

PROCJENA I SAMOPROCJENA KOMPETENCIJA ODGOJITELJA DJEČJIH DOMOVA USMJERENIH POZITIVNOM RAZVOJU KORISNIKA

Prethodno priopćenje
Primljeno: svibanj, 2021.
Prihvaćeno: srpanj, 2024.
UDK: 364.046.6-051
DOI 10.3935/ljsr.v31i3.446

Irena Sovar¹
<https://orcid.org/0000-0001-8384-9576>
8384-9576
Osnovna škola Ludbreg

SAŽETAK

U radu su prikazani rezultati istraživanja Procjena nužnih i samoprocjena vlastitih kompetencija odgojitelja dječjih domova usmjerenih pozitivnom razvoju korisnika. Istraživanje je provedeno na uzorku N = 137 odgojitelja iz ukupno 12 dječjih domova, centara za pružanje usluga u zajednici i SOS dječjem selu u razdoblju od rujna 2019. do veljače 2020. Odgojitelji su istovremeno procjenjivali kompetencije koje smatraju važnima za rad u dječjem domu, a samoprocjenom su utvrđivali vlastitu razvijenost istih. U istraživanju je upotrijebljen adaptirani upitnik Self-reported Competency Scale (Hartje i sur., 2008.) nastao na osnovama značajki koncepta pozitivnog razvoja djece i mladih (Eccles i Gootman, 2002.). Prikazana je faktorska analiza procjene nužnih kompetencija koja je rezultirala sa 6 faktora (aktivnosti, očekivanja, suradnja, interkulturalnost, sigurnost i struktura) te deskriptivni parametri procjene i samoprocjene, kao i značajnost dobivenih razlika između navedenih parametara. Visoke samoprocjene odgojitelja mogu se uočiti kod aktivnosti koje se svakodnevno provode s korisnicima u domu, poput učenja životnih vještina, učenja

Ključne riječi:

dječji dom; kompetencije;
odgojitelji; pozitivan razvoj
djece i mladih.

¹ Dr.sc. Irena Sovar, stručni suradnik, e-mail: irena.sovar@gmail.com

školskih sadržaja te rješavanja problema. Uočeno je postojanje statistički značajne razlike u procjeni potrebnih kompetencija u odnosu na samoprocjenu razvijenosti kompetencija na većini čestica. Kod odgojitelja je nužno razvijati specifične kompetencije koje će omogućiti veću sigurnost korisnika, lakši rad s nehomogenim grupama, veću uključenost obitelji, što su nužne pretpostavke pozitivnog razvoja, a upravo na njima uočene su najveće razlike razvijenosti kompetencija u odnosu na procjenu važnosti. Dobiveni rezultati ukazuju na to kako je nužno za odgojitelje osigurati trajno stručno usavršavanje te razvijati specifične kompetencije odgojitelja nužne za osiguravanje okruženja pogodnog za pozitivan razvoj korisnika.

UVOD

Na radnom mjestu odgojitelja u dječjem domu mogu raditi osobe koje su završile studiji iz područja socijalnog rada, socijalne politike, psihologije, socijalne pedagogije, edukacijske rehabilitacije, logopedije, sociologije, filozofije, kineziologije, pedagogije, politologije, fonetike, teologije, ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, radne terapije ili za rad na radnom mjestu učitelja/nastavnika (Pravilnik o mjerilima za pružanje socijalnih usluga, Narodne novine, 2022, čl. 21., st.7). Svako od navedenih područja po završetku studija kvalificira i potencijalno omogućava rad na radnom mjestu odgojitelja. Odgojitelji u sustavu socijalne skrbi imaju se pravo, dužnost i obvezu tijekom rada trajno stručno usavršavati (Zakon o socijalnoj skrbi, Narodne novine, 2022., 2023., čl. 263., st. 1.). Uloga odgojitelja u dječjem domu je briga, skrb i odgoj djece i mladih bez roditelja ili bez odgovarajuće roditeljske skrbi.

Djeca i mladi bez roditelja ili bez odgovarajuće roditeljske skrbi korisnici su dječjih domova, usluga smještaja, organiziranog stanovanja ili boravka koji može biti poludnevni ili cjelodnevni (Pravilnik o mjerilima za pružanje socijalnih usluga, Narodne Novine, 2022.) ukoliko nisu smješteni u udomiteljsku obitelj. Korisnici dječjih domova prije izdvajanja iz biološke obitelji bili su izloženi brojnim traumatskim iskustvima (Ajduković, Sladović Franz i Kregar, 2005.; Maurović, 2015.; Brodie i Pearce, 2017.). Opterećeni su brojnim problemima, emocionalnim i ponašajnim (McCrae i sur., 2010.; Berridge, Biehal i Henry, 2012.; Harder, 2018.), socijalnim i mentalnim u usporedbi s vršnjacima iz opće populacije (Bullard, Johanson i Owens, 2014.) i vršnjacima iz udomiteljstva (Damjanović i sur., 2011.), imaju probleme s privrženosti (Zeanah i sur., 2005.; Zergas i sur., 2006.), najčešće su zanemarivani i zlostavljani (Forrester i sur., 2009.). Korisnici ranije napuštaju školovanje (Berridge, 2012.), a kvaliteta života im je lošija u odnosu na vršnjake u općoj populaciji (Bronsard i sur., 2013.; Damjanović i sur., 2011.). Unatoč navedenome, potrebno je vjerovati kako djeca i mladi imaju kapacitet za oporavak i pozitivan razvoj u prikladnom okruženju.

Pozitivan razvoj djece i mladih u dječjem domu

U dječjem domu potrebno je težiti pozitivnom razvoju djece i mladih. Perspektiva pozitivnog razvoja mladih okuplja znanstvenike koji smatraju kako je potrebno usredotočiti se na snage mladih, a ne poteškoće, poticati i promovirati pozitivne promjene (Lerner, 2005.). Ova perspektiva razvila se zbog interesa među znanstvenicima koji su se bavili razvojem, dinamikom, modelima ljudskog ponašanja i razvoja kako bi shvatili plastičnost ljudskog razvoja i važnost veza između pojedinca i njegove okoline. Pozitivan razvoj djece i mladih temelji se na ideji da djeca imaju vlastite snage da promijene ponašanje, razvijaju nove kognitivne sposobnosti, stječu nove vještine i stvaraju socijalne veze (Theokas i Lerner, 2006.).

Pozitivan razvoj djece i mladih integrira dvije ključne ideje (Lerner, 2005.):

1. djeca i mladi posjeduju snage
2. pozitivan razvoj djece i mladih može biti potaknut kada su snage mladih povezane sa snagama, tj. razvojnim dobrima za zdravi razvoj u okolini u kojoj žive.

Benson i sur. (2006.) navode 6 zajedničkih principa pozitivnog razvoja mladih:

1. mladi imaju urođeni kapacitet za razvoj;
 2. pozitivni ishodi mogući su kada odnosi, okruženje i kontekst njeguju razvoj mladih;
 3. promicanje pozitivnog razvoja mladih podržava njihova participacija;
 4. bez obzira na podrijetlo, mladi svih kultura mogu napredovati kad netko vjeruje u njih;
 5. zajednica je ključni sustav za osiguravanje pozitivnog razvoja;
 6. mladi su glavni akteri u svom razvoju i značajna karika za osiguravanje dobrih odnosa i okruženja gdje je pozitivan razvoj moguć.
- Theokas i Lerner (2006.) navode ključne čimbenike pozitivnog razvoja: ljudi – roditelji, učitelji, odgojitelji, treneri; institucije odnosno programi u zajednici; prilike za zajednički rad mladih i odraslih; pristupačnost – dinamika između pojedinca i konteksta.

Visokokvalitetna skrb koja se temelji na promociji zdravog socijalnog i emocionalnog razvoja djece karakterizirana je toplom, pozitivnom i stimulirajućom interakcijom između odgojitelja i djece, aktivnostima i sadržajima koji su primjereni dobi djece, zdravom okolinom. Djeca i mladi će napredovati kada su njihove razvojne potrebe u skladu s mogućnostima u okolini, resursima koje mogu koristiti (Theokas i Lerner, 2006.). Djeca čije potrebe nisu zadovoljene u njihovim obiteljima u opasnosti su da razviju poremećaje u ponašanju, napuste školu, sudjeluju u nasilju, postaju ovisnici, ulaze u rizično seksualno ponašanje (Eccles i Gootman, 2002.). Korisnici dječjih domova upravo su oni čije potrebe najčešće nisu bile adekvatno zadovoljene tijekom života u biološkoj obitelji. Ova perspektiva daje nam za pravo vjerovati u djecu i mlade, da imaju snage i kapacitet za pozitivnim razvojem, unatoč nedaćama koje su ih zatekle. U prilog tome govori i koncept otpornosti koji se može definirati kao proces učinkovitog pregovaranja, prevladavanja prilagođavanja značajnom izvoru stresa ili

traume, a snage i resursi unutar pojedinca kao i zaštitni mehanizmi iz okoline potiču taj kapacitet za prilagodbu i oporavak (Maurović, 2015.).

Eccles i Gootman (2002.), istražujući programe u zajednici koji su namijenjeni djeци i mladima, dolaze do spoznaja da ti programi mogu imati ključnu ulogu za pozitivan razvoj, osobito u periodu rane adolescencije. Dokazi upućuju na to da participacija djece i mladih u konstruktivnim programima tijekom slobodnog vremena doprinosi pozitivnom razvoju u mnogim aspektima njihova razvoja te smanjuje vjerojatnost angažmana u problematičnom ponašanju. Programi u zajednici mogu sanirati uočene nedostake u vještinama, mogu poučiti novim intelektualnim vještinama koje su ključne za uspjeh u školi i kasnije zaposlenje. Ove činjenice sugeriraju nam kako bi programe koji se provode u dječjim domovima u Republici Hrvatskoj bilo nužno bazirati na značajkama koje podupiru pozitivan razvoj djece i mladih. Autorice Eccles i Gootman (2002.) navode 8 značajki programa koji podupiru pozitivan razvoj djece i mladih:

- fizička i psihička sigurnost
- konzistentna struktura
- podupiruće veze (emocionalna i moralna potpora)
- prilike za pripadanjem – djeca se moraju osjećati prihvaćeno bez obzira na razlike
- pozitivne socijalne norme
- potpora učinkovitosti djece – programi usmjereni na dijete pružaju mogućnosti djeci da budu učinkovita, da iskuse vodstvo, odgovornost i razviju vještine rješavanja problema
- prilike za razvijanje vještina – navike, životne i ostale ključne vještine trebaju vježbati
- integracija obitelji, škole i zajednice (prema Eccles i Gootman, 2002.).

Za pozitivan razvoj adolescenata potrebna je umjerena razina emocionalne potpore i strukture. Terapeutska klima mora biti čvrsta, no ne surova, konzistentna i kontrolirana, nenametljiva te emocionalno podržavajuća (Ploeg, 2000., prema Bastiaanssen i sur., 2012.). Perspektiva pozitivnog razvoja djece i mladih može biti polazište kreiranja teorijski utemeljenog programa rada s korisnicima dječjih domovi u Republici Hrvatskoj, a odgojitelji njegovi nositelji.

Odgojitelj – nositelj pozitivnog razvoja djece i mladih u dječjem domu

O djeци i mladima koji žive u dječjim domovima brinu stručni radnici raznih profila poput socijalnih radnika i psihologa koji pružaju psihosocijalnu podršku, a odgoj i svakodnevna briga povjereni su stručnim radnicima odgojiteljima. Odgojitelji su u

svakodnevnom kontekstu odgovorni za život i skrb korisnika koji su im povjereni. Uloga odgojitelja je nezamjenjiva i, prema mišljenju nekih autora (primjerice Harder, 2012.; Knorth i sur., 2010.), najvažnija i najutjecajnija jer su odgojitelji u svakodnevnom kontaktu s djecom i mladima te za korisnike na smještaju ili organiziranom stanovanju odgovorni tijekom svih 24 sata. S obzirom na svoju ulogu u dječjem domu, odgojitelji imaju mogućnost postati nositelji pozitivnog razvoja djece i mladih koji su im povjereni.

Odgojni zadaci odgojitelja u dječjem domu nisu regulirani na razini države, već svaki dječji dom donosi svoj plan i program rada. Sadržaje svoga rada odgojitelj samostalno planiraju pri čemu imaju veliku slobodu u pogledu sadržaja kojima će odgajati. Isto proizlazi iz činjenice što u Hrvatskoj ne postoji jedinstveni nacionalni kurikulum ili teorijski utemeljen model skrbi u dječjim domovima za razliku od prakse u svijetu gdje postoje različiti modeli skrbi koji se nastoje znanstveno utemeljiti (James, 2011.; James, 2017.; Macdonald i Millen, 2012.; Pecora i Engles, 2016.; Whittaker i sur., 2016.). Postojanje jedinstvenog dokumenta na nacionalnoj razini i teorijska podloga programa suzili bi prostor za improvizacije i pedagoški voluntarizam (Šagud, 2006.), a odgoj u dječjim domovima imao bi zajedničku viziju i jedinstvene ciljeve. U protivnom ostaje pitanje čime se odgojitelji vode u svom radu pri donošenju svakodnevnih odluka, ali i je li cjelokupni teret odgoja korisnika u dječjim domovima na odgojiteljima? Resman (2000.) navodi kako programska deregulacija omogućava šarolikost programa i njegovo samostalno kreiranje, no nameće profesionalnu odgovornost, povećava zahtjeve za dobrim planiranjem rada kao i pedagoškim vođenjem. Prema tome, sloboda koju odgojitelji imaju u svom svakodnevnom radu s korisnicima dječjih domova ostavlja im prostor za kreativno i inspirativno odgojno djelovanje i mogućnost da svoj rad koncipiraju u skladu s postavkama teorije pozitivnog razvoja, ali im nameće i odgovornost. Ideja da sva djeca i mladi imaju snage i kapacitet za pozitivan rast i razvoj u prikladnom okruženju treba biti vodilja svima koji se upuštaju u rad s djecom i mladima, a prvenstveno onima koji rade s djecom i mladima u dječjim domovima. Odgojni rad odgojitelja u dječjem domu treba biti usmjeren pozitivnom razvoju djece i mladih, a ulogu u kreiranju i osiguravanju toga okruženja imaju odgojitelji. Kako bi odgojitelji postali nositelji pozitivnog razvoja djece i mladih, u dječjem domu trebaju biti kompetentni kreirati okruženje koje će ga potaknuti.

Kompetencije odgojitelja

Pitanjem kompetencija bave se brojni autori te je poznato nekoliko teoretskih kompetencijskih pristupa kao i načina njihova definiranja pri čemu ne postoje jednoznačnosti niti suglasja među autorima (Weigel, Mulder i Collins, 2007.; Weinert,

1999.). Weinert (1999.) tako navodi brojna različita značenja termina kompetencija: sposobnosti i vještine, naslijeđene osobine, naučena znanja i vještine, motivacija, subjektivna samoprocjena. Dio autora slaže se i prihvaća definiciju da kompetencije čini dinamička kombinacija znanja, vještina i vrijednosti koje su im nužne za uspješno djelovanje (Tuning projekt, 2006.; Cheetham, 1999.). Kompetencije omogućuju učinkovito suočavanje pojedinaca s kompleksnim zahtjevima u stvarnom svijetu pri čemu oni primjenjuju kognitivne sposobnosti, praktične vještine i kreativan pristup rješavanju problema (Marušić, 2019.). Prema tome, kompetencije su složen i multidimenzionalan konstrukt koji počiva na integraciji znanja, funkcija, stavova i osobnosti profesionalaca. Djelotvoran rad odgojitelja u dječjem domu zahtijeva posjedovanje i stalni razvoj niza posebnih vještina (Sirius, 2016.). Kompetentni odgojitelji nužni su kako bi mogli efikasno odgovoriti na potrebe djece i mladih kao i kompleksne zadatke koji se pred njih postavljaju.

Pitanje kompetencija odgojitelja za rad u dječjem domu nije bilo temeljito istraživano u Hrvatskoj. Istraživanja u kojima su u fokusu odgojitelji zaposleni u dječjim domovima u nas su rijetka, tek ih je nekoliko (Dobrenić i sur., 1972. prema Žižak, Tasić i Koller-Trbović, 1996.; Žižak, 1982.; Žižak, Tasić i Koller-Trbović, 1996.; Žižak, 2004.; Vejmelka i Sabolić, 2015.; Sirius, 2016.; Kaučić, 2019.). Nekoliko je istraživanja iz kojih se mogu izvući podaci o odgojiteljima iz korisničke perspektive (Sladović Franz, Kregar Orešković i Vejmelka, 2007.; Vejmelka i Rajter, 2013.; Kusturin, 2020.). Sirius je s partnerima iz tri zemlje u okruženju, Mađarskom, Austrijom i Rumunjskom 2016. godine proveo istraživanje u kojem je sudjelovalo ukupno 68 odgojitelja i pomoćnih odgojitelja, od čega ih je 13 bilo iz Republike Hrvatske. U istraživanju je za prikupljanje podataka korištena metoda intervjua pri čemu su analizirane potrebe za dodatnim osposobljavanjem odgojitelja, pomoćnih odgojitelja i udomitelja s posebnim naglaskom na transverzalne vještine (Sirius, 2016.). Odgojitelji koji su sudjelovali u istraživanju smatraju kako imaju dovoljno znanja i vještina za rad iako su se u proteklih deset godina ponašanje i karakteristike djece pogoršali po njihovom mišljenju. Procjena najtraženijih kompetencija udomitelja, pomoćnih odgojitelja i odgojitelja (Sirius, 2016.): područje komunikacije, aktivno slušanje, područje uspostavljanja i održavanja odnosa, empatija; područje socijalnih vještina: rješavanje sukoba; područje vrijednosti i stavova povezanih s poslom: uspješno suočavanje s promjenama i stresom.

U svijetu se pitanjem kompetencija odgojitelja bave pojedini autori (primjerice, Heckman i Rodwell, 1985.; Shealy, 1996.; Holden i sur., 2010., Davidson i sur., 2009.; Jaswal, 2012.; Esaki i sur., 2013.; Rygaard, 2018.). Većina ovih autora promatra kompetencije kroz šira područja unutar kojih navode niz znanja, vještina i sposobnosti nužnih odgojiteljima za rad. Jaswal (2012.) je identificirao 5 specifičnih širih područja kompetencija zaposlenih u alternativnim oblicima skrbi te ona uključuju: znanja, timski rad, izgradnju odnosa, upravljanje konfliktima i vodstvo. Autorice Heckman i

Rodwell (1985.) kompetencije organiziraju u 6 cjelina za koje smatraju da su ključne odgovornosti odgojitelja: 1. temeljne kompetencije (komunikacija, procjenjivanje, planiranje i evaluacija); 2. odgovornost prema sebi; 3. odgovornost prema djetetu; 4. odgovornost prema grupi; 5. odgovornost prema domu; 6. odgovornost prema zajednici. Kompetencije odgojitelja kroz šest područja rada koje se smatraju najznačajnijima s korisnicima navodi Department of Education (UK Government, 2010.): 1. komunikacija; 2. znanja razvojnih područja i faza djece i mladih; 3. čuvanje i promocija dobrobiti; 4. tranzicije/promjene; 5. timski rad; 6. informiranje i dijeljenje informacija. CARE (*Children and Residential Experiences*) je multikomponentni program razvijen u Americi s ciljem poboljšanja ishoda za njegove korisnike. Tijekom stručnog osposobljavanja odgojitelja CARE program fokusira se na 6 ključnih aspekata/principa rada u domu (Holden i sur., 2010.): razvojna orijentiranost, uključenost obitelji, odnosi, kompetencijska usmjerenost, informacije o traumi i ekološka orijentacija. Stručnim osposobljavanjem i usavršavanjem odgojitelja u ovom programu nastoje se poboljšati interakcije s djecom fokusirajući se na snage djece, izgraditi kompetencije, uskladi- ti očekivanja od djece imajući na umu njihovu zrelost/dob i proživljene traume u prošlosti, uključiti obitelj u brigu o djeci te obogatiti terapeutsko/odgojno okruženje (Holden i sur., 2010.). CARE program stoga sugerira kako se potrebno usredotočiti na snage djece što je u skladu s teorijom pozitivnog razvoja djece i mladih te kako je nužno osigurati bogato terapeutsko, odnosno odgojno okruženje. Nužno je da okolina bude sigurna te da se u njoj provode strukturirane, svrsihodne i primjerene aktivnosti pri čemu se djeci i mladima osigurava sudjelovanje u donošenju odluka, a oni su povezani sa školom, zajednicom i svojom biološkom obitelji. Navedene značajke ujedno su i glavne karakteristike okruženja pogodnog za pozitivan razvoj. Budući da ulogu u kreiranju toga okruženja uz ostale stručnjake u dječjem domu imaju i odgojitelji, nameće se pitanje u kojoj mjeri odgojitelji smatraju važnima kompetencije za pozitivan razvoj korisnika te u kojoj se mjeri procjenjuju kompetentnima osigurati uvjete za pozitivan razvoj korisnika? Utjecaj na ponašanje i prilagodbu pojedinaca imaju uvjerenja o osobnoj kompetentnosti, znanjima, vještinama i sposobnostima (Bezinović, 1988.).

CILJ I SVRHA ISTRAŽIVANJA

Svrha rada je proširivanje spoznaja o kompetencijama odgojitelja za rad u dječjem domu kao temelj kreiranja znanstveno utemeljenog programa stručnog usavršavanja odgojitelja. Cilj rada jest: 1. utvrditi faktorsku strukturu upitnika procjene nužnih kompetencija odgojitelja; 2. utvrditi razlike između procjene važnosti kompetencija te samoprocjene stvarno postojećih kompetencija odgojitelja.

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje je provedeno u razdoblju rujan 2019. – veljača 2020. kao dio šireg istraživanja o kompetencijama odgojitelja dječjih domova za potrebe izrade doktorske disertacije autorice. Radi se o kvantitativnom istraživanju koje je provedeno poštanskom anketom. Prethodno su o namjeri provođenja istraživanja bili informirani nadležno ministarstvo te ravnatelj svih ustanova kojima su pružene sve relevantne informacije o istraživanju. Ravnatelj ustanova u velikoj su mjeri doprinijeli istraživanju na način da su ispitanicima podijelili upitnike te ih potom vratili istraživaču. Upute o načinu popunjavanja upitnika nalazile su se na samom upitniku kao i cilj te svrha istraživanja. Istraživanje je u ožujku 2020. prekinuto zbog pandemije Covid-19.

Sudionici istraživanja

Sudionici istraživanja bili su upoznati s ciljem, svrhom i načinom provođenja istraživanja. Ispitanici su u istraživanju sudjelovali svojevrijedno i od istog su mogli odustati u bilo kojem trenutku. Istraživač je bio dostupan sudionicima istraživanja putem telefona i e-maila za sva pitanja ili nejasnoće te kao podrška. U istraživanju su sudjelovali odgojitelji koji su se u vrijeme istraživanja zatekli na radnom mjestu, dok je ostalima ostavljena mogućnost sudjelovanja tijekom istog ili sljedećega dana, s obzirom da zaposlenici rade u smjenama i nikada nisu svi na radnim mjestima u isto vrijeme. Uzorak odgojitelja je prigodan.

U istraživanju je sudjelovalo 137 ispitanika iz dječjih domova raznih osnivača s područja cijele Republike Hrvatske (ukupno 12 dječjih domova i centara za pružanje usluga u zajednici te SOS dječjeg sela). Najveći broj ispitanika je iz istočne Hrvatske 48, iz središnje 39, područje Istre i Kvarnera zastupljeno je s 22 ispitanika dok ih je najmanje s područja Dalmacije, 18. Prema podacima objavljenima u Godišnjem statističkom izvješću o zaposlenicima u ustanovama socijalne skrbi u 2019. godini, bila su zaposlena ukupno 202 odgojitelja u državnim i nedržavnim dječjim domovima. Od toga broja u istraživanju je sudjelovalo 110 ispitanika koji se u Godišnjem izvješću navode kao odgojitelji i 27 ispitanika koji neposredno rade s korisnicima, no nisu navedeni kao odgojitelji premda obavljaju neposredni odgojni rad s korisnicima. Radi se o SOS majkama iz dječjeg sela (N = 22) i medicinskim sestrama (N = 5). Prilikom obrade podataka, i njihovi su upitnici obrađeni radi dobivanja šireg uvida u istraživanu problematiku i zastupljenosti raznih tipova domova.

U istraživanju prevladavaju ispitanice ženskog spola s 87,6%, dok je muških ispitanika bilo 12,4%. Ženski spol u populaciji odgojitelja u dječjem domu u Hrvatskoj iznosi 90,6% što je više u odnosu na neke druge europske zemlje. Berridge i sur. (2011.)

navode 75% osoba ženskog spola u Engleskoj, 67% u Španjolskoj (Valle, Lopez i Bravo, 2007.), 74% u Nizozemskoj (Bastiaanssen i sur., 2014.). S obzirom na duljinu radnog staža, u ustanovi se podjednak broj ispitanika nalazi u tri kategorije, 5 godina ili kraće, 6-15 godina te od 16 do 25 godina u rasponu 26,3% – 28,5%. Najmanje ispitanika je u kategoriji 26 godina ili dulje, 16,8%. Prema vrsti formalnog obrazovanja ispitanika u uzorku, najviše odgojitelja su profesori određenih predmeta 24,1% (kemija, hrvatski jezik i književnost, strani jezici i dr.). Učitelji razredne nastave čine 15,3% odgojitelja, socijalni radnici 11,7%, socijalni pedagozi 10,9% te odgojitelji predškolske djece 10,2%. Psiholozi, pedagozi i medicinske sestre čine 11,6% odgojitelja, a 16,1% su osobe nekih drugih zanimanja koje prema stupnju imaju završeno srednjoškolsko obrazovanje, a radi se o SOS majkama zaposlenima u dječjem selu. U velikoj većini radi se o visokoobrazovanim osobama 80,3%. U usporedbi s Engleskom, to je više, naime Berridge, Biehal i Henry (2012.) navode kako u njihovoj zemlji 62% odgojitelja ima stupanj obrazovanja na razini NVQ 3 (od ukupno 8 razina) što podrazumijeva da osoba ima znanja i vještine u nekom području, no autori napominju kako je to ispod razine kvalifikacija kakve imaju odgojitelji u kontinentalnom dijelu Europe. Većina odgojitelja u Nizozemskoj ima kvalifikacije na razini prvostupnika, 85% (Bastiaanssen i sur., 2014.). Ispitanici su skloni stručnom usavršavanju, 91% ih planira usavršavanje, a 76,6% ispitanika u protekloj godini posvetilo je svom profesionalnom razvoju barem jedan dan, dok ih 23,4% u protekloj godini svom profesionalnom razvoju nije posvetilo niti jedan dan. Odgojitelji ne polaze redovito superviziju, u protekle tri godine tek 43% odgojitelja sudjelovalo je u superviziji.

Instrument

U istraživanju su se od ispitanika u prvom dijelu upitnika tražili opći podaci, spol, duljina radnog staža u ustanovi, završeno formalno obrazovanje, pohađanje supervizije, kao i podaci o stručnom usavršavanju ispitanika. Drugi dio upitnika je adaptirani upitnik **Self-reported Competency Scale** (Hartje i sur., 2008.) kojim se ispituju kompetencije zaposlenika koji rade u različitim programima u zajednici s djecom i mladima. Originalni upitnik nastao je na osnovama značajki koncepta pozitivnog razvoja djece i mladih (prema Eccles i Gootman, 2002.), sadrži 41 varijablu te je korišten u Americi na uzorku od 1 147 zaposlenika koji su vršili samoprocjenu kompetencija. Od autora upitnika tražena je i dobivena njihova suglasnost za uporabu u ovom istraživanju. U ovom su istraživanju zadržane 23 varijable te su ispitanici prvo procjenjivali u kojoj su mjeri ponuđene varijable, vještine i sposobnosti, nužne za rad odgojitelja u dječjem domu da bi potom na identičnim varijablama samoprocjenom utvrđivali razvijenost navedenih vještina i sposobnosti kod sebe. Ispitanici su odgo-

vore birali na skali Likertovog tipa u rasponu 1 – 5 pri čemu vrijednosti u pitanjima predstavljaju 1 – potpuno neslaganje, 2 – djelomično neslaganje, 3 – niti slaganje, niti neslaganje, 4 – djelomično slaganje, 5 – potpuno slaganje.

Metode obrade podataka

Empirijski rezultati prikupljeni metodom procjene i samoprocjene obrađeni su postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike. Distribucija normalnosti testirana je Shapiro-Wilkovim testom. Korištena je faktorska analiza (komponentna) s kosom oblimin rotacijom, a prethodno je utvrđivana pogodnost korelacijske matrice za faktORIZACIJU Kaiser-Meyer-Olkinovim testom. Guttman-Kaiserov kriterij upotrijebljen je prilikom odabira glavnih komponenti/faktora. Utvrđivao se Cronbach alfa koeficijent unutarnje pouzdanosti. Za testiranje razlike između procjene potrebnih kompetencija i samoprocjene razvijenosti tih kompetencija korišten je t-test.

REZULTATI I RASPRAVA

Prikazani podaci podijeljeni su u dva dijela. Prvi dio odnosi se na faktorsku analizu procjene važnosti kompetencija, dok se drugi dio odnosi na deskriptivne pokazatelje samoprocjene razvijenosti i procjene važnosti kompetencija usmjerenih pozitivnom rastu i razvoju korisnika te je prikazana značajnost dobivenih razlika. Testiranjem distribucije normalnosti podataka, rezultati su značajni, $p < 0,05$, distribucija podataka nije normalna stoga je odlučeno da će se provesti faktorska analiza metodom glavnih osi. Metoda glavnih osi upotrijebljena je u istraživanju Hartje i sur. (2008.).

Faktorska analiza procjene važnosti kompetencija

Prije provođenja faktorske analize izvršena je provjera pogodnosti podataka za analizu Kaiser-Meyer-Olkinovim testom čiji je rezultat ,870 što znači da su podaci pogodni za analizu. Provedena je komponentna faktorska analiza s oblimin normalizacijom procjene važnosti kompetencija pri čemu su ponuđene 23 čestice. Faktor unutarnjeg zasićenja za cijelu skalu je visok i iznosi $\alpha = 0,875$. Kod procjene važnosti kompetencija ekstrahirano je šest komponenti/faktora koje objašnjavaju ukupno 72,7% varijance. Originalni upitnik (Hartje i sur., 2008.) rezultirao je sa sedam faktora, a sadržavao je 41 česticu. Prva komponenta/faktor nazvan je *Aktivnosti usmjerene jačanju individualnih kapaciteta*, objašnjava 40,53% varijance, broji 7 čestica. Najveće

Tablica 1. Procjena važnosti kompetencija – faktorska matrica, Cronbach alfa

FAKTORI	1	2	3	4	5	6	α
	sklop						
I – Aktivnosti usmjerene jačanju individ. kapaciteta							
Stvaranje uvjeta u kojima djeca mogu sudjelovati u donošenju odluka	0,909						0,830
Provođenje aktivnosti koje djeci omogućavaju primjenu vještina naučenih u programu	0,791						0,849
Provođenje aktivnosti koje djeci i mladima omogućavaju učenje životnih vještina	0,739						0,822
Provođenje aktivnosti koje omogućuju lakše svladavanje onoga što se uči u školi	0,591						0,712
Rješavanje problema djece zajedno s njima	0,590						0,713
Empatija za djecu i mlade	0,543						0,704
Davanje djeci povratnih informacija	0,434						0,643
II – Očekivanja u skladu s individuom							0,609
Stvaranje uvjeta u kojima djeca znaju da imaju visoka očekivanja od njih	0,889						0,888
Provođenje aktivnosti s djecom koje su im izazovne	0,658						0,713
Usmjeravanje pažnje na pojedinca, a ne grupe	0,571						0,601
III – Suradnja							0,859
Komunikacija s roditeljima djece			-0,860				-0,844
Savjetovanje i davanje uputa djeci i njihovim roditeljima			-0,856				-0,874
Suradnja s ustanovama i pojedincima u zajednici s ciljem poboljšanja programa			-0,828				-0,872
Suradnja sa stručnom službom škole radi djece korisnika programa			-0,600				-0,730
IV – Poticanje interkulturalnosti							0,725
Provođenje aktivnosti koje pripadnicima manjina omogućuju iskazivanje kult. stečevina		0,800					0,858
Dobra interakcija s djecom iz različitih kultura i podrijetla		0,645					0,759
V – Osiguravanje sigurnosti							0,850
Sprječavanje i čuvanje djece od međusobnog fizičkog nasilja		0,876					0,897
Sprječavanje i čuvanje djece od međusobnog psihičkog nasilja		0,858					0,890
Stvaranje okruženja u kojem se sva djeca, bez obzira na razlike, osjećaju dijelom grupe		0,466					0,665
VI – Strukturiranje grupnih aktivnosti							0,847
Uključivanje sve djece u zajedničke aktivnosti		0,673					0,730
Provođenje aktivnosti u skladu s dobi djece		0,546					0,718
Osiguravanje da se sva djeca pridržavaju pravila kućnog reda		0,502					0,669
Provođenje aktivnosti u skladu s interesima djece		0,460					0,638

zasićenje imaju čestice *Stvaranje uvjeta u kojima djeca mogu sudjelovati u donošenju odluka* (0,909; 0,830) i *Provođenje aktivnosti koje djeci omogućavaju primjenu vještina naučenih u programu* (0,791; 0,849). Drugi faktor *Očekivanja u skladu s individuom* broji tri čestice i objašnjava 9,36% varijance. Najveće zasićenje ima čestica *Stvaranje uvjeta u kojima djeca znaju da imam visoka očekivanja od njih* (0,889; 0,888). Treći faktor nazvan je *Suradnja* i broji četiri čestice. Ovim faktorom objašnjeno je 7,60% varijance. Najveće zasićenje imaju čestice *Komunikacija s roditeljima djece* (-0,860; -0,844) i *Savjetovanje i davanje uputa djeci i njihovim roditeljima* (-0,856; -0,874). Ovaj faktor još opisuju suradnja sa školom i zajednicom.

Uvidom u matricu korelacije među faktorima, vidljivo je kako je jedino 3. faktor u niskoj ili vrlo niskoj negativnoj korelaciji s preostalim 5 faktora. Za odgojitelje je pitanje suradnje odvojen aspekt od onoga što smatraju važnim za rad odgojitelja u domu. Ostali faktori su u niskoj pozitivnoj korelaciji (od 0,251 do 0,384). Četvrti faktor *Poticanje interkulturalnosti* broji dvije čestice. Ovim faktorom objašnjeno je 6,09% varijance. Veće zasićenje ima čestica *Provođenje aktivnosti koje djeci (pripadnicima manjinskih grupa) omogućuju iskazivanje vlastitih kulturnih stečevina* (0,800; 0,858). Peti faktor *Osiguravanje sigurnosti* broji tri čestice i objašnjava 4,74% varijance. Najveće zasićenje ima čestica *Sprječavanje i čuvanje djece od međusobnog fizičkog nasilja* (0,876; 0,897). Posljednji, šesti faktor *Strukturiranje grupnih aktivnosti* broji četiri čestice i objašnjava 4,37% varijance. Najveće zasićenje ima čestica *Uključivanje sve djece u zajedničke aktivnosti* (0,673; 0,730). Cronbach alfa unutarnje pouzdanosti je za 1., 3., 5. i 6. faktor vrlo dobar, dok je za 2. i 4. prihvatljiv.

Rezultati faktorske analize pokazuju da odgojitelji u dječjim domovima prepoznaju faktore koji su povezani s pozitivnim razvojem djece i mladih. Odgojitelji su procjenom važnosti kompetencija uočili kako je za pozitivan razvoj korisnika važno provoditi s korisnicima primjerene aktivnosti, uskladiti očekivanja s individuom, uvažavati različitosti, osiguravati sigurnost i ponuditi prikladnu strukturu grupnih aktivnosti. Prema tome, rezultati su u skladu s postavkama teorije pozitivnog razvoja (prema Eccles i Gootman, 2002.). Ovakav nalaz ohrabruje i daje uporište da teorija pozitivnog razvoja postane temelj konstrukcije programa rada u dječjem domu jer korisnici unatoč poteškoćama u prikladnoj okolini mogu sanirati određene nedostatke i naučiti nove vještine nužne za uspjeh u životu. Posebno područje i odvojen konstrukt je faktor *Suradnje* koji je u negativnoj korelaciji s izdvojenih pet faktora. Ovakav rezultat nije u skladu s postavkama teorije, niti je u skladu s istraživanjima koja navede kako je uključenost obitelji u odgoj korisnika nužna i kako korisnici čije su obitelji na neki način uključene u tretman ostvaruju pozitivnije ishode (Holden i sur., 2010.; James, 2011.). Osim navedenoga, nužno je uključivanje korisnika u zajednicu te poticanje sudjelovanja djece u različitim izvannastavnim aktivnostima, hobijima i interesima što je značajni zaštitni mehanizam (Maurović, 2015.). Dobiveni

rezultat navodi na zaključak da su dječji domovi još uvijek donekle zatvoreni i nedovoljno uključeni u život zajednice. Isto je u skladu s istraživanjem Kregar (2004.) koje ukazuje da korisnici dječjih domova primaju manje socijalne podrške u odnosu na vršnjake smještene u udomiteljskim ili biološkim obiteljima, odnosno oslanjaju se gotovo isključivo na resurse unutar doma. Čini se kako su, unatoč naporima koji su uloženi u proces deinstitucionalizacije, još uvijek prisutna obilježja institucija u našim dječjim domovima.

Deskriptivna analiza važnosti i razvijenosti kompetencija

Odgojitelji su procjenjivali vještine i sposobnosti koje smatraju važnima za uspješnost u radu, a potom su procjenjivali vlastitu razvijenost tih vještina i sposobnosti. Usporedni podaci prikazani su Tablici 2. Iz prikaza je vidljivo kako su odgojitelji izrazili veoma visoke procjene važnosti navedenih kompetencija te niže samoprocjene navedenih kompetencija pri čemu se kod četiri čestice ne radi o statistički značajnoj razlici, a na preostalih 19 čestica radi se o statistički značajnoj razlici između procjena i samoprocjena ($p < 0,05$) što je utvrđivano t-testom. Od ponuđenih čestica najviši srednji rezultat ima *Empatija za djecu i mlade* $M = 4,84_{\text{važnost}}$ te $M = 4,72_{\text{razvijenost}}$ kod procjene važnosti te kod samoprocjene razvijenosti. Odgojitelji su svjesni činjenice kako rad s korisnicima u dječjim domovima nije moguć bez veoma izražene upravo ove osobine odgojitelja. S obzirom na brojna traumatska iskustva korisnika, razumijevanje korisnika i empatija nužni su za svaki daljnji rad.

Stvaranje okruženja u kojem se svi osjećaju kao dio grupe $M = 4,77_{\text{važnost}}$ nalazi se na 2. mjestu po važnosti, dok je samoprocjena razvijenosti te kompetencije niža $M = 4,37_{\text{razvijenost}}$ u odnosu na procjenu potreba. Stvaranje grupne kohezije od osobite je važnosti s obzirom na činjenicu da su grupe često heterogene po svom sastavu, a rad s takvim skupinama može biti veoma izazovan i težak, ako ne i nemoguć, zaključuju Janković Shenster i Bokulić (2016.). Dobra grupna povezanost unutar grupe može doprinosti lakšem organiziranju i provođenju aktivnosti u prijateljskoj i podupirućoj atmosferi. Slijedi čestica *Rješavanje problema zajedno s djecom* $M = 4,72_{\text{važnost}}$ na 3. mjestu. Ukoliko se problemi rješavaju u suradnji s djecom, djeca na taj način uče rješavati probleme i stežu sami kompetencije koje će im kasnije u životu biti potrebne. I ovdje je samoprocjena niža $M = 4,49_{\text{razvijenost}}$. Nužno je spomenuti i čestice *Sprječavanje i čuvanje od psihičkog nasilja* ($M = 4,72_{\text{važnost}}$ $M = 4,18_{\text{samoprocjena}}$) te *Sprječavanje i čuvanje od fizičkog nasilja* ($M = 4,66_{\text{važnost}}$ $M = 4,26_{\text{samoprocjena}}$) gdje se mogu uočiti statistički značajne razlike između procjene važnosti i samoprocjene razvijenosti kompetencija. To nam govori kako odgojitelji u ovom području imaju nedovoljno vještina da se učinkovito nose s osiguravanjem psihičke i fizičke sigurnosti

Tablica 2. Procjena važnosti kompetencija i samoprocjena razvijenosti kompetencija usmjerenih pozitivnom razvoju korisnika, rezultat t-testa

FAKTORI	PROCIJENA VAŽNOSTI					SAMOPROCJENA RAZVIJENOSTI					t
	Min	Max	M	SD	Var	Min	Max	M	SD	Var	
Empatija za djecu i mlade	2	5	4,84	0,458	0,209	3	5	4,72	0,514	0,264	2,953***
Rješavanje problema zajedno s djecom	2	5	4,74	0,529	0,280	3	5	4,49	0,620	0,384	4,357***
Davanje povratnih informacija djeci o njihovom napredovanju	2	5	4,64	0,593	0,351	3	5	4,54	0,569	0,324	1,915
I. Provođenje aktivnosti koje omogućuju učenje životnih vještina	3	5	4,61	0,586	0,343	2	5	4,35	0,693	0,480	4,110***
Provođenje aktivnosti koje djeci omogućuju primjena vještina naučenih u programu	2	5	4,52	0,643	0,413	2	5	4,21	0,722	0,521	7,654***
Provođenje vještina koje omogućuju lakše svladavanje onoga što se uči u školi	3	5	4,50	0,608	0,369	2	5	4,32	0,652	0,426	2,784**
Stvaranje uvjeta u kojima djeca mogu sudjelovati u odlučivanju	3	5	4,43	0,639	0,409	2	5	4,28	0,683	0,467	2,801**
II. Provođenje aktivnosti koje su im izazovne	2	5	4,15	0,759	0,576	2	5	4,03	0,664	0,440	2,136*
Stvaranje uvjeta u kojima djeca znaju da imaju visoka očekivanja od njih	1	5	3,58	1,055	1,112	1	5	3,64	0,908	0,825	-0,678
Usmjeravanje pažnje na napredovanje pojedinca, a ne cijele grupe	1	5	3,41	1,095	1,199	1	5	3,74	0,937	0,878	-4,205***
III. Suradnja sa školom	3	5	4,62	0,596	0,355	2	5	4,35	0,754	0,569	3,287**
Suradnja s drugim ustanovama i pojedincima u svrhu poboljšanje programa	3	5	4,47	0,665	0,442	2	5	4,04	0,877	0,768	5,956***
Savjetovanje i davanje uputa djeci i njihovim roditeljima	2	5	4,26	0,777	0,603	2	5	4,08	0,705	0,497	2,757**
Komunikacija s roditeljima djece	1	5	4,19	0,865	0,748	1	5	4,08	0,867	0,751	1,769
IV. Dobra interakcija s djecom i mladima iz različitih kultura, različitog podrijetla	3	5	4,68	0,555	0,308	3	5	4,48	0,665	0,443	3,817***
Provođenje aktivnosti koje djeci manjina omogućuju iskazivanje vlastite kulture	2	5	4,40	0,732	0,536	1	5	4,01	0,864	0,746	5,234***
V. Stvaranje okruženja u kojem se svi osjećaju kao dio grupe	2	5	4,77	0,559	0,313	2	5	4,37	0,738	0,544	6,688***
Sprječavanje i čuvanje od psihičkog nasilja	3	5	4,72	0,554	0,307	2	5	4,18	0,720	0,518	8,041***
Sprječavanje i čuvanje od fizičkog nasilja	2	5	4,66	0,647	0,418	1	5	4,26	0,770	0,592	5,361***
VI. Provođenje aktivnosti koje su u skladu s dobi djece	2	5	4,69	0,576	0,332	2	5	4,52	0,655	0,429	3,372**
Provođenje aktivnosti koje su u skladu s interesima djece	3	5	4,66	0,572	0,328	2	5	4,44	0,695	0,483	3,861***
Osiguravanje da se sva djeca pridržavaju pravila kućnog reda	3	5	4,65	0,589	0,347	3	5	4,36	0,661	0,437	5,510***
Uključivanje sve djece u zajedničke aktivnosti	2	5	4,45	0,707	0,500	2	5	4,34	0,743	0,551	1,883

korisnika u domu, a poznato je da je sigurnost jedan od nužnih preduvjeta pozitivnog razvoja. Provedena istraživanja o nasilju među korisnicima govore da je nasilje svih vrsta prisutno u dječjim domovima u nas i svijetu (Jaman, 2009.; Sekol i Farrigton, 2009.; Vejmelka, 2012.; Konstantopouloul i Mantziou, 2020.; Brodie i Pearce, 2017.) te je isto u skladu s prepoznatim nedostatnim kompetencijama odgojitelja da osiguraju sigurnost. Slično su prepoznali odgojitelji u istraživanju Siriusa (2016.) gdje se navodi uz ostalo i područje sukoba.

Najniže srednje vrijednosti pri procjeni važnosti imaju čestice *Usmjeravanje pažnje na pojedinca, a ne cijele grupe* $M = 3,41_{\text{važnost}}$ te *Stvaranje uvjeta u kojima djeca znaju da imam visoka očekivanja od njih* sa srednjom vrijednosti $M = 3,58_{\text{važnost}}$. Dvije posljednje tvrdnje jedine su koje imaju srednji rezultat niži od 4 i jedine su kompetencije za koje odgojitelji procjenjuju da su dovoljno kompetentni, rezultati za obje čestice nisu statistički značajni prema rezultatu vrijednosti t-testa. Moguć razlog zbog kojeg je čestica *Usmjeravanje pažnje na pojedinca, a ne cijele grupe* na posljednjem mjestu prema procjeni važnosti jest taj što odgojitelji uglavnom rade s grupom korisnika, a korisnici su najčešće u međusobnoj interakciji jedni s drugima. U čak 94% slučajeva korisnici su usmjereni jedni na druge (van der Berg, 2000., prema Knorth i sur., 2010.) stoga je s jedne strane nužno da odgojitelji usmjeravaju svoju pažnju na cijelu grupu korisnika. Međutim, ukoliko odgojitelj usmjerava svoju pažnju samo na grupu, ne ostaje mu vrijeme za individualni rad s korisnikom, a što je također nužno. Pitanje je kako će se i kada odgojitelj posvetiti individualnom radu ukoliko je stalno u grupi i ima pažnju usmjerenu na grupu korisnika. Izazov je za svakog odgojitelja na koji način pomiriti individualni i grupni rad što je u skladu s istraživanjem autorica Gazilj, Borić i Ćosić (2021.) na uzorku 14 korisnika i 7 odgojitelja u dva doma s muškom populacijom korisnika koje su došle do podataka da odgojitelji u svom radu s korisnicima nedovoljno koriste pojedine elemente tretmana kao što je vođeni grupni rad, već preferiraju individualni rad s korisnikom. Pretposljednju česticu *Stvaranje uvjeta u kojima djeca znaju da imam visoka očekivanja od njih* moguće je objasniti činjenicom što se značajni dio korisnika dječjih domova školuje po redovnom programu uz prilagodbu sadržaja i/ili individualiziranom pristupu, čak 27%, dok 2% nastavu prati po posebnom programu, prema istraživanju Maurović (2015.). Moguće je da odgojitelji ne postavljaju pred te korisnike visoke ciljeve i očekivanja, odnosno nisu sigurni na koji način postaviti ciljeve korisnicima s određenim teškoćama. Istovremeno, velik broj korisnika nema intelektualnih teškoća. Visoka očekivanja od korisnika ponekad su nužna jer ih ona mogu potaknuti da se trude više. Kada sami nemaju vjeru u sebe, vjera odgojitelja i njihova visoka očekivanja mogu im biti motivacija. Međutim, previsoka očekivanja mogu se povezati s dječjim strahom od škole (Zrilić, 2005.). Mogli bismo reći kako odgojitelji svoja očekivanja naspram korisnika trebaju uskladiti s njihovim realnim mogućnostima kako bi potencijali bili ispunjeni. Kusturin

(2020.) zaključuje kako je za korisnike važno da očekivanja budu postavljena visoko, ali taman toliko visoko da ih korisnici mogu dosegnuti. Kako bi odgojitelj postavio svoja očekivanja i ciljeve svoga rada u skladu s mogućnostima korisnika, nužno je da izvrši dobru procjenu stvarnih kapaciteta i potencijala, eventualnih poteškoća te potom s time uskladi svoja očekivanja i planira svoj rad. U podlozi ovih sposobnosti su procjenjivanje, planiranje i evaluacije koje Heckman i Rodwell (1985.) nazivaju temeljnim kompetencijama. Očekivanja, uvjeti i aktivnosti trebaju biti diferencirani, odnosno prilagođeni individualnim potrebama i mogućnostima korisnika. Odgojitelji veoma visoko procjenjuju čestice *Davanje povratnih informacija djeci o njihovom napredovanju* $M = 4,54_{\text{razvijenost}}$ i *Provođenje aktivnosti koje su u skladu s dobi djece dobi* $M = 4,52_{\text{razvijenost}}$. Visoke samoprocjene mogu se uočiti kod aktivnosti koje odgojitelji svakodnevno provode s korisnicima, poput učenja životnih vještina, učenja nastavnih sadržaja, rješavanja problema. Niže na listi procjene važnosti nalaze se čestice *Komunikacija s roditeljima* te *Savjetovanje i davanje uputa djeci i njihovim roditeljima*. No, potrebno je imati na umu da je za pozitivan razvoj korisnika nužna ne samo komunikacija odgojitelja i korisnika s roditeljima, već je nužno i uključivanje obitelji u odgoj i tretman korisnika unatoč problemima koje obitelj ima. O važnosti uključenosti obitelji u tretman govore brojni programi s djecom i mladima u skrbi koji su pokazali pozitivne ishode (Holden i sur., 2010.; Whittaker i sur., 2016.).

Visoke samoprocjene odgojitelja mogu se uočiti i u drugim istraživanjima, primjerice, kod Bašić (2008.) na uzorku predškolskih odgojitelja ili Ćuk (2015.) na uzorku odgojitelja u učeničkim domovima. Iako odgojitelj procjenjuju kako su uglavnom ili u potpunosti veoma kompetentni za stvaranje uvjeta za pozitivan razvoj korisnika, na gotovo svim česticama mogu se uočiti više procjene važnosti u odnosu na niže samoprocjene kompetencija. Ovakav rezultat sukladan je nalazu Žižak (1997.) koja istražujući trodimenzionalni model profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga s ciljem utvrđivanja najznačajnijih elemenata te kompetentnosti i razlika u procjeni poželjnih i stvarno postojeće kompetentnosti dolazi do rezultata koji potvrđuju hipotezu da postoji statistički značajna razlika između poželjne i stvarne razine kompetentnosti. Dobiveni rezultati u ovom istraživanju upućuju na to kako se odgojitelji, iako se procjenjuju veoma kompetentnima, u odnosu na procjene važnosti ponuđenih kompetencija smatraju nedovoljno kompetentnima. Razliku između procjena i samoprocjena moguće je tumačiti time što se odgojitelji tijekom svoga formalnoga obrazovanja niti nisu školovali za posao odgojitelja u dječjem domu već primarno za neka druga zanimanja. Pitanje je koji studijski programi nude kolegije koji se mogu povezati s konkretnim radom odgojitelja u dječjem domu, odnosno je li tako široko postavljen okvir mogućih struka koje mogu raditi na radnom mjestu odgojitelja u dječjem domu s korisnicima s različitim i višestrukim problemima i poteškoćama doista i adekvatan, i to bez ikakvog stručnog osposobljavanja prije zapošljavanja?

S druge strane, pozitivna je činjenica što stručnjaci različitih kompetencija i profila mogu raditi s korisnicima dječjih domova te oni na taj način mogu dobiti različite pozitivne utjecaje.

Dobiveni rezultati upućuju na zaključak da je za odgojitelje nužno organizirati stručna usavršavanja kako bi mogli razvijati vlastite kompetencije. Podatak da čak 23,4% odgojitelja u protekloj godini nije svom stručnom usavršavanju posvetilo niti jedan dan razlog je za zabrinutost i govori da stručno usavršavanja odgojitelja nije kontinuirano. Razloge zbog čega je tako mogli bismo nagađati. Moguće da je tako jer se organizira relativno malo stručnih usavršavanja namijenjenih odgojiteljima, odgojitelji rade u smjenama te možda postoje organizacijski problemi unutar ustanova zbog kojih se svi odgojitelji ne mogu redovito stručno usavršavati, osim toga dječji domovi prostorno su raštrkani pa je moguće da je i to razlog nemogućnosti redovitog stručnog usavršavanja. Navedene pretpostavke moguće je istraživati u budućnosti. Osim navedenoga, stoji i činjenica da odgojitelji ne pohađaju redovito superviziju. Supervizija služi kao sustav podrške odgojiteljima te njihovom osobnom i profesionalnom razvoju i kao takva omogućuje razumijevanje i pojašnjavanje profesionalne uloge, nudi nove poglede na probleme te omogućuje refleksiju profesionalne prakse (Ajduković i Žižak, 1999.). Za sve odgojitelje zaposlene u dječjim domovima nužno je organizirati stručna usavršavanja kao cjelovito osmišljen i kontinuirani proces te redovitu superviziju kako bi se mogli nositi sa zahtjevima ovog kompleksnog posla te razvijati kompetencije koje će omogućiti kreiranje uvjeta za pozitivan rast i razvoj korisnika. Osobito je važno razvijati specifična znanja i vještine koje će osigurati bolju sigurnost korisnika, veću uključenost obitelji u odgoj i tretman korisnika, olakšati rad s nehomogenim skupinama kakve su prisutne u dječjem domu, ali i mijenjanje stavova odgojitelja u pogledu suradnje i uključenosti u zajednicu.

Ograničenja istraživanja

Rezultate ovog istraživanja potrebno je uzeti s oprezom iz više razloga. Na području Hrvatske još nije provedeno istraživanje u kojem bi odgojitelji u dječjim domovima na ovaj način činili procjene i samoprocjene kompetencija, niti je do sada ovaj instrument bio primjenjivan. Rezultati samoprocjene subjektivne su naravi, moguće je da osoba koja vrši samoprocjenu nema realan samouvid, također moguća je i želja onih koji se sami procjenjuju prikazati se u što boljem svjetlu, a moguća je i prekritičnost onih koji se procjenjuju. Međutim, procjenjujući na istom mjestu i u isto vrijeme razinu generalno poželjne profesionalne kompetencije i razinu razvijenosti vlastitih profesionalnih kompetencija, značajno se povećava razina kritičnosti prema samoprocjeni (Žižak, 1997.). Ricijaš, Hujic i Branica (2007.) navode kako je u

istraživanja kompetencija nužno uključiti i objektivnije pokazatelje poput provjere usvojenih vještina, snalaženje u stvaranim radnim uvjetima i drugo.

ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja ukazuju na to da se odgojitelji procjenjuju veoma visokim ocjenama. Uzmemo li u obzir da je većina od 80% odgojitelja u našem istraživanju visokokvalificirana, razumljivi su i visoki rezultati samoprocjena. No, s druge strane, rezultate je potrebno promatrati u kontekstu još viših procjena nužnih kompetencija. Značajnost razlika vidljiva je na 19 čestica. Najveće razlike mogu se uočiti u području specifičnih znanja i vještina poput *Sprječavanja i čuvanja od psihičkog nasilja*, *Sprječavanja i čuvanja od fizičkog nasilja*, *Stvaranja okruženja u kojem se svi osjećaju kao dio grupe*, a upravo su to nužna znanja i vještine za osiguravanje sigurnosti, stvaranja grupne kohezije što su preduvjeti pozitivnog razvoja korisnika. Kako je ranije navedeno, brojna istraživanja govore o nasilju među korisnicima dječjih domova te potvrđuju navedene rezultate. U radu s korisnicima u dječjim domovima potrebno je provoditi preventivne programe, a ono nije moguće ukoliko odgojitelji nisu dovoljno kompetentni za njihovu implementaciju i evaluaciju. Odgojitelji imaju obvezu trajnog stručnog usavršavanja, no uzme li se podatak da čak 23,4% ispitanika u protekloj godini u odnosu na vrijeme istraživanja nije posvetilo ni jedan dan svom stručnom usavršavanju, možemo u tom pogledu biti zabrinuti. Uzimajući u obzir dobivene rezultate istraživanja kao i zastupljenost raznih struka, nedvojbeno je da je za odgojitelje potrebno osigurati trajno stručno usavršavanje koje će im omogućiti stjecanje i daljnje razvijanje kompetencija koje su nužne za pozitivan razvoj korisnika, ali i u pogledu prevladavanja jaza između odgojitelja raznih struka koji rade na radnom mjestu odgojitelja. Također, potrebno je analizirati i potrebu uvođenja stručnog osposobljavanja odgojitelja prije stupanja u radni odnos.

Odgojni rad odgojitelja u domu mora biti usmjeren pozitivnom razvoju djece i mladih. Rezultati ukazuju na činjenicu kako se dječji domovi teško otvaraju zajednici i još uvijek se u velikoj mjeri oslanjaju na resurse unutar domova. Perspektiva pozitivnog razvoja može biti polazište kreiranja teorijski utemeljenog programa rada s korisnicima dječjih domova u Hrvatskoj. Odgojitelji koji rade u dječjim domovima trebaju biti kompetentni kreirati okruženje koje će potaknuti pozitivan razvoj korisnika, okolinu koja će biti sigurna, u kojoj će se provoditi strukturirane, svrsishodne i primjerene aktivnosti, a korisnici biti povezani sa školom, zajednicom i svojom biološkom obitelji. Rezultati ovoga istraživanja i ohrabruju te daju uporište da teorija pozitivnog razvoja postane temelj konstrukcije programa rada odgojitelja u dječjem domu, ali i temelj kontinuiranog cjelovito osmišljenog stručnog usavršavanja odgojitelja kako bi mogli

uspješno odgovoriti na izazove odgoja korisnika u dječjem domu i osigurati uvjete koji će pogodovati pozitivnom razvoju djece i mladih.

LITERATURA

1. Ajduković, M., Sladović Franz, B. & Kregar, K. (2005). Razlozi izdvajanja i obilježja života u primarnoj obitelji djece u javnoj skrbi. *Dijete i društvo*, 7 (2), 328-352.
2. Ajduković, M. & Žižak, A. (1999). Izvor, znakovi i mogućnosti smanjivanja profesionalnog stresa i sagorijevanja u odgojnom radu. U: Bašić, J. (ur.), *Odgoj u domovima – kako dalje*. Zbornik radova. Zagreb: Ministarstvo rada i socijalne skrbi Republike Hrvatske, 135-148.
3. Bastiaanssen, I. L. W., Delsing, M.J.M.H., Geijssen, L., Kroes, G., Veerman, J.W. & Engels, R.C.M.E. (2014). Observations of group care worker-child interaction in residential youth care: Pedagogical interventions and child behavior. *Child Youth Care Forum*, 43, 227-241. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9231-0>
4. Bastiaanssen, I. L. W., Kroes, G., Nijhof, K.S., Delsing, M.H., Engels, R.C.M.E. & Veerman, J.W. (2012). Measuring group care worker interventions in residential youth care. *Child Youth Care Forum*, 41, 447-460. <https://doi.org/10.1007/s10566-012-9176-8>
5. Bašić, J. (2008). Kompetentnost odgajatelja i prevencija rizičnih ponašanja djece u predškolskim ustanovama. *Kriminologija i socijalna integracija*, 16 (2), 15-27.
6. Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F. & Sesma, A. (2006). Positive youth development: Theory, research and application. In: Lerner, R. M. (ed.), *Theoretical models of human development. Handbook of child psychology*. New York: Wiley, 894-941.
7. Berridge, D. (2012). Educating young people in care: What have we learned? *Children and Youth Services Review*, 34 (6), 1171-1175. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2012.01.032>
8. Berridge, D., Biehal, N. & Henry, L., (2012). *Living in children's residential homes*. London: Department for Education.
9. Berridge, D., Biehal, N., Lutma-White, E., Henry, L. & Palomares, M. (2011). Raising the bar? Evaluation of the social pedagogy pilot programme in residential children's homes. London: Department for Education.
10. Bezinović, P. (1988). *Percepcija osobne kompetentnosti kao dimenzija samopoznavanja*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
11. Brodie, I. & Pearce, J. (2017). Violence and alternative care: A rapid review of the evidence. *Psychology, Health & Medicine*, 22 (1), 254-265. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1281980>

12. Bronsard, G., Lancon, C., Loundon, A., Auquier, P., Rufo, M., Tordjman, S. & Si-meoni, M.C. (2013). Quality of life and mental disorders of adolescents living in French residential group homes. *Child Welfare*, 92 (3), 47-71.
13. Bullard, L. B., Johanson, K. & Owens, L. W. (2014). Residential services for children and youth in out-of home care: A critical link in the continuum of care. In: Mallone, G. P. & McCartt Hess, P. (eds.), *Child welfare for the twenty-first century: A Handbook of practice, policies and programs*, New York: Columbia University Press, 498-516.
14. Cheetham G. (1999). *The acquisition of professional competence*. Sheffield: University of Sheffield: Division of Adult Continuing Education.
15. Ćuk, M. (2015). *Kompetencijski pristup cjeloživotnom učenju*. Doktorska disertacija. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
16. Damjanović, M., Lakić, A., Stevanović, D. & Jovanović, A. (2011). Effects of mental health on quality of life in children and adolescents living in residential and foster care: A cross-sectional study. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 1-6. <https://doi.org/10.1017/s2045796011000291>
17. Davidson, J., Wilkinson, C., Docherty, B. & Anderson, M. (2009). *Higher aspirations, brighter futures: NRCCI workforce report?*. Glasgow: Scottish Institute for Residential Child Care.
18. Department for Education (2010) *Common core of skills and knowledge for the children's and young people's workforce*. Preuzeto. s: <https://foundationyears.org.uk/> (2.05.2012.)
19. Eccles, J. & Gootman, J. A. (2002). *Community programs to promote youth development*. Washington D.C.: National Academy Press.
20. Esaki, N., Benamati, J., Yanosy, S., Middleton, J., Hopson, L., Hummer, V. & Bloom, S. (2013). The Sanctuary model: Theoretical framework. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 94 (2), 87-95. <https://doi.org/10.1606/1044-3894.4287>
21. Forrester, D., Goodman, K., Cocker, C., Binnie, C. & Jensch, G. (2009). What is the impact of public care on children's welfare? A review of research findings from England and Wales and their policy implications. *Journal of social policy*, 38, 439-456. <https://doi.org/10.1017/s0047279409003110>
22. Gazilj, I., Borić, I. & Ćosić, A. (2021). The experience of residential care from the perspective of adolescents and caregivers. *Journal of Elementary Education* 14, 35-61. <https://doi.org/10.18690/rei.14.Sp.Iss.35-61.2021>
23. Godišnje statističko izvješće o zaposlenicima u ustanovama socijalne skrbi u Republici Hrvatskoj u 2019. godini (2020). Zagreb: Ministarstvo rada, mirovinskoga sustava, obitelji i socijalne politike.

24. Harder, A. T. (2018). Residential care and cure: Achieving enduring behavior change with youth by using a self-determination, common factors and motivational interviewing approach. *Residential Treatment for Children & Youth*, 35 (4), 317-335. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2018.1460006>
25. Heckman, I. & Rodwell, M. (1985). *The Task approach to child care competency: An advanced level training curriculum for residential child care workers*. Topeka: School of Applied and Continuing Education Washburn University of Topeka.
26. Holden, M. J., Izzo, M., Nunno, M., Smith, E., Endres, T., Holden, J. C. & Kuhn, F. (2010). Children and residential experiences: A comprehensive strategy for a research-informed program model for residential care. *Child Welfare*, 89 (2), 131-149.
27. Harder, A. T., Knorth, E. J. & Kalverboer, M. E. (2012). A secure base? The adolescent-staff relationship in secure residential youth care. *Child & Family Social Work*, 17 (3), 1-13.
28. Hartje, J. A., Evans, W. P., Killian, E. S. & Brown, R. (2008). Youth worker characteristics and self-reported competency as predictors of intent to continue working with youth. *Child Youth Care Forum*, 37, 27-41. <http://dx.doi.org/10.1007/s10566-007-9048-9>
29. Jaman, A. (2009). Nasilje među djecom u domovima za djecu bez odgovarajuće roditeljske skrbi. Usporedba s nasiljem među djecom u školama. *Školski vjesnik*, 58 (3), 301-313.
30. James, S. (2011). What works in group care? – A structured review of treatment models for group homes and residential care. *Children and youth services Review*, 33 (2), 308-321.
31. James, S. (2017). Implementing evidence-based practice in residential care - How far have we come? *Residential Treatment for Children & Youth*, 34 (2), 155-175.
32. Jaswal, J. (2012). The construction of employee competency developmental plans for a private residential youth care facility. Prince George: University of Northern British Columbia.
33. Janković Shentser, M. & Bokulić, Z. (2016). Art terapija u primjeni MKSS kod djece s PUP u institucionalnim uvjetima. *Socijalne teme*, 1 (3), 143-174.
34. Kaučić, D. (2019). *Uloga odgajatelja u različitim tipovima dječjih domova*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
35. Knorth, E. J., Harder, A., Huygen, A.M.N, Kalverboer, M.E. & Zandberg, Tj. (2010). Residential youth care and treatment research: Care workers as key factor in outcomes? *International Journal of Child & Family Welfare*, 1-2, 49-67.
36. Konstantopouloul, F. & Mantziou, I. (2020). Maltreatment in residential child protection care: A review of the literature. *Dialogues in Clinical Neuroscience & Mental Health*, 3 (2), 99-108. <https://doi.org/10.26386/obrela.v3i2.171>

37. Kregar, K. (2004). Socijalna podrška djece smještene u dječjim domovima i udomiteljskim obiteljima u Republici Hrvatskoj. *Ljetopis socijalnog rada*, 11 (2), 229-248.
38. Kusturin, S. (2020). *Kvaliteta života mladih nakon iskustva institucijske skrbi*. Doktorska disertacija. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
39. Lerner, R.M. (2005). *Promoting positive youth development: Theoretical and empirical*. Institute for Applied Research in Youth development. Boston: Tufts University.
40. Macdonald, G. & Millen, S. (2012). *Therapeutic approaches to social work in residential child care settings*. London: Social Care Institute for Excellence.
41. Marušić, I. (2019). Kompetencija učiti kako učiti u međunarodnom okružju. U: Vizek-Vidović, V. & Marušić, I. (ur.), *Kompetencija učiti kako učiti: Teorijske osnove i istraživanja u hrvatskom kontekstu*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, 11-31.
42. Maurović, I. (2015). *Otpornost adolescenata u dječjim domovima*. Doktorski rad. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
43. McCrae, J. S., Lee, B. R., Barth, R. P. & Rauktis, M. (2010). Comparing three years of well-being outcomes for youth in group care and nonkinship foster care. *Child Welfare*, 89 (2), 229-249.
44. Pecora, P. J. & English, D. J. (2016). *Elements of effective practice for children and youth served by therapeutic residential care* (Research Brief). Seattle: Casey Family Programs.
45. Pravilnik o mjerilima za pružanje socijalnih usluga (2022). *Narodne novine*, 110/2022.
46. Resman, M. (2000). *Savjetodavni rad u vrtiću i školi*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor.
47. Ricijaš, N., Huić, A. & Branica, V. (2007). Zadovoljstvo studijem i samoprocjena kompetentnosti studenata nekih pomagačkih profesija. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 42 (2), 51-68.
48. Rygaard, N. P. (2018). International online child and youth care education: How to train care worker groups. *Child and Youth Care*, 236, 67-74.
49. Sekol, I. & Farrington, D. P. (2009). The nature and prevalence of bullying among boys and girls in Croatian care institutions: A descriptive analysis of children's home and correctional homes. *Kriminologija i socijalna integracija*, 17 (2), 15-34.
50. Shealy, C. N. (1996). The »Therapeutic Parent«: A model for the child and youth care profession. *Child & Youth Care Forum*, 25 (4), 211-271.
51. Sirius – centar za psihološko savjetovanje, edukaciju i istraživanje (2016). Analiza sustava skrbi za djecu u zajednici i udomiteljstva za djecu. Analiza potreba za dodatnim osposobljavanjem pomoćnih odgajatelja, odgajatelja i udomitelja, s

- posebnim naglaskom na transversalne vještine, završni izvještaj. Preuzeto s: <http://centar-cirius.hr/-/1882-2/>.(12.03.2019.)
52. Sladović Franz, B., Kregar Orešković, K. & Vejmelka L. (2007). Iskustvo života u dječjem domu: Kvalitativna analiza izjava mladih. *Ljetopis socijalnog rada*, 14 (3), 553-578.
 53. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola. Petrinja.
 54. Theokas, C. & Lerner, R. (2006). Observed ecological assets in families. *Applied Developmental Science*, 10 (2), 61-74.
 55. Tuning projekt – general brochure Croatian Version, (2006). *Uvod u projekt: Usklađivanje obrazovnih struktura u Europi*. Preuzeto s: unideusto.org. (2.6.2017.)
 56. Valle, J.F., López, M. & Bravo, A. (2007). Job stress and burnout in residential child care workers in Spain. *Psicothema*, 19 (4), 610-615.
 57. Vejmelka, L. (2012). *Okolinske i osobne odrednice nasilja među djecom u dječjim domovima*. Doktorska disertacija. Zagreb: Pravni fakultet, Studijski centar socijalnog rada.
 58. Vejmelka, L. & Rajter, M. (2013). Prediktori počinjenog i doživljenog nasilja među djecom u domovima za djecu bez odgovarajuće roditeljske skrbi. *Ljetopis socijalnog rada*, 20 (2), 241-267.
 59. Vejmelka, L. & Sabolić, T. (2015). Potencijali domova za djecu bez odgovarajuće roditeljske skrbi iz perspektive odgajatelja. *Kriminologija i socijalna integracija*, 23 (1), 72-98.
 60. Zakon o socijalnoj skrbi (2022, 2023). *Narodne novine*, 18/2022., 46/2022., 119/2022., 71/2023.
 61. Zeanah, C. H., Smyke, A. T., Koga, S. F. & Carlsoson, E. (2005). Attachment in institutionalized and community children in Romania. *Child Development*, 76 (5), 1015-1028. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00894.x>
 62. Zergas, M., van IZendor, M.H., Schuengel, C., Janssen, J.M. (2006). Attachment representations of institutionalized adolescents and their professional caregivers: Predicting the development of therapeutic relationship. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76 (3), 325-334. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.76.3.325>
 63. Zrilić, S. (2005). Autoritarni odgojni stil roditelja kao prediktor školskog neuspjeha. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (1), 125-138.
 64. Žižak, A. (1982). Karakteristike institucionalnog tretmana maloljetnih delinkvenata u SR Hrvatskoj. *Defektologija*, 18 (1-2), 169-179.
 65. Žižak, A. (1997). Elementi profesionalne kompetentnosti socijalnih pedagoga. *Kriminologija i socijalna integracija*, 5 (1-2), 1-10.
 66. Žižak, A., (2004). Procjena potrebe za supervizijom stručnih djelatnika zaposlenih u ustanovama za djecu. *Kriminologija i socijalna integracija*, 12 (1), 1-12.

67. Žižak, A. Tasić, D. & Koller-Trbović, N. (1996). Odgajatelji: Kontinuitet i promjena. *Kriminologija i socijalna integracija*, 4 (2), 103-119.
68. Weinert F. (1999). Definition and selection of competencies concept of competence. Berlin: Max Planck Institute.
69. Whittaker, K. J., Holmes, L., del Valle, J. F., Ainsworth, F., Andreassen, T., Anglin, J., Bellonci, C., Berridge, D., Bravo, A., Canali, C., Courtney, M., Currey, L., Daly, D., Gilligan, R., Grietens, H., Harder, A., Holden, M., James, S., Kendrick, A., Knorth, E., Lausten, M., Lyons, J., Martin, E., McDermid, S., McNamara, P., Palareti, L., Ramsey, S., Sisson, K., Small, R., Thoburn, J., Thompson, R. & Zeiraet, A. (2016). Therapeutic residential care for children and youth: A consensus statement of the international work group on therapeutic residential care. *Residential Treatment for Children & Youth*, 33 (2), 89-106. <https://doi.org/10.1080/0886571X.2016.1215755>
70. Weigel, T. M., Mulder, M. & Collins, K. (2007). The concept of competence in development of vocational education and training in selected EU member states. *Journal of Vocational Education and Training*, 59 (1), 51-64.

Irena Sovar

ASSESSMENT AND SELF-ASSESSMENT OF THE COMPETENCIES OF CAREGIVERS IN CHILDREN'S HOMES AIMED AT THE POSITIVE DEVELOPMENT OF USERS

SUMMARY

The paper presents the results of research on the competencies of caregivers employed in children's homes which is aimed at the positive development of users. The research was conducted on a sample of N = 137 caregivers from a total of 12 children's homes, community service centers and SOS Children's Village in the period from September 2019 to February 2020. Caregivers simultaneously assessed which competencies they consider important for working in the children's homes, and self-assessment determined their own development. An adapted Self-reported Competency Scale (Hartje et al., 2008) based on the features of the concept of positive youth development (Eccles and Gootman, 2002) was used in the research. Descriptive parameters of assessment and self-assessment are presented, as well as factor analysis of the assessment of required competencies, which resulted in 6 factors (activities, expectations, cooperation, interculturality, safety and structure). High self-esteem of caregivers can be observed in activities that are carried out daily with users in the home, such as learning life skills, learning school content, and problem solving. There was a statistically significant difference in the assessment of the required competencies in relation to the self-assessment of the development of competencies. It is necessary to develop specific competencies in caregivers that will enable greater user safety, easier work with inhomogeneous groups, and greater family involvement, which are necessary prerequisites for positive development, and it is in them that the greatest differences in competency development are observed. The obtained results indicate that it is necessary for caregivers to provide continuous professional development, and to develop specific competencies of educators necessary to provide an environment suitable for positive youth development.

Key words: *children's home; competencies; caregivers; positive youth development*

