167. Šamija, I. B. (2012). *Rječnik jezika hrvatskoga*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta Republike Hrvatske.
168. Šimić Šašić, S. (2011). Percepcija odgovornosti, društvenog statusa i zadovoljstvo poslom u odgojiteljica. *Magistra Iadertina*, 6. (1.), 55-70.
169. Takač, D. (2018). *Profesionalnost i profesionalni razvoj učitelja /nastavnika/ stručnih suradnika*. Zagreb: Hrvatska akademska i istraživačka mreža-CARNET.
170. Tatalović Vorkapić, S. i Lončarić, D. (2013). Posreduje li profesionalno sagorijevanje učinke osobina ličnosti na zadovoljstvo životom odgojitelja predškolske djece?. *Psihologijske teme*, 22 (3), 431-445.
171. Tatković, N., Diković, M., Tatković, S. (2016). *Pedagoško-psihološki aspekti komunikacije*. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.
172. The Council of Chief State School Officers – CCSSO (2008). *Educational Leadership Policy standards: ISSLC 2008*. As adopted by the National Policy Bord for Educational Administration. Washington, DC. http://www.epsb.ky.gov/pluginfile.php/396/mod_resource/content/1/Educational_Leadership_Policy_Standards_2008.pdf (9.1.2023)
173. Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., i Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00346543068002202> (16.9.2022)
174. Turić, D. (2019). Samoučinkovitost odgojitelja i pedagoške kompetencije ravnatelja predškolskih ustanova. *Hum*, 15(23), 170-188.
175. Turić, D. i Požega, Ž. (2023) Utjecaj čimbenika povezanih s polom na zadovoljstvo odgojitelja. *Život i škola LXX* (1), 9-22.
176. Turk, M. (2014). Predložak za analizu (pedagoškog) problema iz perspektive teorija odgoja: primjer školske lektire. *Školski vjesnik*, 63 (1-2), 163-180.
177. Turk, M. i Ledić, J. (2014). *Akaderske kompetencije*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
178. *Tuning educational structures in Europe 2003*, A pilot project by and for higher education institutions supported by the European Commission in the framework of the Socrates programme http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Tuning_project/89/3/Tuning-Educational-Structures-Europe-executive-summary_575893.pdf (4. 3.2023)
179. UNESCO i ILO (2008). *The ILO/UNESCO Recommendation concerning the Status of Teachers (1966) and The UNESCO Recommendation concerning the*

- Status of Higher-Education Teaching Personnel (1997)*. Paris: UNESCO.
Preuzeto s: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160495> (16.10.2022)
180. *Unicef (2020). Rani odgoj i obrazovanje*. <https://www.unicef.org/croatia/rani-odgoj-i-obrazovanje> (11.9.2022)
181. Valenčić Zuljan, M. (2008). *Učitelj na putu profesionalnog razvoja od početnika do eksperta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Palov“.
182. Valjan Vukić, V. (2011). Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja. *Magistra Iadertina*, 6. (1.), 83-98. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/87331>
183. Vandell DL, Burchinal M, Pierce KM. (2016). Early child care and adolescent functioning at the end of high school: Results from the NICHD *Study of Early Child Care and Youth Development*. *Dev Psychol.* 2016 Oct;52(10):1634-1645. doi: 10.1037/dev0000169. PMID: 27690496; PMCID: PMC5115787.
184. Vandebroek, M. i Urban, M. (2011). Potreba za kompetentnim sustavima: otkrića i preporuke europskog istraživačkog projekta. *Djeca u Europi*, 3 (6), 7-9. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/123544> (12.11.2020.)
185. Velan, D. Slunjski, E. (2019). Izvan okvira 4, Mudrost vođenja: prikaz istraživanja i alati razvoja prakse vođenja. *Metodički obzori*, 14(2019)1 (26), 106-108.
186. Vican, D. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kvaliteta odgojno-obrazovnih ustanova*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
187. Vican, D., Sorić, I., Radeka, I. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kompetencijski profil ravnatelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
188. Vidić, T. (2009): Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi., *Napredak*, 150 (1), 7-20.
189. Vidović, B., Matas, V., Puljiz, M. (2009). Strateški menadžment u školstvu. U: Barabaš-Serešić, B. (ur.). *Ravnatelj škole – upravljanje - vođenje*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje, str. 11-41.
190. Vilotijević, M., Lalić, N. i Mandić, D. (2018). *Školski menadžment*. Beograd: Učiteljski fakultet.
191. Visković, I. i Višnjić Jevtić, A. (2018). Professional development of kindergartenteachers in Croatia—a personal choice or an obligation. *Early Years*, 38(3), 286-297. <https://doi.org/10.1080/09575146.2017.1278747>. (29.12.2023)

192. Višnjic Jevtic, A. (2012). Razvoj profesije udruživanjem. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (67), 2-4.
193. Višnjic Jevtic, A. (2018) *Odgojiteljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima*, Doktorska disertacija, Zagreb, Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet.
194. Vizek Vidović, V. (2009), Kompetencije i kompetencijski profili u učiteljskoj i nastavničkoj profesiji, U: Vizek Vidović, V. (ur.): *Planiranje kurikuluma usmjerenoga na kompetencije u obrazovanju učitelja i nastavnika*, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
195. Vizek Vidović, V. (2011) *Učitelji i njihovi mentori: uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja* (No.29). Institut za društvena istraživanja.
196. Vonta, T., Rutar, S. (2009). Elektronski medij kao pomoć u profesionalnom razvoju odgajatelja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 15 (55), 10-12.
197. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno–obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2 (1), 91-106.
198. Vujičić, L. (2011) *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb. Mali profesor.
199. Vujičić, L., Boneta, Ž., Ivković, Ž. (2015). Social Status and Professional Development of Early Childhood and Preschool Teacher Profession: Sociological and Pedagogical Theoretical Frame. *Croatian Journal of Education* : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje. 17, 1, str. 49-60.
200. Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development And Care*, 1-13.
201. Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S., Boneta, Ž. (2012). Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja. U: Pehlić, I., Vejo, E., Hasanagić, A. (ur.) *Suvremeni tokovi u ranom odgoju: znanstvena monografija*. Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, 345-363.
202. Vujičić, L.; Čepić, R.; Tatalović Vorkapić, S. Cjeloživotno učenje i promjene u obrazovanju odgajatelja – iskustvo iz Hrvatske. *Croatian Journal of Education* : Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje. 17 (2015) No. Sp.Ed.2; 175-189.
203. Vrkić Dimić, J. (2013). Kompetencije učenika i nastavnika za 21. stoljeće. *Acta Iadertina*, 10 (1), 0-0
204. Weinert, F. E. (2001), Concept of Competence: A Conceptual Clarification. U: Rychen, D. S. i Salganik, L. H. (ur.) *Defining and Selecting Key Competencies*.

Göttingen: Hogrefe i Huber.
[https://www.scirp.org/\(S\(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45\)\)/reference/ReferencesPers.aspx?ReferenceID=2101394](https://www.scirp.org/(S(czeh2tfqyw2orz553k1w0r45))/reference/ReferencesPers.aspx?ReferenceID=2101394) (17.7.2022)

205. Westera, W. (2001), Competences in education: a confusion of tongues. *Journal of Curriculum studies*, 33 (1), str. 75-88.
206. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju* (2022). Preuzeto s: <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju> (26.9.2022.)
207. *Zakon o Hrvatskom kvalifikacijskom okviru* (2021). Preuzeto s: <https://www.zakon.hr/z/566/Zakon-o-Hrvatskom-kvalifikacijskom-okviru>
208. Zarshenas, L., Sharif, F., Molazem, Z., Khayyer, M., Zare, N., & Ebadi, A. (2014). Professional socialization in nursing: A qualitative content analysis. *Iranian journal of nursing and midwifery research*, 19(4), 432–438. Preuzeto s: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25183987/> (27.8.2022)
209. Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. Preuzeto s: <https://doi.org/10.3102/0034654315626801> (13.7.2022)
210. Zeleničić, M. (2018). *Standardi kvalitete u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Doktorska disertacija. Mostar, Sveučilište u Mostaru, Fakultet prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti.

IV. PRILOZI

Anketni upitnik za odgojitelje

Poštovani!

Ovo istraživanje dio je doktorske disertacije na temu *Kompetencije ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i profesionalni razvoj odgojitelja* koja je odobrena od strane Sveučilišta u Osijeku. Cilj rada je ispitati kompetencije ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te utvrditi povezanost između kompetencija ravnatelja, profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom odgojitelja na području istočne Hrvatske.

Anketni upitnik namijenjen je odgojiteljima s najmanje godinu dana radnog staža u struci, odnosno, onima koji nisu pripravnici.

Molim Vas da odgovorite na svako pitanje u ovom upitniku. Što potpuniji odgovori od iznimne su važnosti za cjelokupno istraživanje. Također Vas molim da vaši odgovori budu iskreni i spontani, a povjerljivost informacija je zajamčena.

Unaprijed zahvaljujem na Vašem odazivu i doprinosu u ovom istraživanju.

Molim Vas da u svakom od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem ili upisivanjem onog odgovora koji se odnosi na Vas ili vrtić u kojem radite.

Vaš spol	a) Ženski b) muški
Vaša dob	a) 20-29 d) 50 - 59 b) 30 – 39 e) 60 – i više c) 40 – 49
Stečena stručna sprema	a) SSS b) VSS c) VSS d) mr.sc
Trenutno ste na radnom mjestu	a) Odgojitelj b) Odgojitelj – mentor c) Odgojitelj - savjetnik
Koliko godina radnog staža imate na radnom mjestu odgojitelja	a) 1 - 5 e) 21 - 25 b) 6 – 10 f) 26 - 30 c) 11 – 15 d) 16 - 20
Županija u kojoj se nalazi Vaš vrtić	a) Vukovarsko – srijemska b) Brodsko – posavska c) Osječko -baranjska d) Požeško - slavonska e) Virovitičko – podravska
Sjedište Vašeg vrtića	a) Grad b) Selo
Osnivač vrtića u kojem trenutno radite	a) lokalna jedinica uprave i samouprave b) fizička osoba – privatno vlasništvo c) vjerska zajednica d) ostalo _____

Procjena kompetencija ravnatelja

Molim Vas da uz svaku tvrdnju na skali zaokružite broj koji smatrate da označava Vaše mišljenje. Brojevi označavaju sljedeće vrijednosti:

1. Uopće se ne slažem
2. Djelomično se slažem
3. Slažem se
4. Uglavnom se slažem
5. U potpunosti se slažem s navedenom tvrdnjom

Osobna kompetencija (marljivost, povjerenje, tolerancija, iskrenost, komunikativnost)

Moj ravnatelj je marljiv u svom radu	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj ima povjerenja u svoje djelatnike	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj tolerira različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopušta različite pristupe njihovom rješenju	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj je iskren i dosljedan te održava dana obećanja	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj je komunikativan	1	2	3	4	5

Razvojna kompetencija (vizija, informiranost, organiziranost, teh, pismenost, inovativnost)

Moj ravnatelj ima dugoročnu viziju razvoja vrtića	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj brzo pribavlja i u cijelosti prenosi relevantne informacije	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj dobro i racionalno organizira posao u vrtiću	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj zna i koristi računalo i druga potrebna tehnička pomagala u svom radu	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj se aktivno uključuje u realizaciju projekata i uvođenje inovacija u odgojno-obrazovnom procesu vrtića	1	2	3	4	5

Stručna kompetencija (propisi, načela, programiranje, planiranje, vrednovanje)

Moj ravnatelj dobro poznaje zakonodavne dokumente i propise iz područja predškolskog odgoja i obrazovanja	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj razumije pedagoška načela i u skladu s njima zna organizirati odgojno obrazovni proces u vrtiću	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj poznaje plan i program rada vrtića i didaktička načela za njegovo ostvarivanje	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj razumije smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja, te navedeno primjenjuje u vrtiću	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj zna načine i procedure vrednovanja postignuća njegovih djelatnika i ostvarivanje objektivne kontrole njihova rada	1	2	3	4	5

Akcijska kompetencija (kontakti, suočavanja, isticanja, povlačenja, uvjeti rada)

Moj ravnatelj se ne zatvara u svoj ured, obilazi svoje djelatnike sluša i pomaže mi savjetima u radu	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj ne komplicira i ne zamagljuje probleme, ne bježi od kriznih situacija i pomaže pri njihovu rješavanju	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj javno ističe uspjeh i rezultate marljivih odgojitelja i drugih djelatnika u vrtiću	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj ne radi „iza leđa“, svojim djelatnicima, probleme rješava komunikacijom „oči u oči“, a ne preko papira ili prenošenjem poruka	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj otklanja prepreke u radu svojih djelatnik i stvara primjerene uvjete	1	2	3	4	5

Socijalna / međuljudska kompetencija

Moj ravnatelj dobro razumije zakonitosti međuljudskih odnosa i poznaje mehanizme po kojima funkcionira njegov kolektiv	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj zna prepoznati ono najbolje u svakom svom djelatniku i to koristi za dobrobit svog vrtića	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj se ne opterećuje rješavanjem konflikata, pušta da ih rješava netko drugi ili ostaju neriješeni	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj zna prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad	1	2	3	4	5
Moj ravnatelj preferira demokratsko vođenje ustanove	1	2	3	4	5

Budući da ste procjenjivali osnovne kompetencije svojih ravnatelja molim Vas da na sljedećoj ljestvici brojevima od 1 - 5 označite koju kompetenciju ravnatelja smatrate najvažnijom za optimalno ostvarivanje njegove funkcije u vrtiću?

(broj 1 = prvo mjesto po važnosti do 5 = zadnje mjesto po važnosti)

OSOBNNA KOMETENCIJA	
RAZVOJNA KOMPETENCIJA	
STRUČNA KOMPETENCIJA	
AKCIJSKA KOMPETENCIJA	
SOCIJALNA/MEDULJUDSKA KOMPETENCIJA	

Procjena programa stručnog usavršavanja odgojitelja

Molim Vas da u svakom od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem ili upisivanjem onog odgovora koji se odnosi na Vas

Pohađate li redovito programe usavršavanja za odgojitelje?	a) Uvijek b) Uglavnom c) Ponekad d) Rijetko e) Nikad
--	--

Koliko ste osobno motivirani za programe usavršavanja?	<ul style="list-style-type: none"> a) Vrlo motiviran/a b) Uglavnom motiviran/a c) Prosječno motiviran/a d) Uglavnom nisam motiviran/a e) Uopće nisam motiviran/a
Koliko ste programa usavršavanja pohađali u protekloj pedagoškoj godini?	<ul style="list-style-type: none"> a) 1 – 2 b) 3 – 4 c) 5 i više
Kako se financiraju troškovi pohađanja programa usavršavanja?	<ul style="list-style-type: none"> a) Iz proračuna predškolske ustanove b) Osobno snosim troškove sudjelovanja u programima usavršavanja c) Dio troškova snosi ustanova dio iz osobnog troška d) Ostalo _____
Kojim ste stručnim usavršavanjima prisustvovali? (mogućnost više izbora odgovora)	<ul style="list-style-type: none"> a) Plenarna predavanja b) Pedagoške radionice c) Primjeri dobre prakse d) Okrugli stol e) Ostalo
Kriteriji kojima se služite pri odabiru sudjelovanja u programima usavršavanja (mogućnost više izbora odgovora)	<ul style="list-style-type: none"> a) Važnost za moj osobni odgojno obrazovni rad b) Važnost za ustanovu u kojoj radim c) Važnost osobnog rasta i profesionalnog razvoja d) Važnost politike nadležnih obrazovnih tijela e) Drugi me šalju na programe usavršavanja f) Ostalo
Izrađuje li se u Vašoj predškolskoj ustanovi godišnji plan usavršavanja?	<ul style="list-style-type: none"> a) DA b) NE
U kojoj mjeri možete utjecati na godišnji plan usavršavanja u svojoj ustanovi?	<ul style="list-style-type: none"> a) U potpunosti b) Djelomično c) Ne mogu utjecati
Godišnji plan stručnog usavršavanja u vašoj ustanovi izrađuje se	<ul style="list-style-type: none"> a) Uz sudjelovanje odgojitelja b) Uz uvažavanje osobnih planova stručnog usavršavanja c) Ne temelju prijedloga ravnatelja, bez mogućnosti sudjelovanja d) Ostalo
Godišnji plan usavršavanja realizira se: (mogućnost više izbora odgovora)	<ul style="list-style-type: none"> e) U potpunosti f) Djelomično g) Ovisno o raspoloživim sredstvima h) Prema odluci ravnatelja i) Ostalo
Imate li mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji vas interesiraju?	<ul style="list-style-type: none"> a) Uvijek b) Uglavnom c) Ponekad d) Rijetko e) Nikad

Brojevima od 1 – 5 procijenite koji oblik usavršavanja smatrate važnim za vaš odgojno obrazovni rad?

(1 = prvo mjesto po važnosti
5 = zadnje mjesto po važnosti)

Plenarna predavanja	
Pedagoške radionice	
Primjeri dobre prakse	
Okrugli stol	
Ostalo	

Redoslijedom upisa brojeva od 1 – 10 procijenite koje teme trebaju biti zastupljene na stručnim usavršavanjima odgojitelja?

(1 = prvo mjesto po važnosti
10 = zadnje mjesto po važnosti)

Stručni sadržaji	
Preventivni programi	
Kreativne radionice	
Razvoj pedagoških kompetencija odgojitelja	
Rad sa djecom s poteškoćama u razvoju	
Rad s darovitom djecom	
Partnerstvo i suradnja s roditeljima	
Suradnja s vanjskim čimbenicima	
Timski rad u ustanovi	
Ostalo	

Procjena zadovoljstva poslom odgojitelja

Molim Vas da u svakom od sljedećih tvrdnji **zaokružite** onaj broj koji se odnosi na Vaš stupanj slaganja s navedenom tvrdnjom (1 = uopće se ne slažem; 2 = djelomično se slažem; 3 = slažem se; 4 = uglavnom se slažem; 5 = u potpunosti se slažem)

Zadovoljstvo plaćom	Nisam dovoljno plaćen/a za ono što radim.*	1	2	3	4	5
	Moja plaća zadovoljava moje potrebe.	1	2	3	4	5
	Premalo sam plaćen/a.*	1	2	3	4	5
	Moja je plaća dosta niska.*	1	2	3	4	5
	Moja je zarada dostatna za normalne troškove.	1	2	3	4	5
	Moja je plaća dobra	1	2	3	4	5

Zadovoljstvo mogućnošću napredovanja	Sustav napredovanja u predškolskoj ustanovi je pošten.	1	2	3	4	5
	Mogućnosti za napredovanje su prilično ograničene u mojoj radnoj organizaciji.*	1	2	3	4	5
	Napredovanja u mojoj radnoj organizaciji temelje se na sposobnostima i dobrom radu.	1	2	3	4	5
	U mojoj radnoj organizaciji postoje dobre mogućnosti za napredovanje.	1	2	3	4	5
	S iskustvom se moje prilike za napredovanje povećavaju.	1	2	3	4	5
	U mom se poslu ne može napredovati.*	1	2	3	4	5

Zadovoljstvo poslom	Moj je posao svaki dan jednak.*	1	2	3	4	5
	Posao koji radim nije za mene.*	1	2	3	4	5
	Posao mi pruža osjećaj ispunjenosti.	1	2	3	4	5
	Posao mi pruža zadovoljstvo.	1	2	3	4	5
	Moj je posao zamoran.*	1	2	3	4	5
	Posao koji radim me veseli.	1	2	3	4	5

Zadovoljstvo nadređenima	Nadređeni dobro rade svoj posao.	1	2	3	4	5
	Nadređeni se previše miješaju u moj posao.*	1	2	3	4	5
	Moji nadređeni su taktični.	1	2	3	4	5
	Nadređeni se zalažu za mene.	1	2	3	4	5
	Moji nadređeni su nagle naravi (impulzivni).*	1	2	3	4	5
	Mojim je nadređenima teško udovoljiti.*	1	2	3	4	5

Zadovoljstvo suradnicima	Lako je stvoriti si neprijatelje među suradnicima.*	1	2	3	4	5
	Imam dobre suradnike.	1	2	3	4	5
	Moji suradnici dobro obavljaju svoj posao.	1	2	3	4	5
	Moji suradnici su dosadni.*	1	2	3	4	5
	Zadovoljan/na sam svojim suradnicima.	1	2	3	4	5
	Moji suradnici su neugodni.*	1	2	3	4	5

Anketni upitnik za ravnatelje

Poštovani!

Ovo istraživanje dio je doktorske disertacije na temu *Kompetencije ravnatelja ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i profesionalni razvoj odgojitelja* koja je odobrena od strane Sveučilišta u Osijeku. Cilj rada je ispitati kompetencije ravnatelja te utvrditi povezanost između kompetencija ravnatelja, profesionalnog razvoja i zadovoljstva poslom odgojitelja na području Istočne Hrvatske.

Molim Vas da odgovorite na svako pitanje u ovom upitniku. Što potpuniji odgovori od iznimne su važnosti za cjelokupno istraživanje. Također Vas molim da vaši odgovori budu iskreni i spontani, a povjerljivost informacija je zajamčena.

Unaprijed se zahvaljujem na Vašem odazivu i doprinosu u ovom istraživanju.

Molim Vas da u svakom od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem ili upisivanjem onog odgovora koji se odnosi na Vas ili vrtić u kojem radite.

Vaš spol	a) Ženski b) muški
Vaša dob	a) 20-29 d) 50 - 59 b) 30 – 39 e) 60 – i više c) 40 – 49
Stečena stručna sprema	a) SSS b) VŠS c) VSS d) mr.sc
Trenutno ste na radnom mjestu	a) Odgojitelj b) Odgojitelj – mentor c) Odgojitelj - savjetnik
Koliko godina radnog staža imate na radnom mjestu odgojitelja	a) 1 - 5 e) 21 - 25 b) 6 – 10 f) 26 - 30 c) 11 – 15 d) 16 - 20
Županija u kojoj se nalazi Vaš vrtić	a) Vukovarsko – srijemska b) Brodsko – posavska c) Osječko -baranjska d) Požeško - slavonska e) Virovitičko – podravska
Sjedište Vašeg vrtića	a) Grad b) Selo
Osnivač vrtića u kojem trenutno radite	a) lokalna jedinica uprave i samouprave b) fizička osoba – privatno vlasništvo c) vjerska zajednica d) ostalo _____

Samoprocjena kompetencija ravnateljja

Molim Vas da uz svaku tvrdnju na skali zaokružite broj koji smatrate da označava Vaše mišljenje. Brojevi označavaju sljedeće vrijednosti:

6. Uopće se ne slažem
7. Djelomično se slažem
8. Slažem se
9. Uglavnom se slažem
10. U potpunosti se slažem s navedenom tvrdnjom

Osobna kompetencija (marljivost, povjerenje, tolerancija, iskrenost, komunikativnost)

Marljiv/a sam u svom radu	1	2	3	4	5
Imam povjerenja u svoje djelatnike	1	2	3	4	5
Toleriram različita viđenja pojedinih stručnih problema i dopuštam različite pristupe njihovu rješenju	1	2	3	4	5
Iskren/a sam i dosljedan/na te održavam dana obećanja	1	2	3	4	5
Optimalno sam komunikativan/na	1	2	3	4	5

Razvojna kompetencija (vizija, informiranost, organiziranost, teh, pismenost, inovativnost)

Imam dugoročnu viziju razvoja vrtića	1	2	3	4	5
Brzo pribavljam i u cijelosti prenosi relevantne informacije	1	2	3	4	5
Dobro i racionalno organiziram posao u vrtiću	1	2	3	4	5
Znam i koristim računalo i druga potrebna tehnička pomagala u svom radu	1	2	3	4	5
Aktivno se uključujem u realizaciju projekata i uvođenje inovacija u odgojno-obrazovnom procesu svog vrtića	1	2	3	4	5

Stručna kompetencija (propisi, načela, programiranje, planiranje, vrednovanje)

Dobro poznajem zakonodavne dokumente i propise iz područja predškolskog odgoja i obrazovanja	1	2	3	4	5
Razumijem pedagoška načela i u skladu s njima znam organizirati odgojno obrazovni proces u vrtiću	1	2	3	4	5
Poznajem plan i program rada vrtića i didaktička načela za njegovo ostvarivanje	1	2	3	4	5
Razumijem smisao i važnost kvalitetnog planiranja i programiranja, znam i primjenjujem to u vrtiću	1	2	3	4	5
Znam načine i procedure vrednovanja postignuća svojih djelatnika i ostvarivanje objektivne kontrole njihova rada	1	2	3	4	5

Akcijska kompetencija (kontakti, suočavanja, isticanja, povlačenja, uvjeti rada)

Ne zatvaram se u svoj ured, obilazim svoje djelatnike slušam i pomažem svojim savjetima u radu	1	2	3	4	5
Ne kompliciram i ne zamagljuje probleme, ne bježim od kriznih situacija i pomažem pri njihovu rješavanju	1	2	3	4	5
Javno ističem uspjeh i rezultate marljivih odgojitelja i drugih djelatnika u vrtiću	1	2	3	4	5
Ne radim „iza leđa“, svojim djelatnicima, probleme rješavam komunikacijom „oči u oči“, a ne preko papira ili prenošenjem poruka	1	2	3	4	5
Otklanjam prepreke u radu svojih djelatnika i stvaram primjerene uvjete	1	2	3	4	5

Socijalna / međuljudska kompetencija

Dobro razumijem zakonitosti međuljudskih odnosa i poznajem mehanizme po kojima funkcionira moj kolektiv	1	2	3	4	5
Znam prepoznati ono najbolje u svakom svom djelatniku i to koristim za dobrobit vrtića	1	2	3	4	5
Ne opterećujem se rješavanjem konflikata, puštam da ih rješava netko drugi ili ostaju neriješeni	1	2	3	4	5

Znam prepoznati potrebe svojih djelatnika i primijeniti odgovarajuće oblike motivacije za njihov djelotvorniji rad	1	2	3	4	5
Preferiram demokratsko vođenje ustanove	1	2	3	4	5

Budući da ste samoprocjenjivali svoje kompetencije molim Vas da na sljedećoj ljestvici brojevima od 1 - 5 označite koju kompetenciju smatrate najvažnijom za optimalno ostvarivanje svoje ravnateljske funkcije u svom vrtiću.

(broj 1 = prvo mjesto po važnosti do 5 = zadnje mjesto po važnosti)

OSOBNJA KOMPETENCIJA	
RAZVOJNA KOMPETENCIJA	
STRUČNA KOMPETENCIJA	
AKCIJSKA KOMPETENCIJA	
SOCIJALNA/MEĐULJUDSKA KOMPETENCIJA	

Profesionalni razvoj u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

Molim Vas da u svakom od sljedećih pitanja odgovorite zaokruživanjem ili upisivanjem onog odgovora koji se odnosi na Vas.

Izrađuje li se u Vašoj predškolskoj ustanovi godišnji plan usavršavanja?	c) DA d) NE
Godišnji plan stručnog usavršavanja u vašoj ustanovi izrađuje se ?	e) Uz sudjelovanje odgojitelja f) Uz uvažavanje osobnih planova stručnog usavršavanja g) Ne temelju prijedloga ravnatelja, bez mogućnosti sudjelovanja h) Ostalo
Godišnji plan usavršavanja realizira se: (mogućnost više izbora odgovora)	j) U potpunosti k) Djelomično l) Ovisno o raspoloživim sredstvima m) Prema odluci ravnatelja n) Ostalo
Kako se financiraju troškovi pohađanja programa usavršavanja u vašoj ustanovi?	e) Iz proračuna predškolske ustanove f) Osobno snosim troškove sudjelovanja u programima usavršavanja g) Dio troškova snosi ustanova dio iz osobnog troška h) Ostalo _____

Brojevima od 1 – 5 procijenite koji oblik usavršavanja smatrate važnim.

(1 = prvo mjesto po važnosti
5 = zadnje mjesto po važnosti)

Plenarna predavanja	
Pedagoške radionice	
Primjeri dobre prakse	
Okrugli stol	
Ostalo	

Redoslijedom brojeva od 1 – 13 procijenite koje teme trebaju biti zastupljene na stručnim usavršavanjima.

(1 = prvo mjesto po važnosti
13 = zadnje mjesto po važnosti)

Stručni sadržaji	
Preventivni programi	
Programsko – projektni rad	
Organizacijska psihologija (motiviranje zaposlenika i organizacijska kultura rada)	
Partnerstvo i suradnja s roditeljima	
Suradnja s vanjskim čimbenicima	
Timski rad u ustanovi	
Ostalo	

Popis slika

- Slika 1. Programi odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi
- Slika 2. Područja razvoja djeteta
- Slika 3. Čimbenici kvalitete ranog razvoja djeteta
- Slika 4. Područja vođenja
- Slika 5. Funkcije rukovođenja
- Slika 6. Model meta - kompetencija i njenih temeljnih sastavnica
- Slika 7. Osnovni elementi kompetencije
- Slika 8. Europski okvir ključnih kompetencija za cjeloživotno učenje
- Slika 9. Osobine ličnosti odgojitelja
- Slika 10. Razina i minimalno trajanje osnovne naobrazbe odgojitelja i učitelja
- Slika 11. Minimalni prosjek vremena kojeg odgojitelji i učitelji provode u stručnom osposobljavanju
- Slika 12. Razlika između stručnog usavršavanja i profesionalnog razvoja
- Slika 13. Skupovi kompetencija za standard zanimanja ravnatelja
- Slika 14. Obvezni ishodi učenja za stjecanje kompetencija ravnatelja
- Slika 15. Kompetencijski standardi za ravnatelje u SAD-u
- Slika 16. Kompetencijski standardi za ravnatelje u Australiji
- Slika 17. Područja za procjenu zahtjeva ravnatelja u Australiji
- Slika 18. Kompetencijski standardi za ravnatelje u Nizozemskoj
- Slika 19. Kompetencijski standardi za ravnatelje u Velikoj Britaniji
- Slika 20. Kompetencije ravnatelja potrebne za uspješno vođenje odgojno obrazovne ustanove
- Slika 21. Ključne kompetencije ravnatelja
- Slika 22. Kompetencijski profil idealnog ravnatelja
- Slika 23. Kvantili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila procjene osobne kompetencije
- Slika 24. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila procjene razvojne kompetencije
- Slika 25. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila procjene stručne kompetencije
- Slika 26. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila procjene akcijske kompetencije

- Slika 27. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila procjene socijalne kompetencije
- Slika 28. Box & plot procjena kompozitnih varijabli
- Slika 29. Posterior i prior distribucije osobne kompetencije
- Slika 30. Posterior i prior distribucija ostalih kompozitnih varijabli
- Slika 31. Normal P-P plot standardiziranih reziduala
- Slika 32. Regresijska jednadžba/regresijskog modela za prediktor godine staža, usporedo s intervalima pouzdanosti
- Slika 33. Regresijska jednadžba/regresijskog modela za prediktor županije u kojoj se vrtić nalazi, usporedo s intervalima pouzdanosti
- Slika 34. Kvanitli-kvanili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila samoprocjene osobne kompetencije
- Slika 35. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila samoprocjene razvojne kompetencije
- Slika 36. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila samoprocjene stručne kompetencije
- Slika 37. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila samoprocjene akcijske kompetencije
- Slika 38. Kvanili-kvantili grafovi opaženih i očekivanih normalnih vrijednosti kvantila samoprocjene socijalne kompetencije
- Slika 39. Box & plot samoprocjena kompozitnih varijabli
- Slika 40. Prosjek rangova kompozitnih varijabli između subuzoraka
- Slika 41. Distribucije vrijednosti varijabli kompozita
- Slika 42. Grafički prikaz učestalosti pohađanja programa stručnog usavršavanja
- Slika 43. Grafički prikaz motiviranosti odgojitelja za sudjelovanje u programima stručnog usavršavanja
- Slika 44. Broj pohađanja programa stručnog usavršavanja u protekloj pedagoškoj godini
- Slika 45. Financiranje troškova pohađanja stručnog usavršavanja
- Slika 46. Izrada godišnji plana i programa stručnog usavršavanja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja
- Slika 47. Utjecaj odgojitelja na izradu godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja

- Slika 48. Način izrade godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja
- Slika 49. Realizacija godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja
- Slika 50. Učestalost pohađanja određenih programa stručnih usavršavanja
- Slika 51. Oblik stručnog usavršavanja važan za odgojno-obrazovni rad odgojitelja
- Slika 52. Važnost zastupljenih tema stručnih usavršavanja
- Slika 53. Grafički prikaz frekvencija važnosti zastupljenih tema stručnih usavršavanja
- Slika 54. Kriterij za odabir programa stručnog usavršavanja odgojitelja
- Slika 55. Izrađuje li se godišnji plan i program stručnog usavršavanja u odgojno-obrazovnoj ustanovi
- Slika 56. Način izrade godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja
- Slika 57. Realizacija godišnjeg plana i programa stručnog usavršavanja
- Slika 58. Način financiranja troškova pohađanja programa stručnog usavršavanja
- Slika 59. Oblici stručnog usavršavanja koje ravnatelji smatraju važnim za odgojno-obrazovni rad
- Slika 60. Važnost zastupljenih tema na stručnim usavršavanjima od strane ravnatelja
- Slika 61. Grafički prikaz važnosti zastupljenih tema na stručnim usavršavanjima od strane ravnatelja
- Slika 62. Grafički prikazi regresijskih jednadžbi statistički značajnih prediktora
- Slika 63. P-P plot reziduala
- Slika 64. Grafički prikazi prediktora – regresijske jednadžbe

Popis tablica

- Tablica 1. Struktura uzorka odgojitelja prema spolu
- Tablica 2. Struktura uzorka odgojitelja prema dobi
- Tablica 3. Struktura uzorka odgojitelja prema godinama radnog staža
- Tablica 4. Struktura uzorka odgojitelja prema stručnoj spremi
- Tablica 5. Struktura uzorka prema županiji sjedišta vrtića
- Tablica 6. Struktura uzorka odgojitelja prema urbaniziranosti mjesta sjedišta vrtića
- Tablica 7. Struktura uzorka odgojitelja s obzirom na osnivača vrtića
- Tablica 8. Struktura uzorka ravnatelja prema spolu
- Tablica 9. Struktura uzorka ravnatelja prema dobi
- Tablica 10. Struktura uzorka ravnatelja prema godinama radnog staža
- Tablica 11. Struktura uzorka ravnatelja prema stečenoj stručnoj spremi

- Tablica 12. Struktura uzorka ravnatelja prema županiji sjedišta vrtića
- Tablica 13. Struktura uzorka ravnatelja prema urbaniziranosti mjesta sjedišta vrtića
- Tablica 14. Struktura uzorka ravnatelja s obzirom na osnivača vrtića
- Tablica 15. Deskriptivne vrijednosti subskale procjene osobne kompetencije
- Tablica 16. Deskriptivne vrijednosti subskale procjene razvojne kompetencija
- Tablica 17. Deskriptivne vrijednosti subskale procjene stručne kompetencije
- Tablica 18. Deskriptivne vrijednosti subskale procjene akcijske kompetencije
- Tablica 19. Deskriptivne vrijednosti subskale procjene socijalne kompetencije
- Tablica 20. Deskriptivne vrijednosti procjena kompozitnih varijabli
- Tablica 21. One sample t-test
- Tablica 22. Bootstrap za One-Sample T
- Tablica 23. Karakterizacija posteriorne distribucije za srednju vrijednost jednog uzorka
- Tablica 24. Bayes faktor za kompozitne varijable
- Tablica 25. Regresijski model (Stepwise)^c
- Tablica 26. ANOVA^a
- Tablica 27. Koeficijenti^a
- Tablica 28. Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene osobne kompetencij
- Tablica 29. Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene razvojne kompetencije
- Tablica 30. Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene stručne kompetencije
- Tablica 31. Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene akcijske kompetencije
- Tablica 32. Deskriptivne vrijednosti subskale samoprocjene socijalne kompetencije
- Tablica 33. Deskriptivne vrijednosti samoprocjena kompozitnih varijabli
- Tablica 34. Mann Whitney U test
- Tablica 35. Deskriptivne vrijednosti učestalosti pohađanja programa stručnog usavršavanja
- Tablica 36. Deskriptivne vrijednosti varijable „Koliko ste osobno motivirani za programe stručnih usavršavanja
- Tablica 37. Deskriptivne vrijednosti varijable „Koliko ste programa stručnog usavršavanja pohađali u protekloj pedagoškoj godini
- Tablica 38. Deskriptivne vrijednosti varijable „Imate li mogućnost izbora i sudjelovanja na stručnim skupovima koji vas interesiraju“
- Tablica 39. Regresijski model^b
- Tablica 40. ANOVA^a
- Tablica 41. Regresijski koeficijenti^a

- Tablica 42. Deskriptivne vrijednosti skale Zadovoljstvo plaćom
- Tablica 43. Mjere centralne tendencije za varijablu Zadovoljstvo plaćom
- Tablica 44. Deskriptivne vrijednosti subskale Zadovoljstvo mogućnošću napredovanja
- Tablica 45. Deskriptivne vrijednosti subskale Zadovoljstvo poslom
- Tablica 46. Deskriptivne vrijednosti subskale Zadovoljstvo nadređenima
- Tablica 47. Deskriptivne vrijednosti subskale Zadovoljstvo suradnicima
- Tablica 48. Bivarijatne korelacije
- Tablica 49. Regresijski model^b
- Tablica 50 ANOVA^a
- Tablica 51. Regresijski koeficijenti^a
- Tablica 52. Rezidualne vrijednosti^a

V. ŽIVOTOPIS

Dragana Turić, rođena je 29. rujna 1977. godine u Vinkovcima gdje trenutno i živi sa suprugom i petero djece (kćer i četiri sina). Osnovnu školu (1-7 razred) završila je u Starim Jankovcima dok je osmi razred, zbog ratnih razaranja, završila u osnovnoj školi „Tituš Brezovečki“ u Zagrebu. Nakon završene srednje medicinske škole (1996) u Vinkovcima i nakon položenog stručnog ispita za medicinsku sestru radila je u Općoj županijskoj bolnici u Vinkovcima do 2000 godine. Diplomirala je 2006 godine na Visokoj učiteljskoj školi u Petrinji, smjer stručni studij predškolskog odgoja. U razdoblju od 2010. do 2014. godine studirala je na Fakultetu prirodoslovno-matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru i stekla stručni naziv magistra predškolskog odgoja. U međuvremenu na Filozofskom fakultetu u Osijeku 2014. godine završila je Pedagoško-psihološku-didaktičko-metodičku izobrazbu. Poslijediplomski specijalistički studij „*Vođenje i upravljanje odgojno-obrazovnim ustanovama*“ završila je u Osijeku 2023. godine na Fakultetu za odgojne i obrazovne znanosti te stekla akademski naziv sveučilišna specijalistica vođenja i upravljanja odgojno-obrazovnim ustanovama. S osnovama poduzetništva upoznata je u Zagrebu u okviru programa „Izobrazba poduzetnika za 2003. godinu“ te je od 2004. godine osnivač predškolske ustanove u Vinkovcima gdje je i stalno zaposlena.

Za vrijeme izobrazbe i profesionalnog razvoja sudjelovala na različitim stručnim usavršavanjima organiziranim od strane AZOO, stručnim aktivima i skupovima za odgojitelje, ravnatelje i stručne suradnike te domaćim i međunarodnim znanstvenim konferencijama. Uže područje na koje je usmjerena su ravnatelji i vođenje odgojno-obrazovne ustanove koje smatra ključnim za kvalitetu rada i za pozitivno radno ozračje u odgojno-obrazovnim ustanovama.