

ODABIR PROFESIJE, ISKUSTVO TIJEKOM RADA I ŽELJA ZA NAPUŠTANJEM POSLA KAO DIO PROFESIONALNOG IDENTITETA ODGAJATELJA

Danijela Blanuša Trošelj¹

Primljen: 27. 12. 2023.
Prihvaćen: 7. 6. 2024.

Rani i predškolski odgoj i obrazovanje mijenjaju se u skladu s mnogim novim spoznajama. S tim u vezi je i važna uloga odgajatelja koji se svakodnevno susreću s raznolikim izazovima i novim ulogama. Nošenje s njima u uskoj je vezi s odgajateljevim profesionalnim identitetom kao promjenjivom kategorijom kompleksnog procesa razvoja pojedinca u njegovoj profesiji. Cilj ovoga istraživanja bio je utvrditi kako određeni čimbenici – u ovom slučaju odabir profesije, pozitivno ili negativno iskustvo u radu te želja za napuštanjem posla – prema mišljenju odgajatelja utječu na njihov profesionalni razvoj i identitet. Istraživanje je provedeno ispunjavanjem upitnika na uzorku 594 odgajatelja u različitim fazama profesionalnog razvoja i različitim razina obrazovanja. Utvrđeno je da veliki broj ispitanika od rane dobi ima želju postati odgajateljem te da većina ispitanika nikada nije poželjela napustiti posao. Potvrđeno je i da je napuštanje posla uvjetovano stresnim situacijama. Utvrđena je i povezanost pozitivnih i negativnih iskustva u radu s fazama profesionalnog razvoja, kao i razinom obrazovanja odgajatelja.

Ključne riječi: profesionalni identitet; profesionalni razvoj; profesija; društveni status

Profesionalni identitet

Slijedom velikih promjena u znanstvenim dostignućima i spoznajama, suvremenih paradigmi djetinjstva, društvenih težnji k napretku prava djece i drugih značajki, rani i predškolski odgoj i obrazovanje

¹ Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Sveučilište Jurja Dobrile u Puli, Zagrebačka 30, 52100 Pula, Hrvatska; dblanus@unipu.hr; <https://orcid.org/0000-0002-1376-8110>

dobiva sve važniji položaj u odgojno-obrazovnoj politici. Time se mijenja i položaj odgajatelja te se njegov status i uloge definiraju ključnim dokumentima koji ih prepoznaju kao profesionalce. Međutim, u stvarnosti postoji mnogo nepoznanica i otežanih okolnosti zbog kojih odgajatelji sebe ne prepoznaju kao pripadnike profesije. Profesionalni identitet jedna je od tih kategorija.

Koncept 'identitet' najčešće je opisan terminom 'the self' (Erikson, 1968, prema Beijaardet *et al.*, 2000), odnosno kao tko ili što je netko (Beijaard, 1995, Beijaardet *et al.*, 2000). Ljudi se vide na određeni način i svojem doživljaju sebe pridaju različita značenja. Često je viđenje sebe uvjetovano prizmom viđenja drugih, odnosno mišljenja koja su nam drugi pridodali. Kako se pojedinac razvija, samoevaluacija omogućuje neprekidno informiranje, formiranje i reformiranje identiteta, tijekom vremena i u interakciji s drugima (Cooper i Olson, 1996), a mjera odnosa stvaranja identiteta kroz tuđa promišljanja o nama i sposobnosti samoevaluacije nerijetko govori o zrelosti osobe. Mijenjanje nije jednostavno jer se ljudi osjećaju neugodno u procesu promjena, pogotovo onih koje utječu na promjenu slike o sebi te posljedično njihova osobnog identiteta (Nias, 1989). Nedovoljno je istraživanja koja se bave temom »životnog ciklusa«, putem razvoja identiteta pojedinca (Huberman, 1993), no poznato je da se veliki dio identiteta kvalitativno mijenja tijekom različitih faza profesionalnog razvoja.

Do nedavno se učiteljev² identitet vezivao isključivo uz posjedovno zvanje, odnosno naglasak je bio na poznavanju predmetnog sadržaja. Taj je dio učiteljeva identiteta najlakše mjerljiv i vidljiv te u društvu često najcjenjeniji pa je dugo i edukacija učitelja bila usmjerena na sadržaj. Danas se na učiteljev profesionalni identitet gleda kao na kombinaciju triju temeljnih područja – predmetnog, pedagoškog i didaktičkog (Beijaard *et al.*, 2000), a dominantno područje ovisi o stupnju odgojno-obrazovnog procesa u kojemu učitelj djeluje (rani i predškolski odgoj i obrazovanje, razredna nastava, predmetna nastava). Rezultat je to promijenjene slike odgoja i obrazovanja. Kompleksan odgojno-obrazovni proces zahtijeva znatno širi spektar kompetencija koje su više od tehničkih i instrumentalnih akcija koje je moguće mjeriti.

² Generički pojam 'učitelj' odnosi se na sve stupnjeve odgojno-obrazovnog procesa. Kada se u radu navodi termin 'odgajatelj', misli se na specifičnosti profesije koje je razlikuju od ostalih stupnjeva odgojno-obrazovnog procesa.

Prema OECD dokumentu (2022, 11), na profesionalni identitet posebno utječu: prethodno iskustvo učitelja i profesionalni odnosi i suradnja s drugim kolegama; inicijalno obrazovanje; potpora koju dobivaju od svojih mentora i supervizora; te osobna i kolektivna refleksija svoje prakse i teorije. Profesionalni identitet pokazao se i kao jedan od ključnih momenata u otpornosti učitelja i njihovu nošenju sa stresom (Gu i Day, 2007; Flores, 2018). Olsen (2008, 23–24) naglašava da se

»... regrutiranje učitelja, inicijalno obrazovanje, daljnji profesionalni razvoj i učiteljevo zadržavanje u praksi možda može kronološki poredati, ali epistemološki svi su ti dijelovi isprepleteni i neprestano se kreću unatrag i unaprijed te kao takvi utječu jedni na druge uzajamnim konstitutivnim načinima. Učiteljev razvoj je kružni proces, čak i kad se kreće prema naprijed: učitelj uvijek urušava prošlost, sadašnjost i budućnost u kompleksnu mješavinu profesionalnih uvjerenja, ciljeva, sjećanja i predviđanja, dok stvara praksu.« (Olsen, 2008, 23–24)

Dakle, profesionalni identitet nije konačna i nepromjenjiva kategorija (Smith, 2007), već se razvija tijekom profesionalnog života pojedinca. Profesionalni identitet uvelike ovisi o fazi unutar koje se učitelj trenutno nalazi, a mijenja se spletom utjecaja različitih čimbenika, kao i iskustva samog profesionalca. Novije rasprave identitet sagledavaju integrirano, istodobno osobno i društveno (Vignoles, 2018), a on podrazumijeva tri domene (Cruess *et al.*, 2015): individualnu, odnosnu i kolektivnu. Profesionalni identitet je prema tome multidimenzionalni, višeslojni i dinamični proces (Cooper i Olson, 1996). Dinamičnost identiteta očituje se u činjenici da se on formira u odnosu s drugima, u kontekstu različitih okruženja te je ovisan o društvenim, kulturološkim, političkim i povijesnim silama te uključuje konstrukcije i rekonstrukcije značenja protekom vremena (Rodgers i Scott, 2008).

Način na koji učitelji vide svoj profesionalni identitet određuje njihovu učinkovitost, odluke vezane uz profesionalni razvoj, kao i spremnost i spremnost za nošenje s obrazovnim promjenama i implementiranje inovacija u praksu (Beijaard *et al.*, 2000). Kvalitetno razvijen profesionalni identitet preduvjet je za kvalitetno suočavanje s dinamičnim i brzim promjenama te novim ulogama i očekivanjima suvremenog društva (Alsup, 2004). Istraživanja profesionalnog identiteta mogu doprinijeti introspekciji, refleksiji i obrazovnoj praksi dajući uvid obrazovnoj politici za usmjeravanje aktivnosti u jačanju profesionalnog identiteta odgajatelja i učitelja. Izgrađen i jasan profesionalni identitet

u vezi je s uspješnosti odgojno-obrazovnog procesa i neposredno utječe na uspjehe djece i učenika. Prema Karousiou, Hajisoteriou i Angelides (2019), profesionalni identitet ne utječe samo na neposrednu praksu nego i na način na koji učitelji tumače obrazovnu politiku i implementiraju norme u praksu.

Barth (2004) ističe da je kvaliteta kadra jedan od glavnih čimbenika koji izravno djeluju na postignuća djece. Redefiniranje odgajateljskih uloga naslanja se na mnoge suvremene spoznaje. Tako primjerice Diamond (1996) naglašava važnost kvalitetne interakcije djece i okoline, jer takva interakcija utječe na uspostavljanje veza među neuronima u mozgu. Takve spoznaje redefinirale su pogled na institucionalni odgoj i obrazovanje te utjecale na promjene u obrazovanju i poimanju odgajatelja. Visoko obrazovanje, kvaliteta inicijalnog obrazovanja i daljnjeg profesionalnog razvoja utječe na razvoj djeteta (Burchinal i Cryer, 2003; McCartney *et al.*, 2007; NICHD ECCRN i Duncan, 2003; Vandell, 2007). Istraživanja su pokazala da viša razina studija i njihova kvaliteta utječu na učinkovitost odgajatelja u praksi te kvalitetu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što je u vezi s manjim postotkom napuštanja škole, akademskim uspjehom djece, boljim prilagođavanjem radnoj klimi u odraslo doba te čitavim nizom drugih dobrobiti kako za dijete tako i za društvo (Ballou i Podgursky, 1997; Ferguson, 1998; prema Bowman, Donovan i Burns, 2000). Kvaliteta obrazovanja odgajatelja utječe i na stabilniji, jasniji profesionalni identitet, autonomiju odgajatelja i njihovu stručnu procjenu.

Mnogi su čimbenici koji određuju i formiraju profesionalni identitet odgajatelja. Moglo bi se reći da temelji za njegovo stvaranje nastaju već u ideji osobe da postane dio neke profesije. Dakako, sami razlozi odabira na neki način govore o startnoj poziciji gledanja kandidata na profesiju koju odabire.

Različita istraživanja pokazuju da postoje različiti razlozi odgajatelja za odabir profesije, no oni su najčešće rezultat unutarnje motivacije (Richardson i Watt, 2014) koja nastupa puno prije razdoblja upisa samog studija, a očituje se u ljubavi prema radu s djecom, iskustvom s djecom i sl. No djelomično su razlozi vrlo konformistički i ne utječu pozitivno na status profesije. Radi se o razlozima poput puno slobodnog vremena, poželjnog posla za ženu i mogućnosti provođenja vremena s obitelji i sl., čime se dodatno pojačava feminizirani status same

profesije. Dio istraživanja (Watt i Richardson, 2015; Murwanashyaka *et al.*, 2024) utvrdio je da postoji i dio odgajatelja koji su ekstrinzično motivirani plaćom i uvjetima rada. No, u Republici Hrvatskoj taj motiv izostaje, kao i društveni status odgajatelja kao mogući razlog (Kadum, Vidović i Vraković, 2007). Naime, dosadašnja istraživanja (Lučić, 2007) ukazuju na to da položaj odgajatelja u društvu nije onakav kakav bi se mogao očekivati s obzirom na uloge i odgovornost koju nosi posao odgajatelja. Odgajatelji često sami sebe postavljaju u situaciju da naglašavaju važnost drugih profesija u odnosu na svoju (Jukić i Reić-Ercegovac, 2008; Šimić-Šašić, Klarin i Lapić, 2011; Vujičić, Boneta i Ivković, 2015). Suprotno tome, umirovljeni učitelji općenito imaju bolju viziju i mišljenje o profesiji iz koje su izašli, a u odnosu na svoje kolege koji su još u radnom odnosu (Mutluer i Yüksel, 2019). Profesionalni status određene profesije u društvu implicira odnos obostranog povjerenja između društva i same profesije (Feeney, 2012, 7). Sam profesionalni identitet govori o tome kako se osoba doživljava, ali i kako je društvo doživljava, zbog čega je sam društveni status iznimno vezan uz ideju profesionalnog identiteta odgajatelja.

Zanimljivo je da odgajatelji ističu zahtjevnost (Vujičić, Boneta i Ivković, 2015) i stresnost profesije kao osnovne odlike svojeg posla (Blanuša Trošelj, 2018), što nikako nije u skladu sa statusom koji imaju u društvu. Suočavanje odgajatelja s tim izazovnim situacijama u uskoj je vezi s pojmom otpornosti (engl. *resilience*), koji se u posljednje vrijeme prepoznaje kao jedna od ključnih karakteristika odgajatelja u donošenju profesionalnih odluka te posljedično kao karakteristika profesionalnog identiteta. Prema Ivanec, Miljević-Ridički i Bouillet (2014, 109) otpornost je »sposobnost snalaženja s nedaćama i njihovo nadvladavanje«. Masten, Best i Garmezy (1990, 425) gledaju na otpornost kao na »proces, kapacitet i ishod uspješne prilagodbe unatoč prijetećim okolnostima«. U tom smislu otpornost nije samo ishod nego i proces, što isključuje tradicionalno djelovanje odgajatelja.

Učiteljeva otpornost temelji se na dvama ishodištima. Prvo, kao mogućnost oblikovanja kvalitetnog učećeg okruženja za dostizanje zahtjevnih ciljeva društva znanja te ostvarenja drugih odgojno-obrazovnih djelatnosti, pri kojima učitelj svojim primjerom i vođenjem učinkovito promiče razvoj otpornosti učenika i postizanje optimalnog obrazovnog i osobnog razvoja svakog pojedinca. Prema drugom ishodištu, autorice

Kiswarday i Valenčič Zuljan (2015) vide učiteljevu otpornost kao sposobnost učitelja za duboko razumijevanje sebe i svojih profesionalnih uloga, što za svrhu ima učinkovito kontroliranje stresa i primjerene reakcije na neočekivane i kritične situacije. Danas se smatra da je otpornost ključna za »preživljavanje« u profesionalnom okruženju, posebno u najranijoj fazi profesionalnog razvoja (Price, Mansfield i McConney, 2012). Osim toga, istraživanja dokazuju da otpornost nije urođena, nego se razvija, što je dodatni poticaj za stvaranje promišljenog i kvalitetnog sustava profesionalnog razvoja odgajatelja (Luthar, Cicchetti i Becker, 2000, prema Kiswarday i Valenčič Zuljan, 2015). Otpornost osobe utječe na doživljaje odgajatelja te ublažiti dugotrajne učinke stresnih situacija na njihov identitet. Osobe koje imaju slabije razvijenu otpornost češće će napuštati posao, jer je upravo izloženost stresnim situacijama ključni razlog za odustajanje. U Hrvatskoj nedostaju istraživanja koja se odnose na spomenutu temu, iako se primjećuje nedostatak odgajatelja u odnosu na broj završenih studenata, što znači da dio studenata već tijekom studija odlučuje da će napustiti profesiju. U američkim državama napuštanje učiteljske profesije znatan je problem obrazovne politike. Gonzales, Brown i Slate (2008) navode različite razloge za taj problem, poput nedostatka administrativne podrške, teškoća u kontroliranju discipline djece i učenika, kao i niske plaće. Zanimljivo je da su Inman i Marlow (2004) u svojem istraživanju došli do podatka da je plaća jedini razlog zbog kojeg početnici ostaju u profesiji. Također navode radne uvjete i kolegijalnost kao razloge zbog kojih učitelji odlaze ili ostaju u odgojno-obrazovnoj djelatnosti (Inman i Marlow, 2004).

Nepredvidiva svakodnevica odgajateljeve profesije često uključuje teške i izazovne situacije, a otpornost ovisi i o odgajateljevu profesionalnom identitetu. Za uspješno svladavanje tih izazova nije dovoljna samo odgajateljeva trenutna »profesionalna kompetentnost« nego i njegova pripravljenost za cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj (Patterson, Collins i Abbott, 2004; Kiswarday i Valenčič Zuljan, 2015), koje mnogi odgajatelji vide kao dio svog profesionalnog bivanja. Takvi učitelji vjeruju da su razvili sposobnosti potrebne za preživljavanje u praksi i to na način da u trenucima kada se pojave problemi primjenjuju refleksivnu praksu (Howard i Johnson, 2004), akcijska istraživanja i druge oblike istraživačkih tehnika u praksi.

Metodologija

Problem, cilj i istraživačka pitanja

Prema kriterijima koji određuju profesiju, odgajateljska profesija još uvijek je u nastajanju, što podrazumijeva i suočavanje s izazovima koji profesionalizam donosi. Iako s dugom tradicijom školovanja odgajatelja Hrvatska prednjači pred mnogim europskim zemljama, postoje mnoga područja u domeni profesionalizma na kojima se može još raditi, primjerice postojanje jedinstvenog profesionalnog etičkog kodeksa odgajateljske profesije, od autonomije do kontrole ulaska i ostanka u profesiji. Jedna od ključnih karakteristika za postojanje profesije je i profesionalni identitet koji, kao takav, određuje mnoge segmente djelovanja, pojašnjene u prethodnom poglavlju. Utvrđivanje ključnih čimbenika u razvoju profesionalnog identiteta omogućuje obrazovnoj politici i akterima inicijalnog obrazovanja odgajatelja djelovanje u segmentima koji su od posebne važnosti za jačanje autonomije i kvalitetno djelovanje odgajatelja u praksi. S obzirom na to da je čimbenika mnogo, u ovom se radu nastoji utvrditi u kojoj mjeri pozitivno ili negativno iskustvo u radu, trenutak odluke za odabir profesije i želja za napuštanjem posla utječu na odgajateljeve različite faze profesionalnog razvoja (Blanuša Trošelj, 2018; Day *et al.*, 2007). Dio je to šireg istraživanja koje promatra mnoge elemente profesionalnog razvoja i identiteta, a u ovom se radu analiziraju čimbenici koji utječu na profesionalni razvoj i identitet. Istraživanje je odobrilo Etičko povjerenstvo Pedagoškog fakulteta Sveučilišta u Ljubljani, pod brojem 07/2014. Istraživanje je provedeno u dva ciklusa, između 2016 i 2018. godine³ te u dodatnom, kvalitativnom dijelu, 2020. godine.

Iz cilja izdvajamo sljedeća istraživačka pitanja:

1. Postoji li korelacija između opisa situacije koja je posebno utjecala na odgajatelje i njihove faze profesionalnog razvoja?
2. Postoji li korelacija između opisa situacije koja je posebno utjecala na odgajatelje i razine završenog studija?

³ Doktorski rad Danijele Blanuša Trošelj, *Professional development of preschool teachers in the Republic of Croatia*, obranjen 1. lipnja 2018. pri Pedagoškom fakultetu Sveučilišta u Ljubljani.

3. Jesu li odgajatelji ikada poželjeli napustiti odgajateljski posao i, ako da, zbog čega?
4. Postoji li korelacija između želje za napuštanjem posla i opisa situacije koja je posebno utjecala na odgajatelje?

Uzorak

Za provođenje istraživanja poslani su upitnici na adrese 101 vrtića iz evidencije hrvatske Agencije za odgoj i obrazovanje. Dobiveni su podaci, tj. ispunjeni upitnici, iz 58 vrtića, što čini 59 % kontaktiranih ustanova.

Upitnike je ispunilo ukupno 594 odgajatelja, od čega 98 % ženskog spola (N=582), 0,8 % muškog spola (N=5), a sedmero ispitanika nije se izjasnilo. 379 odgajatelja (63,8 %) je iz Primorsko-goranske županije, a 215 iz Istarske županije (36,2 %). Prosječna dob ispitanika je 40 godina, u rasponu od 22 godine do 64 godine starosti. Prosječni radni staž ispitanika je 15,7 godina, od onih koji su tek započeli s radom do najviše 42 godine radnog staža. Radni staž je kategoriziran prema fazama profesionalnog razvoja (Blanuša Trošelj, 2018; Day *et al.*, 2007), skupinama odgajatelja omeđenih okvirom godina radnog staža, povezanih prema sličnosti u čimbenicima profesionalnog razvoja, kompetencija i sl.

Tablica 1. Raspodjela ispitanika prema fazama profesionalnog razvoja (Day *et al.*, 2007)

Faza profesionalnog razvoja	N	%
0–3 godine radnog staža	86	16,80
4–7 godina radnog staža	108	21,09
8–15 godina radnog staža	124	24,22
16–23 godine radnog staža	88	17,19
24–30 godina radnog staža	86	16,80
više od 30 godina radnog staža	20	3,91

Instrument

Podaci su prikupljeni anketnim upitnikom o profesionalnom razvoju odgajatelja. Polustrukturiranim intervjuom odgajatelja mentora i odgajatelja savjetnika u prvoj fazi te odgajatelja bez zvanja u drugoj fazi dobiveni su kvalitativni podaci pomoću kojih se dodatno objašnjavaju dobiveni podaci. Upitnici su sastavljeni od općeg dijela, bodovnih ljestvica te otvorenih pitanja. U prvom dijelu upitnika prikupljeni su sociodemografski podaci o sudionicima istraživanja, među kojima se navodi i radni staž ispitanika te razina završenog studija. Upitnik je sastavljen za potrebe istraživanja, provjeren pilot-istraživanjem, a za sve skale korištene u upitniku provedene su provjere mjernih karakteristika skala. Podaci dobiveni bodovnim skalama predmet su drugih znanstvenih radova, a ispitivale su odgajateljevo mišljenje o čimbenicima koji utječu na njihove odluke o profesionalnom razvoju, zatim trenutni osjećaj u fazi njihova profesionalnog razvoja, mišljenje o tome koje i koliko su kompetencija razvili tijekom studija i koliko im svaka od njih treba u radu te skala kojom procjenjuju čime bi se moglo utjecati na bolji status profesije odgajatelja u društvu.

Način prikupljanja podataka

Zamolba za sudjelovanje u istraživanju upućena je svim vrtićima čije su adrese dobivene od Agencije za odgoj i obrazovanje. Vrtićima je poslana e-poruka s opisom i priloženim dopisom matičnog fakulteta i autorovim pojašnjenjem cilja istraživanja. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno te je svim sudionicima zajamčena anonimnost. Također, svim je sudionicima objašnjena svrha prikupljanja podataka te mogućnost odustajanja ili neispunjavanja upitnika. Upitnici su poslani poštom ili dostavljeni osobno ravnatelju u zatvorenoj omotnici i na isti način i vraćeni.

U kvalitativnom dijelu istraživanja oblikovan je protokol intervjuiranja odgajatelja mentora i odgajatelja savjetnika. Kontaktirana su tri odgajatelja savjetnika i sedmero odgajatelja mentora različite dobi i različitih faza profesionalnog razvoja. Intervjui su provedeni prema etičkim principima te je tako na početku svakog intervjua zatraženo dopuštenje za snimanje razgovora, s napomenom da se u svakom trenutku može odbiti odgovoriti na pojedino pitanje ili u potpunosti odustati od

istraživanja. Svi sudionici odabrali su svoje kodirano ime kao zamjenu za njihovo pravo ime. U drugom dijelu istraživanja intervjuirano je 120 odgajatelja u različitim fazama profesionalnog razvoja.

Analiza podataka i statistička obrada

Podaci su obrađeni statističkim programskim paketom SPSS. Podaci dobiveni iz upitnika obrađeni su na razini deskriptivne i interferentne statistike. Pitanja otvorenog tipa analizirana su i kodirana, odnosno svakom odgovoru dana je numerička vrijednost.

Rezultati i rasprava

S obzirom na to da se na odgajateljsku profesiju često gleda kao na »poziv« (Brock, 2006), zanimalo nas je u kojem su trenutku sudionici provedenog istraživanja znali da žele postati odgajatelji. Iako su dobiveni različiti odgovori u širokom rasponu, većina odgajatelja odlučila je o svojem izboru još u djetinjstvu. 28,38 % odgajatelja navelo je da su znali da žele biti odgajatelji oduvijek, od kada znaju za sebe ili od ranog djetinjstva ili prije polaska škole. Više od trećine odgajatelja odluku je donijelo tijekom osnovne škole (34,63 %). Najmanje odgajatelja (svega troje) opisalo je razdoblje srednje škole kao ključno vrijeme, pa je njihova kategorija pribrojana sljedećoj, »kao odrasla osoba« (16,95 %). U ovoj se kategoriji nalaze svi koji su odgovorili da su znali što žele raditi kada su upisali fakultet, na praksi za vrijeme fakulteta ili prilikom ispisa s nekog drugog fakulteta, obavljajući neki drugi posao, kada su odrasli i sl. Manji postotak, njih 5,57 %, nije bio siguran želi li biti odgajatelj ni nakon završenog fakulteta, već tek kada su počeli raditi kao odgajatelji.

Dobiveni podaci pokazuju da, suprotno očekivanju, srednjoškolsko razdoblje nije vrijeme kada se odabire odgajateljska profesija. Većina budućih odgajatelja u srednjoj školi već odavno zna da žele postati odgajateljima. S druge strane, odraslo doba možda je »druga prilika« za one koji u trenutku završetka srednje škole nisu imali dovoljno izgrađen identitet za odabir društveno niže rangirane profesije. Na primjer, istraživanja o muškarcima u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju (Stroudetal, 2000; Argentin, 2013; Heikkila i Hellman, 2016; Blanuša Trošelj i Frković Lenac, 2017) govore o tome kako se većina muška-

raca odlučuje za profesiju odgajatelja upravo u odraslo doba, kada je njihov identitet dovoljno izgrađen da ga još uvijek djelomično tradicionalna i patrijarhalna uvjerenja okoline ne mogu pokolebati. Iako nedostaju istraživanja koje se bave trenutkom odluke odabira profesije odgajatelja, postoje ona koja govore o motivima odabira. Uglavnom se radi o intrinzičnoj motivaciji (Richardson i Watt, 2014) za rad s djecom (Vujičić, Boneta i Ivković, 2015).

Pozitivna i negativna iskustva u radu odgajatelja

Odgajatelji su u upitniku zamoljeni da opišu situaciju koja je ostavila posebno jak utjecaj na njih i na taj način odredila njihov profesionalni razvoj. Ovo pitanje u analizi je kategorizirano u dvije varijable. Prva se odnosi na činjenicu radi li se o pozitivnom, negativnom ili emocionalno neodređenom opisu situacije, a druga govori o tome koji odnos uključuje opisana situacija. Pri tome su se izjave koje uključuju osjećaj vlastitog rasta i razvoja, zadovoljstva i dobrobiti za odgajatelja kategorizirale kao pozitivna iskustva, a izjave koje opisuju neugodne situacije koje imaju za rezultat nezadovoljstvo, želju za odustajanjem i prepoznavanjem opasnosti za odgajatelja kategorizirali kao negativna iskustva.

Većina odgajatelja piše o pozitivnom iskustvu (36,59 %), no nije zanemariv ni postotak onih koji su opisali negativnu situaciju (23,95 %). Manji dio (1,52 %) opisuje situaciju bez predznaka emocionalnog učinka na njih. Ostali odgajatelji nisu naveli nikakvo iskustvo kao ključno. Pri opisu situacija, odgajatelji su uglavnom opisivali točno određene trenutke, međutim bilo je i onih koji se nisu opredijelili za konkretan trenutak, nego nešto što ih općenito u radu obilježava. Takve opise uglavnom su koristili oni odgajatelji koji su davali pozitivne primjere, poput »osmijesi djece« ili »zagrljaji djece«. Međutim, puno je i duljih opisa koji se odnose na konkretan odnos s jednim od sudionika odgojno-obrazovnog procesa, uglavnom djece. Pri tome, posebno raduje napredak djece u nekom vremenskom periodu:

»Ove jeseni došla je curica 2,11 godina sa dosta bolnom prošalošću. U tom periodu je jako plakala, patila i odbijala naš dodir, zagrljaj, utjehu. Danas, poslije 7 mjeseci dan je ispunjen smijehom, veseljem, i puno zagrljaja i povjerenja. Najveći preobražaj u malo vremena (pozitivan) u mom 'malom' radnom vijeku.« (ID 21)

Pozitivni opisi nerijetko se odnose na djecu s teškoćama ili reakciju druge djece, poput:

»Nakon što smo prvi puta u grupi ‘dobili’ dijete sa posebnim potrebama i način na koji su se djeca prema njemu ponašala, zrelije nego većina odrasle populacije.« (ID 89)

Odgajatelji se često prisjećaju i situacija s roditeljima ili djecom koje su se dogodile nakon što su oni bili u njihovoj skupini, a uglavnom se odnose na iskaze emocionalne potvrde ili zahvale odgajatelju i njegovoj važnosti:

»Susret s djetetom koji je nekada pohađalo moju skupinu; naime dijete je potrčalo meni te zagrlilo me sa suzama u očima.« (ID 23)

»Nakon par godina sretnem roditelja koji me zagrli i kaže ‘hvala’.« (ID 96)

»Što se sada družim s mladim ljudima koji su pred 15 ili 20 godina pohađali moju skupinu.« (ID 363)

U opisima negativnih situacija, odgajatelji se vrlo konkretno mogu prisjetiti situacija. Iz niže navedenog izbora odgajateljskih izjava vidi se kompleksnost odgajateljske profesije, ali i niza uloga koje odgajatelj obnaša. Također, dominantni opisi mogu poslužiti kao pokazatelj potrebe za adekvatnom podrškom i usmjerenim profesionalnim razvojem kako bi se ovakve situacije što rjeđe događale, odnosno kada se i se dogode da odgajatelj bude spreman i zna što mu je činiti.

Česte su izjave u kojima odgajatelji navode različite optužbe i napade djetetove obitelji, a koje se odnose uglavnom na sumnje roditelja da je odgajatelj udario dijete, na bježanje djeteta iz vrtića ili reakcije roditelja na ozljede djeteta u vrtiću:

»Najgora situacija je optužba roditelja da sam udarila dijete (istukla i ošamarila).« (ID14)

»Kad sam se okrenula, a jedna mama mi dovela djevojčicu koja je htjela pobjeći iz vrtića i rekla mi ‘To od Vas nisam očekivala’.« (ID 196)

»Zbog sitne ozljede djeteta, baka djeteta se žalila inspekciji i izazvala mi velike probleme, iako se roditelji djeteta nisu slagali. U pitanju je bila lagana ogrebotina na uhu bez ikakvih posljedica za dijete. Vrlo neugodno iskustvo.« (ID 308)

Najčešće se ipak odgajatelji odlučuju kao negativno iskustvo navesti same ozljede djece te gušenje kao najčešće spominjanu zdravstvenu opasnost:

»Situacija kada je dijete progutalo strani predmet i skoro se ugušilo.« (ID 32)

»Slučaj gušenja djeteta jasličke dobi kad sam pomislila da mu je život ugrožen.« (ID 300)

»Uvijek i iznova bi najsnažniji dojam ostavilo kada bi se dijete povrijedilo te saniranje povrede, odlazak u bolnicu ukoliko je povreda teža, te o svemu obavijestiti roditelje te njegova reakcija na isto. Ponekad roditelj razumije, ponekad jako kritizira, ne razumije iako se dijete i njemu kod kuće povrijedi.« (ID 367)

Također, česti su opisi (ne)odnosa djece i roditelja koji se reflektiraju na situaciju u vrtiću, primjerice:

»Komplicirana situacija s jednim djetetom koje je živjelo u teškim obiteljskim uvjetima i koje se emotivno previše vezalo za mene.« (ID 31)

Opisi uključuju i druge zahtjevne situacije, poput djece s teškoćama ili specifično teške situacije u obitelji:

»Smrt u obitelji – kako pripremiti grupu? Kako ostale roditelje? Kako pomoći sam sebi za nošenje sa zatečenom situacijom? Nužna je podrška svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.« (ID 349)

Važnost pozitivnog ili negativnog iskustva kao čimbenika u profesionalnom razvoju istaknuli su i autori Day *et al.* (2007), naglašavajući važnost pozitivnih iskustava u ranom razdoblju profesionalnog razvoja kada se još gradi profesionalni identitet, dok negativno iskustvo može dovesti do daljnjih poteškoća u djelovanju, a u krajnjem slučaju i do napuštanja profesije. Stresne situacije svakako doprinose napuštanju profesije odgajatelja (Ryan *et al.*, 2017), a iz priloženog je vidljivo s kakvim spektrom stresnih situacija se odgajatelji susreću. Specifičnosti rada u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju uključuju svakodnevnu izloženost višestrukim interakcijama i odnosima (Živčić-Bećirević i Smojver-Ažić, 2005).

Situacija koja je posebno utjecala na odgajatelja i faza profesionalnog razvoja

Da bismo utvrdili postoji li kontingencijska povezanost između opisa situacije koja je posebno utjecala na odgajatelja (pozitivno ili negativno) i faze profesionalnog razvoja u kategorijama, proveden je hi-kvadrat test.

Tablica 2. Empirijske frekvencije – poseban utjecaj i faza profesionalnog razvoja

Faza profesionalnog razvoja * poseban utjecaj (pozitivno vs. negativno) Crosstabulation					
		Poseban utjecaj		Total	
		Pozitivno	Negativno		
Faza profesionalnog razvoja	0–3	N	45	15	60
		%	75,0%	25,0%	100,0%
	4–7	N	53	23	76
		%	69,7%	30,3%	100,0%
	8–15	N	47	38	85
		%	55,3%	44,7%	100,0%
	16–23	N	20	22	42
		%	47,6%	52,4%	100,0%
	24–30	N	21	14	35
		%	60,0%	40,0%	100,0%
30+	N	8	6	14	
	%	57,1%	42,9%	100,0%	
Total	N	194	118	312	
	%	62,2%	37,8%	100,0%	

Utvrđeno je da postoji povezanost između toga jesu li odgajatelji opisivali pozitivne ili negativne situacije koje su ostavile poseban dojam na njih i faza profesionalnog razvoja, ($Hi^2(5, N=312) = 11,761$; $p < 0,05$). Usporedbom empirijskih i teorijskih frekvencija u kontingencijskoj tablici utvrđeno je da veći postotak (75 %) odgajatelja s do tri godine radnog staža opisuje pozitivno iskustvo u odnosu na ostale odgajatelje s više godina radnog staža. U ovoj je fazi iskustvo pozitivnih konotacija iznimno važno kako bi se zadržala motivacija i pozitivno utjecalo na izgradnju profesionalnog identiteta. Osim toga, važno je napomenuti da su odgajatelji do tri godine radnog staža uvelike opterećeni tehničkim čimbenicima, »preživljavanjem« i primjenom stečenih kompetencija u praksi, a što su pokazala mnoga istraživanja i razni modeli profesionalnog razvoja. Zbog osjetljivosti razvojne faze, odgajatelji početnici ne upuštaju se u kompleksnije odnose i situacije, čime se na

neki način izbjegava mogućnost negativnih iskustava. Opis pozitivnih situacija opada do skupina odgajatelja s više od 24 godina radnog staža. Tako odgajatelji s 4 do 7 godina ranog staža opisuju u 69,7 % slučajeva pozitivnu situaciju, a odgajatelji s 8 do 15 godina radnog staža u 55,3 %. Samo skupina odgajatelja sa 16 do 23 godina radnog staža u većem postotku opisuje negativne situacije (52,4 %) nego pozitivne (47,6 %). Pozitivno iskustvo kao iskustvo koje je ostavilo najsnažniji dojam u njihovom profesionalnom radu opisuje 60 % odgajatelja s 24 do 30 godina radnog staža i 57,1 % odgajatelja s više od 30 godina radnog staža. Iako nedostaju istraživanja o samom iskustvu odgajatelja u kontekstu utjecaja opisanih situacija na njihovo trenutno stanje i profesionalni identitet, postoje istraživanja koja idu u prilog postojanju više pozitivnih iskustava u ranom razdoblju profesionalnog razvoja, odnosno manjoj izloženosti stresnim situacijama i emocionalnoj iscrpljenosti odgajatelja (Višnjić Jevtić i Halavuk, 2021).

Opis situacije koja je posebno utjecala na odgajatelja i vrsta završenog studija

Da bismo utvrdili postoji li kontingencijska povezanost između opisa situacije koja je posebno utjecala na odgajatelja (pozitivna ili negativna) i razine završenog studija, proveden je hi-kvadrat test.

Tablica 3. Empirijske frekvencije za poseban utjecaj i razina završenog studija

		Razina studija u tri kategorije			Total	
		Dvogodišnji stručni studij	Trogodišnji stručni studij	Sveučilišni studiji		
Poseban utjecaj	Pozitivan	N	124	54	27	205
		%	60,5%	26,3%	13,2%	100,0%
	Negativni	N	99	18	15	132
		%	75,0%	13,6%	11,4%	100,0%
Total		N	223	72	42	337
		%	66,2%	21,4%	12,5%	100,0%

Utvrđeno je da postoji statistički značajna povezanost između toga jesu li odgajatelji opisivali pozitivne ili negativne situacije koje su ostavile poseban dojam na njih i vrste završenog studija (Da-Ne) ($Hi^2(2, N=337) = 8,833; p < 0,05$). Usporedbom empirijskih i teorijskih frekvencija u kontingencijskoj tablici utvrđeno je da veći postotak (75 %) odgajatelja sa završenim trogodišnjim stručnim studijem opisuje pozitivno iskustvo u odnosu na odgajatelje koji su završili dvogodišnji stručni studij (55,6 %) ili sveučilišni studij (64,3 %). Veći postotak opisuje negativnih situacija odgajatelji sa završenim dvogodišnjim stručnim studijem (44,4 %) nego odgajatelji sa završenim stručnim trogodišnjim studijem (25 %) ili sveučilišnim studijem (35,7 %). Moguće je da je kvalitativna promjena u programima obrazovanja omogućila razvoj kompetencija kojima se dio negativnih iskustava prevenira, ali se i u onom dijelu u kojemu se takvo iskustvo i može razviti odgajatelji bolje snalaze u rješavanju problema. To uključuje nezaobilazan proces samorefleksije za koju su novije generacije djelomično osposobljavane tijekom studija, pa je i emocionalni odmak koji omogućuje dublje negativne emocije otežan suočavanjem s problemom i traženjem njegova rješenja. Pri tome, treba naglasiti da važnu ulogu ima i sama kultura ustanove te potpora ili njen nedostatak unutar kolektiva, odnosno sve ono što oku nije vidljivo (Vujičić, 2011). No, treba naglasiti da kvalitetno obrazovanje dovodi i do jačanja otpornosti samih odgajatelja, čime se direktno dovodi u vezu stupanj obrazovanja i suočavanje s izazovnim situacijama koje odgajatelji opisuju u ovom radu kao negativne situacije.

Želja za napuštanjem posla kao čimbenik profesionalnog razvoja

Profesionalni identitet, kao što je već navedeno, u vezi je s osjećajem otpornosti i nošenjem sa stresom na poslu. Radi se o kružnoj vezi jer i neke ranije stečene i urođene karakteristike koje pojedincu omogućavaju višu razinu otpornosti djeluju i na osjećaj identiteta. Otporniji pojedinci ne doživljavaju tragično negativne situacije na poslu pa je i njihova slika o svojem profesionalnom identitetu pozitivnija. Otpornost i profesionalni identitet utječu i na promišljanje o mogućem napuštanju posla. Na pitanje o tome jesu li ikada poželjeli napustiti svoj posao odgovorilo je 583 odgajatelja. 405 odgajatelja (69,5 %) odgovorilo je da

nikad nije poželjelo napustiti posao, 163 (28 %) ponekad te 15 (2,6 %) odgajatelja često poželjelo napustiti posao. Za potrebe daljnje analize kategorije ponekad i često spojene su u jednu kategoriju. Varijabla *poželjeli napustiti* u daljnjim analizama ima dvije vrijednosti Da i Ne.

Otvorenim pitanjem htjeli smo dobiti uvid u razloge želje za napuštanjem posla. Kao najčešći razlozi javljaju se opisi stresnog i teškog posla (20,22 %) te odnosi s drugim dionicima (ne djeca) odgojno-obrazovnog posla (19,66 %). Od ostalih razloga, odgajatelji navode: broj djece u skupini i odgovornost koja iz toga proizlazi (14,61 %), osobni ili obiteljski razlozi (8,99 %), materijalni uvjeti i plaća (6,84 %), nedostatak vremena, količina posla i zamjene (5,06 %), podcijenjenost profesije (4,49 %), *burnout* (3,37 %). Vrlo je važno znati zbog čega odgajatelji požele napustiti posao, jer na taj način dobivamo uvid u potrebe profesije te razloge zbog kojih često opada motivacija za profesionalni razvoj. Ovaj prikaz daje jasan naglasak na teške uvjete i mnogobrojne zahtjevne uloge koje odgajatelj obnaša te je dobra smjernica za planirano kreiranje profesionalnog razvoja odgajatelja te potrebna područja podrške. Pri tome treba imati na umu da negativne emocije koje proizlaze iz osjećaja nemoći, *burnouta*, stresa i slično za posljedicu imaju i smanjenu motivaciju odgajatelja za profesionalnim razvojem (Karabennick i Conley, 2011). Navedeni razlozi zbog kojih odgajatelji pomišljaju napustiti posao u suglasju su s prethodnim rezultatima mnogobrojnih istraživanja (Gonzalez, Brown i Slate, 2008; Inman i Marlow, 2004). Briga o dobrobiti odgajatelja i smanjenje stresa u neposrednoj su vezi s postignućima i dobrobiti djece, odnosno kvalitetom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (Višnjić Jevtić i Halavuk, 2021).

Opis situacije koja je posebno utjecala na odgajatelja i želja za napuštanjem posla

Da bismo utvrdili postoji li kontingencijska povezanost između opisa situacije koja je posebno utjecala na odgajatelja (pozitivno ili negativno) i podatka jesu li odgajatelji ikad poželjeli napustiti posao odgajatelja (Da–Ne), proveden je hi-kvadrat test, uz Yatesovu korekciju za 2 x 2 ćelije.

Tablica 4. Empirijske frekvencije – Poseban utjecaj i želja za napuštanjem posla

		Poseban utjecaj		Total	
		Pozitivan	Negativan		
Želja za napuštanjem posla	Ne	N	158	78	236
		%	66.9%	33.1%	100.0%
	Da	N	58	63	121
		%	47.9%	52.1%	100.0%
Total	N	216	141	357	
	%	60.5%	39.5%	100.0%	

Utvrđeno je da postoji statistički značajna povezanost između toga jesu li odgovajatelji opisivali pozitivne ili negativne situacije koje su ostavile poseban dojam na njih i podatka jesu li odgovajatelji ikad poželjeli napustiti posao odgovajatelja (Da–Ne) ($Hi^2(1, N=357) = 11,320$; $p < 0,01$). Usporedbom empirijskih i teorijskih frekvencija u kontingencijskoj tablici utvrđeno je da veći postotak (66,9 %) odgovajatelja koji kao posebno značajnu situaciju opisuju pozitivno iskustvo nije nikada poželjelo napustiti posao u odnosu na odgovajatelje koji su poželjeli napustiti posao (49,7 %). Veći postotak odgovajatelja koji opisuju negativnu situaciju poželjelo je napustiti posao (52,1 %) u odnosu na one koji nisu poželjeli napustiti posao odgovajatelja (33,1 %). Ovo je podatak koji je posebno važan za ranu fazu profesionalnog razvoja kada je profesionalni identitet odgovajatelja u izgradnji i ovisi o vanjskim utjecajima. Negativna iskustva na samom početku mogu označiti daljnji tijek profesionalnog razvoja i djelovanja odgovajatelja (Day *et al.*, 2007), a njihov konačan utjecaj ovisi i o odgovajateljevoj otpornosti (Price, Mansfield i McConney, 2012). S obzirom na to da je profesija odgovajatelja *pomažuća* profesija, tj. uključuje brigu o djeci i njihovu dobrobit, a što dovodi do fizičke i emocionalne iscrpljenosti, dobiveni podaci o želji za napuštanjem posla nisu iznenađujući. S druge strane, govore nam o potrebi za sustavnom podrškom i potrebom jačanja otpornosti kod odgovajatelja kako bi i negativne situacije u poslu bile sagledane kao izazov i prostor za razvoj, a ne poticaj za napuštanje odgovajateljske profesije.

Zaključak

Na temelju provedenog istraživanja uočava se da odgajatelji vide svoj posao kao poziv te većina odgajatelja odlučuje o svojem izboru još u djetinjstvu. Također, utvrđeno je da se određeni broj budućih odgajatelja odlučuje za odgajateljsku profesiju u odrasloj dobi.

Iako trećina odgajatelja nije navela opis nekog iskustva koje je bilo važno za njihov profesionalni razvoj i identitet, oni koji jesu opisali situaciju uglavnom pišu o pozitivnim situacijama. Pozitivna iskustva dominantno su vezana uz iskustvo rada s djecom i njihovim povratnim porukama, što je u skladu s primarnim dijelom rada odgajatelja koji je ujedno i motivacija za odabir odgajateljskog poziva. S obzirom na razliku u fazi profesionalnog razvoja odgajatelja, uočeno je da se odgajatelji početnici i odgajatelji u zadnjoj fazi profesionalnog razvoja više prisjećaju pozitivnih situacija nego odgajatelji koji se nalaze u središnjim fazama profesionalnog razvoja. Vrlo je važno osvijestiti važnost dodatne podrške odgajateljima u tom razdoblju, što može poslužiti kreatorima obrazovne politike i profesionalnih usavršavanja kao pokazatelj stvarnih potreba odgajatelja i smjernica za osmišljavanje prilagođenih oblika podrške.

U vrijeme nedostatka odgajatelja kod nas i u svijetu važan je zadatak smanjiti broj odluka za napuštanje profesije. Jedan od mogućih načina je i promišljanje o razlozima odustajanja od odgajateljske profesije. Mnoga su istraživanja pokazala da je osnovni razlog izloženost stresu te nedovoljna otpornost odgajatelja za suočavanje sa stresom. I ovo je istraživanje potvrdilo stres kao dominantan razlog. U opisima negativnih iskustava jasno je vidljivo s čime se odgajatelji sve moraju nositi, od rada s djecom teškoćama, roditeljima različitih zahtjeva i načina komunikacije, zlostavljanjima, teškim uvjetima rada i slično.

Iz navedenog proizlazi zaključak da je profesionalni razvoj odgajatelja dinamična kategorija na koju utječu različiti čimbenici u pojedinim razdobljima radnoga vijeka. Izazovan posao i situacije s kojima se nose, unatoč jasnom ranom pozivu za ovaj posao, često dovode do razmišljanja o napuštanju posla. Kreatori obrazovne politike, ravnatelji dječjih vrtića, visokoškolske ustanove i svi ostali uključeni u promišljanje, kreiranje i vrednovanje učinkovitosti profesionalnog razvoja trebali bi spomenute spoznaje uvažiti i poticati nastojanja u profesionalnom razvoju, jačanju profesionalnog identiteta, a time i same odgojiteljske prakse.

U skladu sa zaključcima istraživanja proizlaze i smjernice za poboljšanje odgajateljske profesije i ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja:

- Visokoškolske ustanove trebaju sustavno raditi na povezivanju s praksom, kako bi bile u tijeku s aktualnim potrebama odgajatelja za njihovim profesionalnim razvojem. Posebno je nužno kreiranje profesionalnog razvoja za jačanje kompetencija za rad u izazovnim situacijama, poput rastava braka, zlostavljanja, specifičnosti rada s djecom s teškoćama i dr.
- Pri kreiranju obrazovne politike trebalo bi voditi računa o složenosti i zahtjevnosti odgajateljeva rada i povezanosti učinkovitosti rada s napretkom djece te raditi na poboljšavanju minimalno propisanih radnih uvjeta, posebice broju djece u odgojnim skupinama, što je neposredni razlog promišljanja odgajatelja o napuštanju posla, ali i posredni u kontekstu povećanja stresa u radu.
- Potrebno je usustaviti brigu o mentalnom zdravlju odgajatelja te omogućiti supervizijske i druge oblike podrške odgajateljima u riziku, što je u pojedinim fazama profesionalnog razvoja posebno vidljivo.
- Profesionalni razvoj odgajatelja treba usmjeravati prema aktivnostima koje jačaju njihovu otpornost s ciljem prevencije dugotrajnih stresnih situacija za njihov identitet.

Literatura

- Alsup, Janet (2004), »Am I a teacher? Exploring the development of professional identity«, *Language Arts Journal of Michigan*, 20(1), str. 7. <https://doi.org/10.9707/2168-149X.1245>
- Argentin, Ginaluca (2013), »Male routes to a teaching career: Motivations, market constraints and gender inequalities«, *International Review of Sociology*, 23(2), str. 271–289. <https://doi.org/10.1080/03906701.2013.804292>
- Brock, Avril (2006), »*Dimensions of early years professionalism – attitudes versus competences?*«, Leeds Metropolitan University.
- Ballou, Dale i Podgursky, Michael John (1997), *Teacher Pay and Teacher Quality*, Kalamazoo, MI: W.E. Upjohn Institute for Employment Research. <https://doi.org/10.17848/9780585282961>
- Barth, Roland S. (2004), *Learning by heart*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Beijaard, Douwe; Verloop, Nico i Vermunt, Jan (2000), »Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge per-

- spective«, *Teaching and Teacher Education*, 16(7), str. 749–764. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8)
- Blanuša Trošelj, Danijela (2018), *Professional development of preschool teachers in the Republic of Croatia*, doktorska disertacija, Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze u Ljubljani.
- Blanuša Trošelj, Danijela i Frković Lenac, Linda (2017), »Man in the preschool teachers' profession – motivates and experiences at the beginning of their professional development«, u: Vujičić, Lidija; Holz, Oliver; Duh, Matjaž i Michielsen, Melissa (ur.), *Contributions to the Development of the Contemporary Paradigm of the Institutional Childhood*, Zurich: LIT VERLAG, str. 55–66.
- Bowman, Barbara T.; Donovan, Suzanne i Burns, Marie Susan (2000), *Eager to learn: Educating our preschoolers*, Washington DC: National Academies Press.
- Burchinal, Margaret R. i Cryer, Debby (2003), »Diversity, child care quality, and developmental outcomes«, *Early Childhood Research Quarterly*, 18(4), str. 401–426. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2003.09.003>
- Cooper, Karyn i Olson, Margaret R. (1996), »The multiple 'I's' of teacher identity«, u: Kompf, Michael; Bond, Richard; Dworet, Don i Boak, Terence (ur.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge*, London: Falmer Press, str. 78–89.
- Cruess, Richard L.; Cruess, Silvia R.; Boudreau J. Donald; Snell Linda i Steinert Yvonne (2015), »A schematic representation of the professional identity formation and socialization of medical 185 students and residents: A guide for medical educators«, *Academic Medicine*, 90(6), str. 1–8. <https://doi.org/10.1097/ACM.0000000000000700>
- Day, Christopher; Sammons, Pam; Stobart, Gordon; Kington, Alison i Gu, Qing (2007), *Teachers matter. Connecting work, lives and effectiveness*, Maidenhead: Open University Press. <https://doi.org/10.1037/e615332007-001>
- Diamond, Marian Cleeves (1996), »The brain... use it or lose it«, *Mind Shift Connection*, 1 (1).
- Feeney, Stephanie (2012), *Professionalism in Early Childhood Education: Doing Our Best for Young Children*, Boston, MA: Pearson.
- Flores, Maria Assuncao (2018), »Teacher resilience in adverse contexts: Issues of professionalism and professional identity«, u: Wosnitza, Marold; Peixoto, Francisco; Beltman, Susan i Mansfield, Caroline F. (ur.), *Resilience in Education. Concepts, Contexts and Connections*, Cham: Springer, str. 167–184. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_10
- Gonzalez, Liza; Brown, Michelle Stallone i Slate, John R. (2008), »Teachers who left the teaching profession: A qualitative understanding«, *The Qualitative Report*, 13(1), str. 1–11.
- Gu, Qing i Day, Christopher (2007), »Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness«, *Teaching and Teacher Education*, 23, str. 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>

- Heikkilä, Mia i Hellman, Anette (2016), »Male preschool teacher students negotiating masculinities: A qualitative study with men who are studying to become preschool teachers«, *Early Child Development and Care*, 187(7), str. 1208–1220. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1161614>
- Howard, Sue i Johnson, Bruce (2004), »Resilient teachers: Resisting stress and burnout«, *Social Psychology of Education*, 7(4), str. 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Huberman, Michael A. (1993), *The Lives of Teachers*, New York: Teachers College Press.
- Inman, Duane i Marlow, Leslie (2004), »teacher retention: Why do beginning teachers remain in the profession?«, *Education*, 124(4), str. 605.
- Jukić, Tonča i Reić-Ercegovac, Ina (2008), »Zanimanja učitelja i odgajatelja i perspektive studenata«, *Metodički obzori*, 2(6), str. 73–82.
- Lučić, Kata (2007), »Odgovornost profesija u suvremenoj odgojno obrazovnoj ustanovi«, *Odgovorne znanosti*, 7(1), str. 135–150.
- Kadum, Vladimir; Vidović, Suzana i Vranković, Kristina (2007), »Gledišta učitelja o svojem statusu, motivaciji i Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu«, *Napredak*, 148(2), str. 192–209.
- Karabenick, Stuart A. i Conley, Anne Marie (2011), *Teacher Motivation for Professional Development*, Mathand Science Partnership – Motivation Assessment Program, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109.
- Karousiou, Christiana; Hajisoteriou, Christina i Angelides, Panayiotis (2019), »Teachers' professional identity in super-diverse school settings: Teachers as agents of intercultural education«, *Teachers and teaching*, 25(2), str. 240–258. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1544121>
- Kiswarday, Vanja Riccarda i Valenčič Zuljan, Milena (2015), »Paradigmatski premiks odobne šole od usmerjenosti v primanjkljaje k rezilientnosti«, u: Grušovnik, Tomaž (ur.), *Obzorja učenja: vzgojno-izobraževalne perspektive*, Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales, str. 179–194, 483–484.
- Masten, Ann, S.; Best, Karina, M. i Garmezy, Norman (1990), »Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity«, *Developmental and psychopathology*, 2, str. 425–444. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005812>
- McCartney, Kathleen; Dearing, Eric; Taylor, Beck A. i Bub, Kristen L. (2007), »Quality child care supports the achievement to flow-income children: Direct and indirect path ways through caregiving and the home environment«, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 28(5–6), str. 411–426. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2007.06.010>
- Murwanashyaka, Prosper; Bikorimana, Donard; Berabose, Valentine; Tuyishimire, Laurien; Turatsinze, Jean Bosco i Tuyizere, Gratien (2024), »Teachers' extrinsic motivation on quality education in Nyamasheke District, Rwanda« *East African Journal of Education Studies*, 7(1), 377–388. <https://doi.org/10.37284/eajes.7.1.1796>

- Mutluer, Özgül i Yüksel, Sedat (2019), »The social status of the teaching profession: A phenomenological study«, *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(2), str. 183–203.
- Nias, Jennifer (1989), *Primary teachers talking: A study of teaching as work*, New York: Routledge.
- NICHD Early Child Care Research Network i Duncan, Greg (2003), »Modeling the impacts of child care quality on children's preschool cognitive development«, *Child Development*, 74(5), str. 1454–1475. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00617>
- Olsen, Brad (2008), »How reasons for entry into the profession illuminate teacher identity development«, *Teacher Education Quarterly*, 35(3), str. 23–40.
- Patterson, Janice H.; Collins, Loucrecia i Abbott, Gypsy (2004), »A study of teacher resilience in urban schools«, *Journal of Instructional Psychology*, 31, str. 3–11.
- Pavin Ivanec, Tea; Miljević-Riđički, Renata i Bouillet, Dejana (2014), »Kindergarten teachers' resilience and its relation to the parental behaviour of their mothers and fathers«, *Croatian Journal of Education*, 16 (Sp.Ed.No.2/2014), str. 109–124. <https://doi.org/10.15516/cje.v16i0.1120>
- Price, Anne; Mansfield, Caroline i McConney, Andrew (2012), »Considering 'teacher resilience' from critical discourse and labour process theory perspectives«, *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), str. 81–95. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.614748>
- Ryan, Shannon V.; von der Embse, Nathaniel P.; Pendergast, Laura L.; Saeki, Elina; Segool, Natasha i Schwing, Shelby (2017), »Leaving the teaching profession: The role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent«, *Teaching and Teacher Education*, 66, str. 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
- Rodgers, Carol R. i Scott, Kathrine H. (2008), »The development of the personal self and professional identity in learning to teach«, u: Cochran-Smith, Marilyn, Feiman-Nemser, Sharon, McIntyre, D. John i Demers, Kelly E. (ur.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Routledge, str. 732–755.
- Smith, Robin G. (2007), »Developing professional identities and knowledge: Becoming primary teachers«, *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 13(4), str. 377–397. <https://doi.org/10.1080/13540600701391937>
- Stroud, James C.; Smith, Lawrence L.; Ealy, Lenore Thomas i Hurst, Rosemary (2000), »Choosing to teach: Perceptions of male preservice teachers in early childhood and elementary education«, *Early Child Development and Care*, 163, str. 49–60. <https://doi.org/10.1080/0300443001630104>
- Šagud, Mirjana (2011), »Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja«, u: Maleš, Dubravka (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*, Zagreb: FF Zagreb, Zavičajna pedagoška škola, str. 1–11.

- Šimić-Šašić, Slavica; Klarin, Mira i Lapić, Lucija (2011), »Percepcija odgovornosti, društvenog statusa, zadovoljstva poslom u odgajateljica«, *Magistra Iadertina*, 6(1), str. 17–32. <https://doi.org/10.15291/magistra.834>
- Talis (2008), *Teaching and Learning International Survey: Technical Report*, OECD.
- Vandell, Deborah Lowe (2007), »Early child care: The known and the unknown«, *Merrill-Palmer Quarterly*, 50(3), Detroit, MI: Wayne State University Press, str. 387–414. <https://doi.org/10.1353/mpq.2004.0027>
- Vignoles, Vivian L. (2018). »Identity: personal AND social«, u: Deaux, Kay i Snyder, Mark (ur.), *The Oxford Handbook of Personality and Social Psychology*, 289–315. New York: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780190224837.013.12>
- Višnjic Jevtić, Adrijana i Halavuk, Antonija (2021), »Early childhood teachers and burn-out syndrome – perception of Croatian teachers«, *Early Years*, 41(1), str. 36–47. <https://doi.org/10.1080/09575146.2018.1482260>
- Vujičić, Lidija; Boneta, Željko i Ivković, Željka (2015), »The (co-)construction of knowledge within initial teacher training: Experiences from Croatia«, *Center for Educational Policy Studies Journal*, 5, str. 139–157. <https://doi.org/10.26529/cepsj.146>
- Watt, Helen; Gilchrist, Margaret i Richardson, Paul William (2014), »Beginning teachers' motivations, effectiveness and wellbeing«, u: Østern, Anna-Lena (ur.), *NAFOL Year Book 2014: Once a teacher – always a teacher?*, Bergen, Norway: Fagbokforlaget Vigmostad&Bjørke AS, str. 53–64.
- Živčić-Bećirević, Ivanka i Smojver-Ažić, Sanja (2005), »Izvori stresa na poslu odgojitelja u dječjim vrtićima«, *Psihologijske teme*, 14(2), str. 3–13.

CAREER CHOICE, PROFESSIONAL EXPERIENCE AND THE DESIRE TO LEAVE THE PROFESSION AS PART OF A PRESCHOOL TEACHER'S PROFESSIONAL IDENTITY

Danijela Blanuša Trošelj

Early childhood and preschool education and care have changed significantly due to many new findings. This has also changed the importance of preschool teachers, who are confronted with a variety of challenges and new tasks on a daily basis. It is closely linked to their professional identity as a changing category of the complex development process of an individual in their profession. The aim of this study was to determine how preschool teachers perceive certain factors, in this case career choice, positive or negative experiences and the desire to leave the profession, to affect their professional development and identity. The questionnaires were completed by 594 preschool teachers at different stages of professional

development and levels of education. It was found that a significant percentage of preschool teachers knew very early on that they wanted to become a preschool teacher, just as the majority never wanted to leave their profession. Those who do, usually see the reasons in stressful situations. A certain correlation was found between positive or negative descriptions and the professional development phase, i.e. the level of training of the preschool teachers.

Keywords: *professional identity; professional development; occupation; social status*