

Odnos dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgajatelja

ČamberTambolaš, Akvilina

Doctoral thesis / Doktorski rad

2025

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:753995>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-23**



Repository / Repozitorij:

[Repository of the University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences - FHSSRI Repository](#)



SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Akvilina Čamber Tambolaš

**ODNOS DIMENZIJA KULTURE
USTANOVE RANOG ODGOJA I
OBRAZOVANJA IZ PERSPEKTIVE
ODGAJATELJA**

DOKTORSKI RAD

Rijeka, 2024.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
FILOZOFSKI FAKULTET U RIJECI
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

Akvilina Čamber Tambolaš

**ODNOS DIMENZIJA KULTURE
USTANOVE RANOGA ODGOJA I
OBRAZOVANJA IZ PERSPEKTIVE
ODGAJATELJA**

DOKTORSKI RAD

Mentor: prof. dr. sc. Lidija Vujičić, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski
fakultet u Rijeci

Rijeka, 2024.

UNIVERSITY OF RIJEKA
FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCE
DEPARTMENT OF EDUCATION

Akvilina Čamber Tambolaš

**THE RELATIONSHIP OF CULTURE
DIMENSIONS OF EARLY AND
PRESCHOOL EDUCATION
INSTITUTION FROM THE EDUCATOR'S
PERSPECTIVE**

DOCTORAL THESIS

Supervisor: prof. dr. sc. Lidija Vujičić, University of Rijeka,
Faculty of Teacher Education

Rijeka, 2024.

Mentor: prof. dr. sc. Lidija Vujičić, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci

Doktorski rad obranjen je dana 28. listopada 2024. godine na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci, pred povjerenstvom u sastavu:

1. prof. dr. sc. Renata Čepić, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, predsjednica
2. prof. dr. sc. Nena Rončević, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet, članica
3. prof. dr. sc. Anka Jurčević Lozančić, Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, članica

Zahvale

Veliku i neizmjernu zahvalnost dugujem svojim kolegicama – odgajateljicama, pedagoginjama, bivšim i sadašnjim studenticama, na pruženoj podršci i pomoći u iscrpljujućem poslu „*pročišćavanja*“ mjernih skala. Bez njihovog „*drugog para očiju*“, nove, svježije perspektive i korisnih prijedloga, sve bi bilo znatno teže. Renata Šimac, Helena Skender, Maša Basara, Barbara Drezga, Ivana Crnić, Maja Čolakovac, Mihaela Ivošević, Anita Malašić, Senka Ivanušec, Tatjana Karlović, Mirjana Božić, Darinka Vrbanec, Silvija Zlatar, Lorena Ljevar i Mirna Švast... Hvala vam do neba!

Veliku zahvalnost dugujem svojoj mentorici, prof. dr. sc. Lidiji Vujičić, na svim profesionalnim, a još više životnim mudrostima koje je sa mnom podijelila i koje sam od nje, kao prava štreberica, pokušala što više upiti. Draga moja profesoricu, posebno Vam hvala na tome što mi ni u najtežim i najizazovnijim trenucima (a obje znamo da ih je bilo) niste dali da odustanem ni pod koju cijenu jer „*svaki problem ima rješenje*“.

Mojim suputnicama i supatnicama u znanosti – Luciji, Aleksandri i Idi... Luce, hvala za svaku riječ podrške i pružene pomoći, bilo je toliko toga. Aleks, hvala za sve one besane noći koje smo provele na Teamsu radeći svaka na svojim doktorskim zadacima, bez tebe ne bih izdržala. Ido, hvala za uvijek korisne i inspirativne profesionalne rasprave.

Mojoj najdražoj doktorici Tamari (evo, stigao je i taj dan da Vas oslovjavam imenom)... Neobično je kako život posloži karte i neke odnose dovede na razine za koje nismo ni mislili da su moguće... Hvala Vam na svojoj podršci svih ovih godina.

Hvala mojim prijateljima – Ivani, Marinu, Lani i Miji... S vašom podrškom „*dok mi imamo, ni ti nećeš biti gladna*“ bezbrižnije se živi, a spoznaja da imam takve prijatelje koji me bezuvjetno vole, ispunja srce i raduje dušu. Iva, Damire, Diana i Srki, predivno je imati ljude koji se istinski vesele tvom uspjehu i navijaju za tebe bez „*fige u džepu*“.

Mojoj Majjici... Ah, šta reći... Bilo je ovo jedno ludo putovanje koje s nikim radije ne bih prošla nego s tobom. Toliko sam od tebe naučila (i to ne samo o metodologiji i statistici)...

Mome tati... Jer predivno je znati da postoji netko tko ti uvijek „*drži leđa*“.

Mome Dominiku koji je sa mnom prolazio sve faze mog obrazovnog, akademskog i znanstvenog puta i pružao mi bezuvjetnu podršku, čak i kada je bilo previše svega.

I na kraju, dvjema najvažnijim ženama u mom životu – jednoj koja mi je dala život i drugoj koja je tom životu dala smisao... mojoj mami i mojoj kćeri Noemi. Volim vas do neba i zvjezdica i nazad!

Sve riječi ovoga svijeta neće moći iskazati svu zahvalnost koju osjećam prema svima vama i neopisivu sreću što vas imam u svom životu. Uistinu sam blagoslovljena...

Sažetak

Svaka ustanova ranog odgoja i obrazovanja ima svoju specifičnu kulturu. Sukladno (su)konstruktivističkom shvaćanju odgoja i obrazovanja, kulturu ustanove ranog odgoja i obrazovanja određujemo kao postignuće jedne organizirane zajednice, prepoznatljivo u zajedničkim temeljnim postavkama, uvjerenjima odgajatelja, ravnatelja, stručnih suradnika, administrativnog i pomoćnog osoblja i roditelja, karakterističnih za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove, a prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju, te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse u svrhu njezinog unaprjeđenja (Vujičić, 2011). Stoga je cilj istraživanja bio ispitati povezanost među odabranim dimenzijama kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja (odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja, odgojno-obrazovna praksa, međuljudski odnosi u ustanovi, profesionalni razvoj, strukturalne dimenzije) te njihov odnos s odabranim individualnim (razina obrazovanja odgajatelja, duljina radnog staža i procjena samoučinkovitosti) i kontekstualnim varijablama (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima). Za ispitivanje kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja korišten je *Upitnik za procjenu kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja* sastavljen od skala koje mjere odabrane dimenzije kulture ustanove: 1. Skala odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja; 2. ORA Skala suvremene odgojno-obrazovne prakse; 3. Skala prostorno-materijalnog okruženja; 4. Skala vremenske organizacije; 5. Skala odnosa u ustanovi; 6. Skala profesionalnog razvoja odgajatelja; 7. ORA Skala samoučinkovitosti odgajatelja.

Istraživanje je provedeno na stratificiranom uzorku odgajatelja (N=563) zaposlenih u vrtićima u 4 odabrane županije (Grad Zagreb, Osječko-baranjska županija, Primorsko-goranska županija i Splitsko-dalmatinska županija), čiji su osnivači jedinica lokalne i područne uprave ili samouprave (JLS) metodom online anketiranja.

Kada je riječ o odgajateljskim procjenama odabranih dimenzija kulture ustanove, rezultati su pokazali da se ispitanici odgajatelji u vrlo visokoj mjeri priklanjaju suvremenoj slici o djetetu i suvremenom shvaćanju učenja i poučavanja, pa zaključujemo da u vrlo visokoj mjeri gaje suvremenu odgojno-obrazovnu paradigmu. Nadalje, ispitanici odgajatelji vrlo visoko procjenjuju suvremenost vlastite odgojno-obrazovne prakse u čijem je središtu dijete, te poprilično visoko procjenjuju vlastitu samoučinkovitost u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu s djecom. Kvalitetu međuljudskih odnosa u ustanovi na dvjema razinama (odnosi među odgajateljima i odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika) procjenjuju osrednjom. Učestalost uključenosti odgojno-obrazovnih djelatnika svoga vrtića u suvremene (transformacijske) modalitete profesionalnog razvoja ispitanici odgajatelji procjenjuju osrednjom. Organizaciju prostora i ponudu odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću procjenjuju u osrednjoj mjeri u suglasju sa suvremenim principima stvaranja poticajnog prostorno-materijalnog okruženja vrtića

u smislu njegove otvorenosti, fleksibilnosti i usmjerenosti na poticanje socijalnih interakcija djece i odgajatelja.

Korelacijske analize potvrdile su hipotezu o međusobnoj povezanosti različitih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, uz naznaku da su, za razliku od pretpostavljenih umjerenih do visokih korelacija, dobivene niske do umjerene korelacije među ispitivanim dimenzijama kulture ustanove.

Od svih ispitivanih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja kao moderatora odnosa između odgajateljeve suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse, jedino se profesionalni razvoj odgajatelj pokazao značajnim moderatorom navedenog odnosa.

U radu se nastojalo pokazati da kvantitativni pristup u istraživanju kulture odgojno-obrazovne ustanove može dati svojevrsan uvid u odnos pojedinih dimenzija kulture ustanove kao podloge za kvalitativno razumijevanje njezinih različitih dimenzija, kao i generiranje učinkovitih prijedloga, u području odgojno-obrazovne prakse, znanosti i obrazovne politike, za njeno kontinuirano propitivanje i unaprjeđenje.

Ključne riječi: kultura odgojno-obrazovne ustanove, kultura ustanove ranog odgoja i obrazovanja, odgajatelj, sociokonstruktivizam, ustanova ranog odgoja i obrazovanja

Abstract

Every early and preschool education institution has its own specific culture. In accordance with the (co)constructivist understanding of upbringing and education, we define the culture of an early and preschool education institution as the achievement of an organized community, recognizable in the shared basic settings and beliefs of educators, principals, professional associates, administrative and support staff and parents, which are characteristic for the operation of educational institution, and is identified by mutual relationships among people, their collaboration, management of the institution, organizational and physical environment, and the degree of focus on continuous learning and research of educational practice for the purpose of its improvement (Vujičić, 2011). Therefore, the goal of the research was to examine the correlation between the selected culture dimensions of early and preschool education institution (educator's educational paradigm, educational practice, interpersonal relations in the institution, professional development, structural dimensions) and their relationship with the selected individual (educator's education level, length of service and educator's assessment of self-efficacy) and contextual variables variables (size of kindergarten, group size, type of educational group according to the age of the children, compatibility of the group size and prescribed normatives). To examine the culture of an early and preschool education institution, the *Questionnaire for assessing the culture of an early and preschool education institution* was used, composed of scales that measure selected dimensions of the institutional

culture: 1. Educator's Educational Paradigm Scale; 2. ORA Contemporary Educational Practice Scale; 3. Scale of Spatial and Material Environment; 4. Time Organization Scale; 5. Scale of Relationships in the Institution; 6. Scale of Professional Development of Educators; 7. ORA Educator's Self-Efficacy Scale.

The research was conducted on a stratified sample of educators (N=563) employed in kindergartens (whose founders are local and regional administration units or self-governments) in 4 selected counties (City of Zagreb, Osijek-Baranja County, Primorje-Gorski Kotar County and Split-Dalmatia County), using the online survey method.

When it comes to educators' evaluations of selected dimensions of the institutional culture, the results showed that the educators to a very high extent adhere to the modern image of the child and the modern understanding of learning and teaching, so we conclude that they adhere to the modern educational paradigm to a very high extent. Furthermore, the surveyed educators rate very highly the modernity of their own child-centered educational practice, and they rate their own self-efficacy in their daily educational work with children quite highly. The quality of interpersonal relationships in the institution at two levels (relationships between educators and relationships between educators and principal/professional associates) surveyed educators assessed as average. They estimate the frequency of involvement of the educational staff of their kindergarten in modern (transformational) modalities of professional development as average. The organization of the space and the offer of educational materials in the kindergarten are evaluated as average in accordance with the modern principles of creating a stimulating spatial and material environment of the kindergarten in terms of its openness, flexibility and focus on encouraging social interactions between children and educators.

Correlation analyzes confirmed the hypothesis about the interrelationship of different dimensions of the culture of an early and preschool education institution, indicating that, in contrast to the assumed moderate to high correlations, low to moderate correlations were obtained among the examined dimensions of the institution's culture.

Of all the examined dimensions of the culture of the early and preschool education institution as a moderator of the relationship between the educator's contemporary educational paradigm and contemporary educational practice, only the educator's professional development proved to be a significant moderator of the aforementioned relationship.

The paper tried to show that a quantitative approach in researching the culture of an educational institution can provide an insight into the relationship between individual dimensions of the institutional culture as a basis for a qualitative understanding of its various dimensions, as well as create effective proposals in the field of educational practice, science and education policy, for its continuous research and improvement.

Keywords: culture of an educational institution, culture of an early and preschool education institution, educator, socioconstructivism, early and preschool education institution

Sadržaj

1	Uvod	1
2	Kultura odgojno-obrazovne ustanove.....	5
2.1.	Od organizacijske kulture do kulture odgojno-obrazovne ustanove.....	5
2.2.	Određenje pojma kulture odgojno-obrazovne ustanove	7
2.2.1	Prema konceptualnoj jasnoći	8
2.3.	Pozitivna (tonička) i negativna (toksična) kultura odgojno-obrazovne ustanove	12
2.3.1	Obilježja pozitivnih (toničkih) kultura.....	13
2.3.2	Obilježja negativnih (toksičnih) kultura	15
2.4.	Modeli i dimenzije kulture odgojno-obrazovne ustanove	17
2.4.1	Scheinov model kulture odgojno-obrazovne ustanove	17
2.4.2	Sveobuhvatni model kulture odgojno-obrazovne ustanove autora Schoena i Teddliea	19
2.4.3	Tipologija kulture odgojno-obrazovne ustanove autora Hargreavesa	24
2.4.4	Model kulture odgojno-obrazovne ustanove autora Stolla i Finka.....	25
2.4.5	Modeli kulture odgojno-obrazovne ustanove prema kriteriju obilježja socijalnih odnosa.....	27
2.4.6	Shema kulture odgojno-obrazovne ustanove autora Egera i Jakubíkove	27
2.4.7	Dimenzije kulture odgojno-obrazovne ustanove – razmatranja različitih autora.....	29
3	Prikaz dosadašnjih istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove.....	32
3.1.	Evolucija istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove	32
3.1.1	Razdoblje od 1960. do 1990. godine	32
3.1.2	Razdoblje od kasnih 1980-ih do 1999. godine.....	33
3.2.	Priroda odnosa između konstrukta kulture i klime u istraživanjima djelotvornosti i unaprjeđenja odgojno-obrazovne ustanove	34
3.3.	Prikaz istraživanja školske kulture u internacionalnom kontekstu	36
3.3.1	Odnos školske kulture i varijabli vezanih za učenike	36
3.3.2	Odnos školske kulture i varijabli vezanih za učitelje.....	37
3.3.3	Istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove kao komparativne studije pojedinih odgojno-obrazovnih sustava.....	38

3.4.	Prikaz istraživanja kulture ustanova ranog odgoja i obrazovanja u internacionalnom kontekstu.....	39
3.4.1	Istraživanja organizacijske klime u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja.....	39
3.4.2	Istraživanja organizacijske kulture u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja.....	41
3.5.	Prikaz istraživanja školske kulture u nacionalnom kontekstu	43
3.6.	Prikaz istraživanja kulture ustanova ranog odgoja i obrazovanja u nacionalnom kontekstu	45
3.7.	Metodološki pristupi u istraživanjima kulture odgojno-obrazovne ustanove	46
4	Odgajno-obrazovna paradigma odgajatelja kao dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja	47
4.1.	Tradicionalna odgojno-obrazovna paradigma	48
4.2.	Suvremena odgojno-obrazovna paradigma.....	49
4.3.	Promjena odgojno-obrazovne paradigme na putu mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove	50
4.4.	Promjena odgojno-obrazovne paradigme na razini pojedinca.....	51
4.5.	(Ne)kongruentnost odgajateljevih uvjerenja i njegove odgojno-obrazovne prakse.....	52
4.5.1	Razvoj istraživačkog interesa za uvjerenja odgajatelja	52
4.5.2	Istraživanja kongruentnosti uvjerenja i praksi odgajatelja.....	54
4.5.3	Istraživanja nekongruentnosti uvjerenja i praksi odgajatelja.....	55
4.5.4	Istovremena konzistentnost i diskrepancija između uvjerenja i praksi odgajatelja.....	56
4.5.5	Razlozi i čimbenici (ne)kongruentnosti uvjerenja i praksi odgajatelja...	57
4.5.6	(Ne)kongruentnost uvjerenja i praksi odgajatelja – preporuke za buduća istraživanja	59
4.6.	Samoučinkovitost odgajatelja kao prediktor njegove odgojno-obrazovne prakse.....	60
5	Odgajno-obrazovna praksa kao dimenzija kulture ustanove ranog odgoja	63
5.1.	Tradicionalna odgojno-obrazovna praksa.....	64
5.2.	Suvremena odgojno-obrazovna praksa	65
5.2.1	Usmjerenost na dijete.....	67
5.2.2	Participacija djeteta.....	67
5.2.3	Dijete kao aktivni učenik	68
5.2.4	Okruženje za učenje	70

6	Socijalni odnosi kao dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja..	71
6.1.	Važnost socijalnih odnosa za kulturu odgojno-obrazovne ustanove	71
6.2.	Uloga vodstva u stvaranju suradničkih odnosa u ustanovi	74
6.3.	Unaprjeđenje kvalitete socijalnih odnosa kao puta mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove	75
6.3.1	Stvaranje kulture učenja u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja.....	76
6.4.	Partnerski odnosi odraslih s djecom.....	77
7	Strukturalne dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja.....	78
7.1.	Odnos između strukture i kulture.....	78
7.2.	Postizanje promjena u strukturi i kulturi odgojno-obrazovne ustanove	78
7.3.	Definiranje strukturalnih dimenzija	80
7.4.	Suvremeni pristup u oblikovanju strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja.....	81
7.4.1	Prostorno-materijalno okruženje kao strukturalna dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja.....	81
7.4.2	Vremenska organizacija kao strukturalna dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja.....	85
8	Profesionalni razvoj odgajatelja kao dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja.....	88
8.1.	Promjene u koncepciji profesionalnog razvoja odgajatelja	88
8.2.	Profesionalni razvoj kao sredstvo mijenjanja kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja.....	90
8.3.	Tradicionalni modaliteti profesionalnog razvoja odgajatelja.....	92
8.4.	Suvremeni modaliteti profesionalnog razvoja odgajatelja.....	93
8.4.1	Akcijska istraživanja odgojno-obrazovne prakse	94
8.4.2	Profesionalne mreže učenja	95
8.4.3	Suradnja s vanjskim dionicima odgoja i obrazovanja.....	97
9	Metodološki okvir istraživanja	98
9.1.	Predmet istraživanja.....	100
9.2.	Svrha i cilj istraživanja.....	101
9.3.	Hipoteze istraživanja.....	103
9.4.	Varijable istraživanja i instrumenti prikupljanja podataka	106
9.5.	Osiguravanje valjanosti i pouzdanosti istraživanja.....	117
9.6.	Predistraživanje.....	118
9.6.1	Uzorak u predistraživanju	119

9.6.2	Odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja	121
9.6.3	Samoučinkovitost odgajatelja	128
9.6.4	Odgojno-obrazovna praksa odgajatelja.....	131
9.6.5	Strukturalne dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja..	133
9.6.6	Međuljudski odnosi u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja	140
9.6.7	Profesionalni razvoj odgajatelja.....	144
9.7.	Opis uzorka u glavnom istraživanju	146
9.8.	Postupak provedbe istraživanja.....	151
9.9.	Obrada podataka	157
10	Rezultati i rasprava	158
10.1.	Deskriptivni pokazatelji	158
10.1.1	Struktura uzorka.....	158
10.1.2	Obilježja vrtića u kojima su zaposleni odgajatelji koji su sudjelovali u istraživanju	161
10.2.	Dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja.....	166
10.2.1	Odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja	166
10.2.2	Samoučinkovitost odgajatelja	178
10.2.3	Odgojno-obrazovna praksa odgajatelja.....	182
10.2.4	Strukturalne dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja..	185
10.2.5	Međuljudski odnosi u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja	192
10.2.6	Profesionalni razvoj odgajatelja.....	197
10.3.	Povezanost dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja	200
10.4.	Individualne i kontekstualne varijable kao prediktori odabranih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja	205
10.4.1	Odnos individualnih varijabli i odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja	205
10.4.2	Odnos individualnih i kontekstualnih varijabli sa suvremenom odgojno-obrazovnom praksom.....	207
10.4.3	Odnos kontekstualnih varijabli i međuljudskih odnosa u ustanovi	209
10.4.4	Odnos kontekstualnih varijabli i strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja.....	211
10.4.5	Odnos kontekstualnih varijabli i profesionalnog razvoja odgajatelja...	213
10.5.	Moderatorski učinci odabranih varijabli na povezanost odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse odgajatelja	215

10.5.1	Moderatorski učinak odgajateljeve samoučinkovitosti na povezanost njegove odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse ..	216
10.5.2	Moderatorski učinak profesionalnog razvoja odgajatelja na povezanost njegove odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse ..	218
10.5.3	Moderatorski učinak međuljudskih odnosa u ustanovi na povezanost odgajateljeve odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse	220
10.5.4	Moderatorski učinak strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja na povezanost odgajateljeve odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse	223
11	Zaključak.....	227
12	Doprinos istraživanja	239
	Literatura	242
	Popis slika.....	265
	Popis grafova.....	266
	Popis tablica	267
	Prilozi.....	272

Poglavlje 1

1 Uvod

Koncept kulture prvi su razvili antropolozi kako bi objasnili razlike među cjelokupnim životnim obrascima plemena, društava i nacionalnih skupina. Kasnije su drugi istraživači društvenih znanosti primijenili koncept kulture na ograničenije aspekte života unutar organizacija u širem društvu. Organizacije obično imaju prepoznatljive identitete koji se očituju u obrascima ponašanja članova organizacije. Koncept kulture pomaže nam razumjeti što su ti obrasci, kako su nastali i kako utječu na ponašanje i djelovanje organizacije.

Kultura je povijesno ukorijenjen, društveno prenošen skup dubokih obrazaca razmišljanja i načina djelovanja koji daju značenje ljudskom iskustvu, koji nesvjesno diktiraju kako se iskustvo shvaća, procjenjuje i kako se temeljem njega postupa. Kultura je koncept koji nam pomaže uočiti i razumjeti složene sile koje djeluju ispod površine i nalaze se u srži ljudskih skupina i organizacija (Deal i Peterson, 1990).

Iz brojnih određenja kulture izdvajamo središnju tezu autora Brunera (2000) da kultura oblikuje um i osigurava oruđe kojim konstruiramo ne samo naše svjetove, već i razvijamo samokoncepciju te spoznajemo vlastite sposobnosti. Drugim riječima, premda je kultura čovjekovo djelo, ona oblikuje i omogućuje funkcioniranje ljudskog uma. To znači, ističe isti autor, da su učenje i mišljenje uvijek smješteni u nekom kulturnom okruženju i uvijek ovise o utilizaciji kulturnih resursa.

Znanstvenici su stoljećima raspravljali o značenju kulture. Poznati antropolog Clifford Geertz (1973) dao je velik doprinos našem trenutnom razumijevanju tog pojma. Za Geertza, kultura predstavlja „*povijesno prenosiv obrazac značenja*“ (1973, str. 89) koji su izraženi i (eksplicitno) kroz simbole i (implicitno) u našim uvjerenjima koja uzimamo zdravo za gotovo. Prema Geertzu, kultura uključuje izražavanje pogleda na svijet, vrijednosti i etosa – posebnih temeljnih vrijednosti koje društvima daju njihove posebne stilove. Njegov pristup kulturi temelji se na metafori kulture kao tekstu i antropološkom istraživanju kao interpretaciji teksta (Vujičić, 2008). Kilmann (prema Ferguson, 1999) smatra da kultura obuhvaća dijeljenje vrijednosti, uvjerenja, očekivanja, stavova, pretpostavki i normi. Schein (1998) drži da kultura može još bolje biti opisana kao „vrijednost u akciji“ koja uključuje cijele organizacije, a ne samo nekoliko ključnih pojedinaca. Kultura je izražena kroz praksu i izjave – tvrdnje, kroz načine na koje ljudi postupaju i na koje se izražavaju. Kultura je vrijednost ili način življenja.

Kultura najčešće služi strategijama društvenih aktera – elita, država, korporacija – koji u njoj vide priliku da svoju moć dopune simboličkom moći kulture. U ovoj složenosti određenja pojma kulture izdvaja se promišljanje Hargreavesa (1994) i njegovo određenje kulture kao *leća kroz koje se promatra svijet*. Kultura ima funkciju definiranja stvarnosti jer kroz kulturu ljudi definiraju stvarnost i tako daju smisao sebi, svojim postupcima i svojoj okolini (Hargreaves, 1995). Time kultura pripadnicima neke društvene organizacije osigurava podršku i identitet i „*oblikuje okvir za učenje znakovito za određeno zanimanje*“ (Hargreaves, 1994, str. 165). Nema recepta za uspjeh koji se samo može kopirati i primijeniti neovisno na vrijeme i mjesto. Utjecaj na formiranje mišljenja je zapravo, s gledišta kulture, smisao vođenja (Alvesson, 2002). Ovisno s kojeg joj se aspekta daje značenje, postoji niz definicija kulture, a one uključuje tri komponente: što ljudi misle, što čine i materijalne produkte koje proizvode, ili mentalne procese, znanje i vrijednosti.

Brojne definicije različitih autora koji proučavaju kulturu odgojno-obrazovne ustanove (Bruner, 2000; Datnow i sur., 2002; Fullan, 1999; Hentig, 1997; Hopkins, 2001; Jurasaitė-Harbison i Rex, 2010; Kinsler i Gamble, 2001; Peterson i Deal, 1998; Prosser, 1999; Stoll i Fink, 2000) naglašavaju da razumjeti kulturu znači poznavati svoju organizaciju, a kulturu odgojno-obrazovne ustanove definiraju kao skup vrijednosti, normi, uvjerenja, rituala i tradicija odgojno-obrazovne ustanove, koja je dio opće kulture i vrijednosnoga sustava u cjelini. Sastavnice kulture odgojno-obrazovne ustanove uglavnom su skriveni dio kurikuluma i snažno utječu na ponašanje i zadovoljstvo svih dionika obrazovnog procesa. Kultura odgojno-obrazovne ustanove je ključni čimbenik u postizanju pozitivnih promjena u svakoj ustanovi. Kako bismo razumjeli kulturu odgojno-obrazovne ustanove, potrebno je razumjeti opću kulturu zajednica.

S ciljem formuliranja što obuhvatnije definicije kulture odgojno-obrazovne ustanove, a uvažavajući promišljanja dosad spomenutih autora, u ovom radu opredjeljujemo se za onu prema kojoj kultura odgojno-obrazovne ustanove predstavlja postignuće jedne organizirane zajednice, prepoznatljivo u zajedničkim temeljnim postavkama, uvjerenjima odgajatelja/učitelja, ravnatelja, stručnih suradnika, administrativnog i pomoćnog osoblja i roditelja, karakterističnih za djelovanje odgojno-obrazovne ustanove, a prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi, njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju, te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse u svrhu njezinog unaprjeđenja (Vujičić, 2011a). Svaka ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (u daljnjem tekstu: ustanova ranog odgoja i obrazovanja) ima svoju specifičnu kulturu. Sukladno (su)konstruktivističkom shvaćanju odgoja i obrazovanja kulturu ustanove ranog odgoja i obrazovanja promatramo kao jednu organizaciju, u kojoj je naglašena potreba istraživanja, dubljeg razumijevanja odgojno-obrazovne prakse, uvažava se potreba dvosmjerne komunikacije i recipročnih odnosa djece, odraslih i okruženja za učenje te ističe važnost zajedničkog življenja i učenja svih sudionika (Vujičić, 2008).

Kao što postoje različiti pristupi u definiranju kulture odgojno-obrazovne ustanove, tako postoje i različiti pristupi njenom istraživanju. S obzirom da je prema definicijama kultura odgojno-obrazovne ustanove višeznačan konstrukt koji se sastoji od vidljivih i manje vidljivih te nevidljivih dimenzija, operacionalizacija tog konstrukta i njegovo mjerenje predstavlja veliki izazov za istraživače (Spajić-Vrkaš, 2008).

Glavna dilema u pokušaju operacionalizacije pojma kulture odgojno-obrazovne ustanove počiva na raspravi o suprotnom odnosu objektivnog i subjektivnog poimanja kulture, a eksplicira se u pitanju je li moguće objektivno definirati i mjeriti kulturu kroz, primjerice, podatke o tome kako se ljudi odnose prema nekoj konkretnoj vrijednosti ili je kulturu bolje razumjeti kao suptilne, ne potpuno svjesne ideje, stavove i simbole koji zahtijevaju pomno tumačenje, a ponekad i nagađanje o „dubljem“ smislu o tome kako ljudi izgrađuju svoje svjetove (Alvesson, 2002).

Kultura odgojno-obrazovne ustanove složeni je konstrukt sastavljen od niza elemenata, koje različiti autori različito klasificiraju, a obuhvaćaju vrijednosti, stavove i uvjerenja zaposlenika ustanove, kulturne norme, odnose između sudionika, rituale i ceremonije, vodstvo ustanove, suradnju s roditeljima i lokalnom zajednicom, kurikulum, odgojno-obrazovni proces, organizacijske uvjete rada i arhitekturu ustanove (Brown, 2004; Colley, 1999; Hargreaves, 1995; 1999; Leonard, 1997; Peterson i Deal, 2002; Schein, 1984; 1985; 2004; Schoen i Teddlie, 2008).

Uzimajući u obzir sve navedeno, ovim se istraživanjem želi dati doprinos razumijevanju međusobnih odnosa različitih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, kao i njihove povezanosti s odabranim individualnim (onima koje se tiču odgajatelja) i kontekstualnim (onima koje se tiču ustanove ranog odgoja i obrazovanja) varijablama. Istražuje se povezanost među odabranim dimenzijama kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja (odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja, odgojno-obrazovna praksa, međuljudski odnosi u ustanovi, profesionalni razvoj, strukturalne dimenzije) te njihov odnos s odabranim individualnim (razina obrazovanja odgajatelja, duljina radnog staža i procjena samoučinkovitosti) i kontekstualnim varijablama varijablama (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima).

Rad se bavi istraživanjem kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, pri čemu je cilj steći uvid i objasniti odnos i međusobnu povezanost odabranih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, kao i steći uvid u važnost pojedinih dimenzija kulture za odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja. Rad je koncipiran u 12 poglavlja. U teorijskom dijelu naglasak je na razumijevanju teorijskih koncepata vezanih za konstrukt kulture odgojno-obrazovne ustanove. Uzimajući u obzir raznovrsnost pristupa i istraživačkih tradicija iz kojih proizlaze definicije kulture, u fokusu rada je pokušaj ostvarivanja konceptualne jasnoće u određenju kulture, polazeći najprije od definicije organizacijske kulture, preko kulture odgojno-obrazovne ustanove i kulture škole, pa prema kulturi ustanove ranog odgoja i obrazovanja. Prikazuju se modeli i tipologije kulture odgojno-obrazovne ustanove izloženi u raspravama različitih autora kako bi se

naglasilo da je, kada govorimo o kulturi odgojno-obrazovne ustanove, zaista riječ o jednom multidimenzionalnom konstrukt u čijem se definiranju polazi od različitih teorijskih pristupa i perspektiva. Potom slijedi prikaz dosadašnjih istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove s naglaskom na korištene metodološke pristupe, polazeći najprije od istraživanja školske kulture, a potom i istraživanja kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja u internacionalnom i nacionalnom kontekstu. Teorijski dio rada završava teorijskim prikazom svake odabrane dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, čijom se operacionalizacijom i istraživanjem bavilo u ostatku rada.

Slijedi opis metodologije provedenog istraživanja, prikaz dobivenih rezultata istraživanja i rasprava o rezultatima istraživanja u kontekstu dosadašnjih spoznaja o kulturi ustanove ranog odgoja i obrazovanja. Rad završava zaključkom u kojemu su prikazani temeljni zaključci rada, implikacije dobivenih rezultata istraživanja na odgojno-obrazovnu praksu i preporuke za daljnja istraživanja.

Poglavlje 2

2 Kultura odgojno-obrazovne ustanove

2.1. Od organizacijske kulture do kulture odgojno-obrazovne ustanove

Opći okvir pojma kulture čini temelj za razumijevanje organizacijske kulture (a odgojno-obrazovna ustanova je jedna organizacija) i ta je kultura, po pravilu, sastavni element opće kulture i vrijednosnog sustava u cjelini. Međutim, organizacijska kultura nije se značajnije istražila u odgojno-obrazovnim ustanovama, već u različitim financijskim, privrednim, industrijskim organizacijama.

Organizacijska kultura je u literaturi poznata i kao korporacijska kultura ili kultura poduzeća, kultura radne, poslovne, bankovne i druge organizacije. Smatra se da je ona jedan od najsloženijih koncepata organizacijske teorije. Kako bi se potpomoglo podizanje svijesti o organizacijskoj kulturi kao i njeno razumijevanje treba imati na umu uobičajene zamke koje je Alvesson (2002) nazvao i sažeo u obliku „*sedam grijeha*“, a to su: ne tretirati kulturu kao stvar, ne veličati kulturu, ne unificirati kulturu, ne idealizirati kulturu, ne smatrati kulturu konsenzusom, ne totalizirati kulturu, ne svrstavati kulturu pod *ostalo* ili *drugo* (*Other*). U svakom od sedam grijeha ili zamki postoji tendencija poricanja dvosmislenosti i isticanja kulture kao reda, jasnoće i mogućnosti da se o kulturi govori na ekonomičan, jasan i autoritativan način. Umjesto toga potreban je interpretacijski pristup kojim se izražavaju sljedeće značajke: fokus na specifične oblike manifestiranja kulture, gdje stavovi i mišljenja nisu čvrsto fiksirani, već su kompleksni, situacijski, nose snažan pečat i pri kojima elementi kulture često variraju i čak su u međusobnoj kontradikciji.

Pojam organizacijske kulture nalazi se u stručnoj literaturi o organizaciji i menadžmentu već nekoliko desetljeća, ali joj se tek u posljednje vrijeme posvećuje veća pozornost (Fox, 2001; Schein, 1998; Sušanjan, 2005; Žugaj, Šehanović i Cingula, 2004). Citirajući mnoge autore, Sušanjan (2005, str. 39) navodi: *“promatrajući kulturu neke organizacije zapravo opisujemo samu organizaciju. Naime, kultura ne može biti izdvojena kao zasebna varijabla u organizaciji jer prožima sve njene dijelove. Ideja o kulturi kao izvršnoj metafori počiva na naglašavanju pretpostavke o organizaciji kao ekspresivnoj formi, manifestaciji ljudske svijesti”*. Drugim riječima, kultura je složen konstrukt koji je vidljiv ili izražen kao sustav vrijednosti, uvjerenja i ponašanja što ga dijele članovi organizacije. Definicija organizacijske kulture ima velik broj, moglo bi se reći – koliko autora koji se njome bave, toliko i definicija. Sušanjan (2005) i Žugaj i sur. (2004) slažu se da potpune i precizne definicije nema. Često se povezuje s terminom „*socijalnog ljepila*“ koje drži

organizacije zajedno (Prosser, 1999) ili kao jedan kišobran koji ispod sebe pokriva sub-kulture koje su u odnosu. Kultura se odnosi na sustav vrijednosti koji dominira organizacijom. Važnost kulture organizacije za uspjeh organizacije jest u njezinom određenju kao vrste društvenog ljepila (Smircich, prema Fox, 2001), što kod zaposlenih stvara osjećaj identificiranja, olakšava predavanje radnim obvezama te poboljšava stabilnost društvenog tkiva unutar organizacije. Ono što predstavlja način na koji se posluje, iskazuje ljestvicu vrijednosti u nekoj organizaciji ili, drugim riječima, skup svih činitelja kojima se definiraju životna filozofija i specifičan stil bilo koje organizacije - može se smatrati kulturom te organizacije. Willower (1984., str. 36 prema Leonard, 1997, str. 9) određuje organizacijsku kulturu kao obrasce „*tradicija, vrijednosti, normi i drugih društvenih struktura*“ koje daju karakter organizaciji.

Nadalje Alvesson (2002) prezentira pet osnovnih dimenzija kroz koje možemo na različite načine promatrati fenomen organizacijske kulture. *Prva* problematizira pitanje podržava li organizacijska kultura društvene vrijednosti i čije. *Druga* dimenzija stavlja u suprotan odnos objektivno i subjektivno poimanje kulture. Je li moguće objektivno definirati i mjeriti kulturu kroz, primjerice, podatke o tome kako se ljudi odnose prema nekoj konkretnoj vrijednosti? Ili je kulturu bolje razumjeti kao suptilne, ne potpuno svjesne ideje, stavove i simbole koji zahtijevaju pomno tumačenje, a ponekad i nagađanje o “dubljem” smislu o tome kako ljudi izgrađuju svoje svjetove? *Treća* dimenzija stavlja u suprotnost naše kognitivne sposobnosti s emocijama. Dok većina koncepcija kulture uzima u obzir oba aspekta, veća se važnost može pripisivati ili načinu kako ljudi razmišljaju, procesuiraju informacije i intelektualno grade svoj svijet ili načinu na koji ljudi osjećaju, vrednuju i koriste simbole na ekspresivan način. U *četvrtoj* dimenziji se radi o stvaranju i reprodukciji kulture. Je li kultura mehanizam sile koji kontrolira pojedince i grupe: kulturne tradicije i značenja koja se uzimaju zdravo za gotovo upravljaju životima ljudi koji tek rijetko preispituju svijet oko sebe. Ili se može poći od pretpostavke da je kultura stalna kreacija društvenih realnosti i da pojedinci kreiraju i mijenjaju svoj svijet kroz interakciju i komunikaciju. I konačno, *peta* se dimenzija odnosi na ulogu menadžmenta. Za menadžere se može pretpostaviti da kreiraju ili manipuliraju kulturu koja određuje način ponašanja i razmišljanja zaposlenika.

Pojam kulture ušao je u područje obrazovanja iz kulture korporacije s idejom da će pružiti smjernice za učinkovitije i stabilnije okruženje za učenje. Stoga Schoen i Teddlie (2008) školsku kulturu definiraju kao specifičnu granu organizacijske kulture koja je prihvatila organizacijsku teoriju, a koja može pomoći u informiranju, tumačenju i interpretaciji istraživanja kulture u odgojno-obrazovnim ustanovama (npr. školama).

2.2. Određenje pojma kulture odgojno-obrazovne ustanove

Od razdoblja do razdoblja, od autora do autora, kultura se raznoliko definira, promišlja, problematizira i određuje. U svezi s tim, Loup (1994, str. 63, prema Schoen i Teddlie, 2008, str. 130) navodi da su „*definicije kulture povijesno bile prepune pojmovne složenosti i zbrke*“. Povjesničar zapadne visoke kulture Jacques Barzun (prema Vujičić 2008, str. 9) primjećuje: „*Donedavno je (kultura) značila dvije ili tri međusobno povezane stvari koje je lako razumjeti i držati zasebno. Sada je to komad žargona za sve namjene. Ljudi govore i pišu o kulturi gotovo svih segmenata društva: o kontrakulturi i mnogim subkulturama: etničkim kulturama, korporacijskim kulturama, kulturama tinejdžera i popularnoj kulturi*“. Ta raznolikost pokazuje da je kultura slojevit, kompleksan, višestruko važan i teško objašnjiv pojam. Takvo difuzno stanje u objašnjavanju kulture, raznovrsni pristupi i mnogoznačno tumačenje u osnovi su potvrda i iskaz kulturološki determiniranih i pravih pokazatelja kulturne raznolikosti pojedinaca koji promišljaju svoju kulturu i tuđe kulture (Vujičić, 2008). Stoga bi bilo opravdano prihvatiti zaključak Mijatovića (2002) da priznavanje kulturnih različitosti nužno dopušta i različitosti u shvaćanju i definiranju kulture.

U području obrazovanja očiti je nedostatak jasne i dosljedne upotrebe i definiranja pojma kulture odgojno-obrazovne ustanove (Stolp, 1994; Zhu, Devos i Tondeur, 2014). O tome govori i činjenica da se neki autori u svojim radovima na kulturu odgojno-obrazovne ustanove referiraju kao na „*zbrkan konstrukt*“, eng. „*messy construct*“ (Pajares, 1992; Fives i Buehl, 2012), ukazujući na potrebu razvoja konceptualne jasnoće tog konstrukta (Schoen i Teddlie, 2008). Termin *kultura* se od osamdesetih godina 20. stoljeća u literaturi koristio kao sinonim za razne pojmove, uključujući „*klima*“, „*ethos*“ (Deal i Peterson, 1990; Prosser, 1999), „*ozračje*“ (Mortimore, 1999), „*milje / ambijent*“ (Watson, 2011) i „*saga*“ (Deal, 1993). Ukupnost uvjeta koji određuju kakvoću življenja i učenja djece u odgojno-obrazovnoj ustanovi neki autori nazivaju „*klima*“ (Bratanić, 1993; Prosser, 1999; Domović, 2003), neki „*odgojno-obrazovna ili razredna klima*“ (Andrilović i Čudina, 1985, Bognar i Matijević, 2005), dok neki koriste pojmove „*školski duh, ozračje ili etos*“ (Prosser, 1999; Hopkins, 2001; Riley, 2003; Domović, 2003) ili pojam „*kultura*“ (Prosser, 1999; Stoll, 1999; Hargreaves, 1999; Kinsler i Gamble, 2001; Leithwood, 2002). Andrilović i Čudina (1985) određuju razrednu klimu kao rezultat učiteljeve česte upotrebe određenih postupaka, ali i kao rezultat međusobnih odnosa samih učenika, dok Bognar i Matijević (2005) raspravljaju o odgojno-obrazovnoj klimi, koju dijele na socijalnu i emocionalnu. Pod socijalnom klimom podrazumijevaju odnos između učitelja i učenika, odnos učenika s drugim učenicima te kvalitetu odnosa koju dijete doživljava u obitelji, a koja se odražava na njegov život u odgojnoj ustanovi. Isti autori emocionalnu klimu određuju kao „*dominaciju osjećaja ugode ili neugode kod sudionika odgojno-obrazovnog procesa*“ (isto, 276).

Neki autori raspravljaju o razlikama i referentnim razinama između navedenih pojmova. Tako Schoen i Teddlie (2008) tvrde da su školska klima i školska kultura različite razine

istog konstrukta, te predlažu da se o školskoj klimi promišlja kao o elementu šireg konstrukta školske kulture. Slično razmišlja i Thacker (2001) koji pojmove školski duh, etos i ozračje gotovo poistovjećuje, smatrajući da bi se oni mogli ujediniti pod pojmom kultura, i to kao „*sklop temeljnih pretpostavki koje stvara neka skupina razvijajući vanjsko djelovanje organizacije i učeći zajednički rad na postizanju svojih ciljeva*” (isto, 257-258). Za razliku od toga, Van Houtte (2005) podvodi kulturu pod pojam klime, smatrajući kulturu jednom od elemenata klime, s čim se slažu Anderson (1982) te Hoy i suradnici (1991) (prema Schoen i Teddlie, 2008), ali svejedno zaključuje da je kultura ta koja je najznačajnija za buduća istraživanja o poboljšanju škola.

2.2.1 Prema konceptualnoj jasnoći

U pokušaju određenja kulture odgojno-obrazovne ustanove prihvaćamo polazišta autora Deala i Petersona (1999) koji naglašavaju da nema najbolje definicije već da više njih uključuje ono što je zajedničko određenju kulture odgojno-obrazovne ustanove. Različiti autori određuju kulturu odgojno-obrazovne ustanove kao: zajednička vjerovanja i vrijednosti koje usko povezuju članove te zajednice i drže ih na okupu (Deal i Kennedy, 1982; 1983); određuje se kao leće kroz koje sudionici vide sami sebe i svijet koji ih okružuje (Hargreaves, 1999); obuhvaća nepisana pravila i tradiciju, norme i očekivanja koja prožimaju sve: kako se ljudi ponašaju, kako se oblače, o čemu razgovaraju, traže li od svojih kolega pomoć ili ne i kako se učitelji osjećaju u odnosu na svoj posao i svoje učenike (Deal i Peterson, 1999); kultura jest „živa stvar“ i čini se da joj najveći pečat daju međuodnosi učitelja i djece u ustanovi, te međuodnosi učitelja i djece sa zajednicom (Fullan, 1999); uključuje generalne norme, vjerovanja o autoritetima, poslušnim i neposlušnim ponašanjima, osnovnih znanja o tome kako stvari funkcioniraju (Datnow, Hubbard i Mehan, 2002); kao jedan nedodirljivi konstrukt kojeg je nemoguće direktno, opipljivo promatrati (Schoen i Teddlie, 2008); „*kao način na koji radimo stvari i odnosimo se jedni prema drugima u školi*“, odnosno s jedne strane ona predstavlja „*sva znanja, uvjerenja, vrijednosti, običaje, moral, rituale, simbole i jezik jedne grupe*“, a s druge strane „*dublje razine osnovnih pretpostavki i uvjerenja koja dijele članovi jedne organizacije, a koja djeluju na njih nesvjesno*“ (Fleming i Kleinhenz, 2007, str. 5). Slično razmišlja i Hofstede (1991, str. 4-5 prema Hill, 2014, str. 179) koji definira kulturu kao „*obrasce mišljenja, osjećanja i djelovanja*“ koji podupiru „*kolektivno programiranje uma koje razlikuje članove jedne grupe ili kategorije ljudi od druge*“. To je uvjetovanje uma (dakle naučeno, a ne naslijeđeno) koje diktira ponašanje, običaje i uvjerenja koja proizlaze iz zajedničkih vrijednosti grupe. Autor Heckman (1993, str. 266) navodi da se školska kultura sastoji od „*općeprihvaćenih uvjerenja učitelja, učenika i ravnatelja*“ koja usmjeravaju karakteristična ponašanja kao što su aktivnosti učenja, načini grupiranja učenika i učitelja za aktivnosti učenja te načini na koje učitelji razgovaraju jedni s drugima i ocjenjuju postignuća učenika. Stolp i Smith (1994) definiraju školsku kulturu kao povijesno prenesene obrasce značenja koja uključuju norme, vrijednosti, vjerovanja,

ceremonije, rituale, tradiciju i mitove koje članovi školske zajednice razumiju. Ovaj sustav značenja često oblikuje ono što ljudi misle i kako djeluju. Bruner (2000) posebnu važnost pridaje kulturi odgojno-obrazovne ustanove, naglašavajući da ona, njezin ustroj i ozračje u njoj najviše djeluju na učenike i na učitelje, na njihovu motivaciju za učenje i na njihova postignuća.

Deal i Peterson (1990, str. 7) navode da definicija kulture uključuje „*duboke obrasce vrijednosti, vjerovanja i tradicije koji su se formirali tijekom povijesti [škole]*“. Ispod osviještene svjesnosti o svakodnevnom životu u bilo kojoj organizaciji postoji tijekom misli, osjećaja i aktivnosti. Taj nevidljivi tijek uvjerenja i pretpostavki koji se uzimaju zdravo za gotovo daje smisao onome što ljudi govore i čine. Oblikuje način na koji ljudi tumače stotine dnevnih interakcija u organizaciji. Ova dublja struktura života u organizacijama odražava se i prenosi kroz simbolički jezik i ekspresivno djelovanje. Kultura se sastoji od stabilnih, temeljnih društvenih značenja koja tijekom vremena oblikuju uvjerenja i ponašanje članova organizacije.

Neki autori o kulturi odgojno-obrazovne ustanove raspravljaju kao o uzajamnom utjecaju triju čimbenika: *stavova i uvjerenja* osoba u ustanovi i u vanjskom okruženju, *kulturnih normi* ustanove sastavljenih od skupa informalnih, nepisanih pravila koja upravljaju ponašanjem u ustanovi i zajednici, te *odnosa* među osobama u ustanovi, kako na individualnoj tako i na grupnoj razini (Boyd, 1992; Vrcelj, 2003). Jančićević (2013, str. 36) kulturu ustanove definira kao „*sustav pretpostavki, vrijednosti, normi i stavova, koji se manifestiraju kroz simbole koje su članovi ustanove razvili i prilagodili kroz zajedničko iskustvo i koji im pomažu da odrede značenje svijeta oko sebe i način na koji će se oni ponašati*“.

Schein (2004) raspravlja o kulturi kao o „*dinamičkom fenomenu*“ koji nas okružuje u svakom trenutku, neprestano se odvija i stvara našim interakcijama s okruženjem i društvom. To znači da sve što imamo u našem okruženju možemo nazvati kulturom. Gledajući ovo značenje kulture, možemo reći da koji god rituali, kultura, prakse i vrijednosti postoje u nekoj organizaciji, možemo ih shvatiti kao organizacijsku kulturu. Stoga Schein (1985, str. 6) definira kulturu kao „*dublju razinu osnovnih pretpostavki i uvjerenja koja dijele članovi neke organizacije, koja djeluju nesvjesno, i koja definiraju „uzete zdravo za gotovo“ načine na koje organizacija vidi sebe i svoje okruženje*“. Osim toga, on ističe šest dimenzija značenja pojma kulture, koje su Hopkins, Ainscow i West kasnije povezali sa školskim kontekstom (1994):

- *Uočene zakonitosti u ponašanju* kada ljudi međusobno komuniciraju, poput jezika koji koriste i rituala koje uspostavljaju;
- *Norme* koje nastaju u radnim skupinama učitelja u smislu planiranja nastave ili praćenja napretka učenika;
- *Dominantne vrijednosti* koje zastupa škola, njezini ciljevi i proklamirana misija;
- *Filozofija* koja, primjerice, usmjerava dominantan pristup učenju i poučavanju pojedinih predmeta u školi;

- (*Neformalna*) pravila igre za snalaženje u životu škole tj. ono što novopridošli učitelji moraju naučiti kako bi postali prihvaćeni članovi škole;
- *Osjećaj* ili *klima* koji se stvaraju ulaskom u predvorje škole ili načinom na koji radovi učenika jesu ili nisu izloženi u prostoru (Hopkins i sur., 1994).

Slično tome, Smey-Richman (1991, str. 4 prema Boyd, 1992, str. 14) definira kulturu odgojno-obrazovne ustanove kao „zajednički skup vrijednosti, uvjerenja i praksi koji djeluju kao mehanizam društvene kontrole usmjeravajući ponašanje kroz institucionalizirane norme (tj. neformalna pravila) koje općenito prihvaćaju članovi organizacije. Utječući na ponašanje, kultura utječe na produktivnost ili na to koliko dobro učitelji poučavaju i koliko učenici nauče“.

Vrcelj (2018) naglašava da, iako u pedagoškom diskursu nema konsenzusa o terminu kultura odgojno-obrazovne ustanove jer različiti pogledi na sadržaj i strukturu dovode do različitih definicija i nejasnih granica među pojmovima kao što su život ustanove, kvaliteta, klima, atmosfera, ipak postoje određenja toga složenog termina: „Školska kultura je skup normi, vrijednosti, uvjerenja, obreda, ceremonija, simbola i priča koje čine personu škole“ (Peterson, 2002, str. 10). Svaka odgojno-obrazovna ustanova ima svoju kulturu koju društveno konstruiraju njeni članovi i ta kultura ima značajan utjecaj na postignuća djece/učenika (Johnston, 1992 prema Watson, 2011). Prosser (1999) vidi kulturu odgojno-obrazovne ustanove kao korisnu, ali kompliciranu i neuhvatljivu ideju.

Senge, Kleiner, Roberts, Ross, Roth i Smith (2003) tvrde da je ključni razlog neuspjeha većine pokušaja uvođenja promjena u ustanove, pa tako i u odgojno-obrazovne ustanove, u prevladavajućem mehanicističkom načinu razmišljanja u kojemu se organizacije promatraju kao strojevi, umjesto kao živi sustavi, sastavljeni od skupina međuovisnih elemenata čije interakcije određuju njihova obilježja, a one su velikim dijelom nepredvidive. Stoga brojni suvremeni autori (Datnow i sur., 2002; Fullan, 1993; Hopkins, 2001; Prosser, 1999; Stol i Fink, 2000) o odgojno-obrazovnim ustanovama raspravljaju kao dinamičnim, živućim sustavima kojima se ne može ni izravno upravljati niti ih se može kontrolirati. Umjesto toga, treba se kontinuirano fleksibilno usklađivati s neočekivanim i neplaniranim situacijama koje se događaju. U kontekstu sustavnog poimanja, tj. „razumijevanja fenomena unutar konteksta šire cjeline“ (Capra, 1998, str. 29) kultura odgojno-obrazovne ustanove određuje se kao živi sustav koji se kontinuirano mijenja i uči, kao složen i dinamičan sustav niza međusobno povezanih varijabli (Datnow i sur., 2002), sustav temeljen na biološkom načinu razmišljanja i ekološkom pogledu na svijet (Senge i sur., 2001, 2002, 2003; Capra, 1998; Capra, Steindl-Rast i Matus, 1992). Novi način razmišljanja vidi „sustave koji su samoodređujući i sposobni mijenjati se u turbulentnom i kaotičnom okruženju... uloga učitelja više se ne gleda kao usputna, već kao ona koja je sposobna mijenjati... a učenje je avantura u stvaranju značenja“ (Soltis, 1993 prema Collinson, Kozina, Kate Lin, Ling, Matheson, Newcombe i Zogla, 2009). Kulturu odgojno-obrazovne ustanove možemo opisati slično kao zrak koji udišemo (Hinde, 2004). Za Rinaldi (2001) odgojno-obrazovna ustanova je “laboratorij kulture”, mjesto gdje se osobna i kolektivna kultura razvija pod utjecajem politike, društva i

vrijednosti konteksta, odražava se na taj kontekst u jednom recipročnom odnosu. Ona posebno ističe da je obrazovanje u uskoj korelaciji s konceptom vrijednosti kao idealom kojem osoba teži u svom životu, što znači odgoj intrinzičnih vrijednosti svakog pojedinca i svake kulture. Naš sustav vrijednosti određuje naše prosuđivanje, odnose unutar grupe. Vrijednosti definiraju kulturu i jedna su od osnova na kojima počiva kultura. Vrijednosti su u korelaciji s kulturom kojoj pripadaju, njome su određene i nju određuju (Schein, 2004). Daniel, Hofmann-Towfigh i Knafo (2013) u rezultatima istraživanja provedenog među 862 učenika i 163 učitelja među europskim i izraelskim školama istaknuli su važnost vrijednosti odgojno-obrazovne ustanove koje utječu na njenu kulturu. Temeljne vrijednosti su: postignuće, autonomija, egalitarizam, sklad, poštivanje i dominacija.

Ispod operativne mreže uloga učitelja, klasificiranog osoblja i administracije leži duboka, manje vidljiva struktura koja se naziva kultura. Kultura je dio svake skupine ljudi koji se okupljaju, bilo u radnim skupinama, četvrtima, školama ili velikim korporacijama. Moć kulture leži u sposobnosti da određuje sve o toj grupi, od onoga što i kako se raspravlja do vjerovanja i vrijednosti zajedničkih svim članovima grupe (Goldring, 2002 prema Roby, 2011).

Fullan (2001) naglašava važnost kulture odgojno-obrazovne ustanove onda kada ravnatelji shvate da su promjene na radnom mjestu potrebne. On to naziva „rekulturiranjem“ (str. 44). Ova usmjerenost na promjenu odražava moralnu svrhu kroz suradničke kulture u kojima se poštuju razlike u mišljenjima. Fullan ističe da spoznaju o tome da postoje stvari koje je potrebno poboljšati treba promatrati kao priliku za učenje i da kultura odgojno-obrazovne ustanove, u tom smislu, može podržati napore koje se poduzimaju u cilju stvaranja promjene.

Prema Peterson i Deal (2002) osnovni elementi kulture odgojno-obrazovne ustanove su: zajednički smisao i svrha koji ne moraju biti, i najčešće nisu, identični proklamiranoj funkciji i ciljevima programa; vrijednosti (šta se smatra važnim, šta je dobro, šta je standard za vrijedno); uvjerenja kao svjesno kognitivno poimanje istine i realnosti (Ott, 1989 prema Peterson i Deal, 2002); norme, kao mreža postavljenih očekivanja u vezi različitih aspekata socijalnih odnosa i društvenog života u ustanovi; pretpostavke kao podsvjesni sustavi uvjerenja, percepcija i vrijednosti koji upravljaju ponašanje pojedinca (Ott, 1989 prema isto); rituali, tradicije, ceremonije i institucionalna povijest kao manifestacije vrijednosti, zajedničkog smisla, pripadništva i normi; ljudi i njihovi međusobni odnosi; arhitektura, artefakti i simboli kao elementi fizičkog prostora kojima se manifestiraju vrijednosti, norme i pretpostavke. „Ispod površine svakodnevnih aktivnosti u školi teče podzemna rijeka osjećaja, običaja, normi i vrijednosti koje utječu na to kako ljudi rade i kakve odnose uspostavljaju u praksi djelovanja“ (Peterson i Deal, 2002, str.18). Stoll (1999) predlaže 10 institucionalnih normi kulture za koje tvrdi da utječu na poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnih ustanova: (1) zajednički ciljevi (znamo kamo idemo), (2) odgovornost za uspjeh (moramo uspjeti), (3) kolegijalnost (zajedno radimo na tome), (4) stalno usavršavanje (možemo postati bolji), (5) cjeloživotno učenje (učenje je za svih), (6) preuzimanje rizika (učimo pokušavajući nešto

novu), (7) podrška (uvijek postoji netko tko će vam pomoći), (8) međusobno poštovanje (svatko može nešto ponuditi), (9) otvorenost (možemo razgovarati o našim razlikama), (10) slavlje i humor (zadovoljni smo sami sa sobom).

Drugim riječima, kultura odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje se kroz odgovarajuće obrasce ponašanja, socijalne norme i mentalne modele (Senge i sur., 2003) i formira naše tumačenje i doživljaj odnosa i aktivnosti. Prema Petersonu (Peterson i Deal, 2002; Peterson, 2002), kultura ustanove određuje fokus (ono što se smatra važnim); predanost (stupanj do kojeg se pojedinac poistovjećuje s onim što radi); motivaciju (spremnost i želju da na tome radimo); produktivnost (stupanj do kojega ostvarujemo cilj).

Kulturu odgojno-obrazovne ustanove oblikuju njihova povijest, kontekst i ljudi u njoj. Schein (1984) smatra da se „snaga“ kulture može se definirati u smislu (1) homogenosti i stabilnosti članstva u grupi i (2) duljine i intenziteta zajedničkih iskustava grupe. Ako su odgojno-obrazovna ustanova i njezini članovi prebrodili mnoge krize, vjerojatno će imati snažnu kulturu. Važno je shvatiti da snaga kulture ustanove ne znači njenu učinkovitost. Na nju utječu i vanjske političke i ekonomske sile te promjene u državnoj ili lokalnoj obrazovnoj politici. Promjene u društvu predstavljaju izazov za kulturu neke odgojno-obrazovne ustanove, vezano uz učenje, učeničku populaciju, organizacijsko upravljanje, brz tehnološki napredak ili promijenjenu ulogu žena. Stoga odgojno-obrazovne ustanove trebaju zadovoljiti zahtjeve i izazove društva, što znači da moraju biti prilagodljive. Stoll i Fink (2000, str. 119) postavljaju pitanje: “Je li odgojno-obrazovna kultura fleksibilna ili je, nakon što se uspostavi, razmjerno permanentna?”. Bolman i Deal smatraju kulturu i proizvodom i procesom: “Kao proizvod, ona utjelovljuje akumuliranu pamet onih koji su bili njezini članovi prije našeg dolaska. Kao proces, ona se trajno obnavlja i ponovno stvara kako se novi pripadnici poučavaju starim tradicijama i kako oni jednog dana i sami postanu učitelji” (isto, 119).

2.3. Pozitivna (tonička) i negativna (toksična) kultura odgojno-obrazovne ustanove

Kao što je već prethodno navedeno, nema jedinstvene definicije kulture odgojno-obrazovne ustanove, pa nije pretjerano konstatirati da definicija kulture ima onoliko koliko je autora koji se njome bave. Podjela na pozitivnu i negativnu kulturu odgojno-obrazovne ustanove vjerojatno daje najčešći i najprecizniji opis tog konstrukta jer nastoji objasniti sve sastavnice i obilježja odgojno-obrazovnih ustanova koje karakteriziraju pretežito pozitivni ili negativni elementi. Učinkovite odgojno-obrazovne ustanove karakterizira pozitivna kultura ustanove, sudjelovanje zaposlenika u donošenju odluka, podjela odgovornosti za postignute rezultate te kolegijalni i općenito profesionalni odnosi u svim aspektima života i rada ustanove.

2.3.1 Obilježja pozitivnih (toničkih) kultura

Deal i Peterson (1990) dijele kulturu odgojno-obrazovne ustanove u dvije skupine, ovisno o tome u kojoj mjeri osiguravaju temeljnu svrhu odgojno-obrazovne ustanove, a to je učenje svih. Kultura odgojno-obrazovne ustanove se prema njima dijeli na pozitivnu ili toničku i na negativnu ili toksičnu. Kao obilježja pozitivne kulture odgojno-obrazovne ustanove Deal i Peterson (1990) navode:

- Snažne vrijednosti koje podržavaju sigurno okruženje koje je poticajno za učenje;
- Visoka očekivanja od svakog učenika, ali i od nastavnog osoblja, vjerujući da svatko može postići uspjeh;
- Vjerovanje u važnost poučavanja osnovnih vještina kao ključnog i kritičnog cilja za sve učenike;
- Uvjerenje da bi trebali postojati jasni ciljevi djelovanja i aktivnosti i da bi svatko trebao imati jasne i korisne povratne informacije o svojoj aktivnosti koje bi mu pomogle u upravljanju procesom učenja i njegovog unaprjeđenja; i
- Snažno vodstvo i vjera u njegovu važnost.

Dakle, Peterson i Deal (1998) odgojno-obrazovne ustanove s pozitivnom kulturom smatraju mjestom zajedničkog osjećaja za ono što je važno, zajedničke etičke brige za kolege i zajedničke predanosti pomaganja učenicima u učenju. To su odgojno-obrazovne ustanove gdje su temeljne norme kolegijalnost, poboljšanje i naporan rad, gdje učenici poštuju tradiciju i slave rituale i ceremonije i gdje obiluje osmijeh, radost i humor. Pozitivna ili tonička kultura je usmjerena na učenje svih i temelji se na profesionalnom razvoju, samorefleksiji i na izgradnji zajedničke prakse. Unutar ustanove u kojoj prevladava pozitivna kultura uočava se dinamičnost i optimizam. U takvim odgojno-obrazovnim ustanovama poštuju se norme i vrijednosti kojima se promiče dostojanstvo svih, kao i odgovornost za osobni napredak.

Podjelom kulture odgojno-obrazovne ustanove na pozitivnu i negativnu bavi se i autor Verma (2021) te ističe da je pozitivna kultura ona u kojoj se učenici osjećaju cijenjeno, zbrinuto i poštovano. Takvo okruženje promiče visokokvalitetno obrazovanje kao i istinski angažman u odgojno-obrazovnoj ustanovi i izvan nje. „*Pozitivno učenje može se dogoditi samo u pozitivnoj kulturi. Pozitivna školska kultura imat će veći utjecaj na uspjeh učenika i nastavnika nego bilo koja druga reforma ili pokušaj poboljšanja škole koji se sada provodi*”, navodi Gary Phillips (prema Verma, 2021, str. 15). Neke od kvaliteta koje se često povezuju s pozitivnom kulturom odgojno-obrazovne ustanove su (Verma, 2021):

- individualna postignuća nastavnika i učenika se priznaju i cijene;
- transparentnost, iskrenost, poštovanje i zahvalnost definiraju međuljudske odnose;
- odnosi su druželjubivi, kooperativni i kreativni, a od cijelog se osoblja očekuju visoki standardi kvalitete;

- učenici i članovi osoblja vjeruju da su mentalno i psihološki zaštićeni, a školska pravila i resursi potiču sigurnost učenika;
- administratori ustanove i članovi osoblja učenicima pružaju konstruktivnu praksu;
- pogreške se ne doživljavaju kao neuspjesi, već kao prilika za učenje i usavršavanje, kako za učenike, tako i za nastavnike;
- učenike se dosljedno usmjerava ka akademskoj izvrsnosti, a vrlo često i nadmašuju te standarde;
- bitna pitanja vodstva rješavaju se kolektivno, uz sudjelovanje nastavnika, učenika i roditelja;
- svi učenici imaju jednak pristup mogućnostima učenja i pomoći (Verma, 2021).

Pozitivnu kulturu odgojno-obrazovne ustanove ne odlikuje samo nepostojanje diskriminacije ili pitanja discipline, već i prisutnost sustava standarda i vrijednosti koji usmjeravaju svačiju pozornost na ono najvažnije i tjeraju ih na naporan rad prema zajedničkom cilju (Verma, 2021). Odgojno-obrazovne ustanove s pozitivnom kulturom „*imaju nastavnike i ostale djelatnike koji su otvoreni i spremni aktivno mijenjati ustaljenu praksu i provoditi reforme. Nastavnici imaju osviješten zajednički cilj i vrsno poučavaju, dominiraju norme ponašanja kao što su kolegijalnost, profesionalni razvoj i predan rad, obredno se slave uspjesi učenika, inovacije nastavnika i roditeljski doprinosi te postoji obilje uspjeha, radosti i humora*” (Staničić, 2006, str. 320). Pozitivnom kulturom odgojno-obrazovne ustanove često se smatra ona u kojoj se potiče i prakticira profesionalni razvoj osoblja i napredne strategije učenja učenika (Engels, Hotton, Devos, Bouckennooghe i Aelterman, 2008). Levine i Lezotte (1990, prema Brust Nemet i Velki, 2016) ističu produktivnu klimu i kulturu kao značajku iznimno učinkovitih odgojno-obrazovnih ustanova koje odlikuje: okruženje u kojem vlada red; predanost osoblja jasno artikuliranim ciljevima usmjerenim na postignuće; usmjerenost na rješavanje problema; kohezija, suradnja, konsenzus, komunikacija i kolegijalnost među osobljem; sudjelovanje osoblja u donošenju odluka; naglasak na priznavanju rada. Odgojno-obrazovne ustanove s pozitivnom kulturom obilježava omogućavanje promjena uz uvažavanje učenika, demokratsko vođenje i uključenost zaposlenika u donošenje odluka, podjela odgovornosti i otvorenost za inovacije (Brust Nemet i Velki, 2016). Osim toga, Spajić-Vrkaš (2008) ističe kako ovaj tip kulture karakterizira i snažna profesionalna zajednica u kojoj prevladava osjećaj uzajamne povezanosti, vrijednosti poučavanja te vjere u budućnost. Dijalogom i interakcijom unutar ustanove promiče se učinkovito korištenje znanja, iskustva i istraživanja. Putem dijaloga rješavaju se i obavljaju poslovi. Unutar takvih ustanova uočavaju se temeljne kulturne vrijednosti koje se očituju u fizičkim simbolima, ceremonijama i ritualima te gdje postoji tradicija podržavanja i priznavanja uspjeha, napora i inovativnosti (Spajić-Vrkaš, 2008).

Odgojno-obrazovnim ustanovama je općenito potrebna kultura koja podržava kvalitetan, predani rad i visoka postignuća učenika (Brown, 2004; Goldring, 2002 prema Roby, 2011). Autor Brown (2004) navodi sljedeće čimbenike važne za stvaranje produktivne kulture odgojno-obrazovne ustanove:

- Inspirativna vizija i izazovna misija
- Kurikulum i modeli učenja jasno povezani s vizijom i misijom i „krojeni“ u skladu s potrebama i interesima učenika
- Dovoljno vremena za učitelje i učenike da dobro rade svoj posao
- Sveprisutni fokus na učenje učenika i nastavnika, uz neprekidni razgovor u cijeloj školi o kvaliteti svačijeg rada
- Bliski, podržavajući odnosi na relaciji učitelj-učenik, učitelj-učitelj i učenik-učenik
- Mnogo mogućnosti i mjesta za stvaranje kulture, za diskutiranje o temeljnim vrijednostima, preuzimanje odgovornosti, zbližavanje u zajednici i slavljenje individualnog i grupnog uspjeha
- Vodstvo koje potiče i štiti povjerenje, učenje na radnom mjestu, fleksibilnost, preuzimanje rizika, inovacije i prilagodbu na promjenu
- Sustav donošenja odluka na temelju konkretnih podataka koji se oslanjaju na pravovremene, točne, kvalitativne i kvantitativne informacije o napretku prema viziji i sofisticiranom znanju o organizacijskim promjenama
- Snažna podrška roditelja
- Fleksibilnost i podrška lokalnih vlasti za različite školske planove, vizije, misije i inovacije

U studiji slučaja dviju etnički raznolikih urbanih osnovnih škola u Engleskoj, koje po svom angažmanu u projektima predstavljaju primjer inovativne prakse, nastojale su se istražiti i identificirati temeljne vrijednosti školskih djelatnika koje podupiru izgradnju pozitivne školske kulture (Lance, 2010). Kao ključni čimbenici identificirani su predanost ravnatelja pojedinoj školi tijekom dužeg vremenskog razdoblja, pokazivanje poštovanja prema djeci, njihovim obiteljima i zajednici, pružanje širokog iskustva učenja za učenike, prepoznavanje individualnih snaga te nadoknađivanje i podržavanje slabosti, njegovanje međusobnog povjerenja, poštovanja, optimizma i svrhovitosti te poticanje djece da postanu korisni članovi društva. Svi izdvojeni čimbenici nedvojbeno ukazuju na kritičnu ulogu pozitivnih vrijednosti svih članova ustanove za izgradnju kulture ustanove.

2.3.2 Obilježja negativnih (toksičnih) kultura

Za razliku od pozitivnih kultura, neke odgojno-obrazovne ustanove imaju suprotno — negativne supkulture s „otrovnim“ normama i vrijednostima koje ometaju rast i učenje. Odgojno-obrazovne ustanove s toksičnim kulturama nemaju jasan osjećaj svrhe, pružaju otpor promjenama, imaju norme koje podržavaju inertnost, okrivljuju učenike za nedostatak napretka, obeshrabruju suradnju i često imaju aktivno neprijateljske odnose među osobljem (Peterson, 2002). Ove ustanove nisu zdrave ni za osoblje ni za učenike. Na sličan način raspravlja Brown (2004) navodeći da negativnu kulturu odgojno-obrazovne ustanove karakteriziraju narušeni međuljudski odnosi, nejasni ciljevi,

nedostatak inovativnosti i neučinkovitost. Negativne norme i vrijednosti, neprijateljski odnosi i pesimistične priče iscrpljuju kulturu, tvrdi Peterson (2002). Tako, primjerice, u jednoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, jedine priče o razvoju osoblja su one koje opisuju dosadne, loše definirane neuspjehe. Nečija pozitivna iskustva se napadaju jer se ne uklapaju u kulturne norme. U drugoj odgojno-obrazovnoj ustanovi, pak, učitelji su možda društveno izopćeni zbog dijeljenja svojih pozitivnih iskustava sa radionica ili stručnih edukacija. Na sastancima djelatnika ove ustanove nitko ne smije iznositi zanimljive ili korisne ideje naučene na radionici. U takvim ustanovama ne cijeni se profesionalni razvoj, učitelji ne vjeruju da imaju što novo naučiti ili vjeruju da je jedini izvor novih ideja pokušaj i pogreška u vlastitoj učionici. Svatko tko podijeli novu ideju iz knjige, radionice ili članka biva ismijan. U tim ustanovama pozitivni pogledi na profesionalno učenje su kontrakturni pa se uspješno profesionalno učenje umanjuje i sprječava. Oni koji cijene učenje bivaju kritizirani. Pozitivni pojedinci mogu ili napustiti odgojno-obrazovnu ustanovu (jačajući kulturu) ili postati izopćenici, tražeći podršku članova osoblja istomišljenika (Peterson, 2002).

O negativnim kulturama raspravlja i autor Verma (2021) pa kao znakove toksične kulture odgojno-obrazovne ustanove navodi neučinkovito vodstvo, različito tretiranje članova, nedostatak različitosti, nepredvidljivost i nejasnoća u komunikaciji, prijete i kažnjavanje, neprimjereno ponašanje, nejednakost, nepružanje pomoći u problemima s ponašanjem učenika, neugodna ili sramotna ponašanja, ravnatelj koji ne cijeni zaposlenike, neprijateljski odnosi među djelatnicima, osjećaj obaveze za izdvajanjem viška vremena i resursa, situacije u kojima nastavnici nemaju podršku uprave, neučinkovita komunikacija te neprepoznavanje postignuća. Verma (2021) opisuje da takve odgojno-obrazovne ustanove nisu ugodna mjesta za rad, a rijetko se pokušava poboljšati situacija. Toksične kulture sputavaju i ometaju pokušaje reformi na razne načine. U negativnoj kulturi ustanove nastavno osoblje smatra učenike teretom. Oni ne istražuju nove ideje, metode i strategije jer pretpostavljaju da daju sve od sebe. Skloni su dijeliti neugodne, obeshrabrujuće i demoralizirajuće priče i povijesne perspektive o odgojno-obrazovnoj ustanovi. Rijetko se dijele koncepti, resursi ili prijedlozi za rješavanje problema u učionici. Žale se, kritiziraju i skeptični su prema svim novim idejama, strategijama ili prilikama za budućnost. Postoji vrlo malo ceremonija ili običaja koji slave ono što je optimistično u njihovoj ustanovi. Osoblje vrlo često osjeća strah od kritike zbog ponude novih ideja i prijedloga. Također, predložene se inicijative ne provode jer su inspiracija i predanost promjenama u toksičnoj kulturi odgojno-obrazovne ustanove neadekvatni ili nepostojeći.

Međutim, aktivnim rješavanjem negativnosti i radom na oblikovanju pozitivnije kulture, osoblje i ravnatelji mogu preokrenuti mnoge od ovih odgojno-obrazovnih ustanova. Ravnatelji su ključni u rješavanju negativnosti i neprijateljskih odnosa i u oblikovanju kulture ustanove. To čine kroz tri ključna procesa. Prvo, oni čitaju kulturu, razumijevajući povijesni izvor kulture kao i analizirajući trenutne norme i vrijednosti. Drugo, oni procjenjuju kulturu, određujući koji elementi kulture podržavaju osnovne svrhe i misiju odgojno-obrazovne ustanove, a koji ometaju postizanje vrijednih ciljeva. Konačno, oni

aktivno oblikuju kulturu jačanjem pozitivnih aspekata i radom na transformaciji negativnih aspekata kulture (Peterson i Deal, 2002).

2.4. Modeli i dimenzije kulture odgojno-obrazovne ustanove

Različita određenja kulture odgojno-obrazovne ustanove rezultiraju time da različiti autori razvijaju i različite tipologije kulture prema određenim kriterijima. Unazad 30-ak godina razvijene su tipologije koje opisuju i označavaju različite idealizirane tipove kulture odgojno-obrazovne ustanove (Prosser, 1999). Iako takve tipologije ne mogu obuhvatiti suptilne nijanse pojedinačnih odgojno-obrazovnih ustanova i mogućih supkultura unutar njih, one su korisne i praktičarima i istraživačima kao polazna točka za raspravu i kao pomoć u otkrivanju i promišljanju različitih aspekata i obilježja vlastite kulture ustanove.

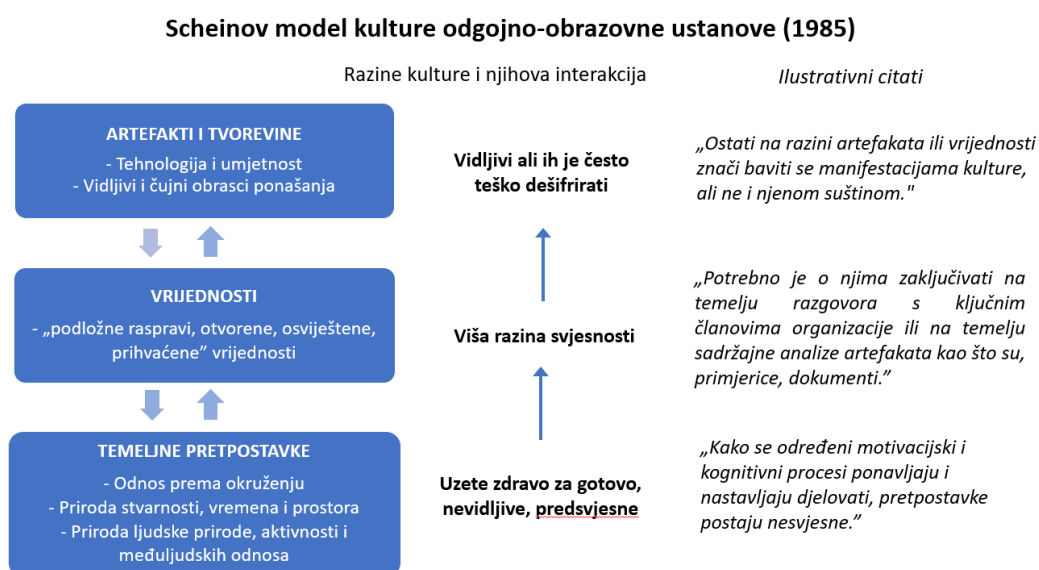
2.4.1 Scheinov model kulture odgojno-obrazovne ustanove

Schein (1984) određuje koncept organizacijske kulture u okviru dinamičkog modela koji razmatra kako se kultura uči, prenosi i mijenja. Budući da mnoge studije tvrde da je organizacijska kultura ključ organizacijske izvrsnosti, ključno je definirati ovaj složeni koncept na način koji će pružiti zajednički referentni okvir za praktičare i istraživače. Mnoge se definicije jednostavno zadovoljavaju idejom da je kultura skup zajedničkih značenja koja članovima grupe omogućuju tumačenje i djelovanje na svoje okruženje. Međutim, Schein (1984) tvrdi da moramo ići dalje od ove definicije: čak i da poznamo organizaciju dovoljno dobro da živimo u njoj, ne bismo nužno znali kako je nastala njena kultura, kako je postala to što jest ili kako bi se mogla promijeniti ako organizacijski opstanak bili na kocki. Ako doista želimo dešifrirati kulturu organizacije, Schein tvrdi da moramo kopati ispod površine organizacije, izvan „*vidljivih artefakata*“ (1984, str. 3), i otkriti osnovne temeljne pretpostavke, koje su srž kulture organizacije. Kako bismo to mogli učiniti, on daje alat – formalnu definiciju organizacijske kulture koja naglašava kako kultura funkcionira. Vodeći se tom definicijom, autor smatra da ne samo da se može doći do razumijevanja dinamičkih evolucijskih sila koje upravljaju kulturom, već se također može objasniti kako se kultura uči, prenosi i mijenja.

Schein definira organizacijsku kulturu kao „*obrazac osnovnih pretpostavki koje je određena grupa izmislila, otkrila ili razvila u učenju kako bi se nosila sa svojim problemima vanjske prilagodbe i unutarnje integracije, i koje dovoljno dobro funkcioniraju da se smatraju valjanima i, prema tome, da se njima poučava nove članove kao ispravan način opažanja, razmišljanja i osjećaja u vezi s tim problemima*“ (1994, str. 3).

Elemente kulture Schein (1985) sagledava kroz tri razine ili sloja: najdostupnija ili najvidljivija razina odnosi se na ponašanja, srednja razina na vrijednosti, a najdublja ili najmanje vidljiva razina na percepcije, misli i osjećaje. U svom modelu, kulturu odgojno-obrazovne ustanove klasificirao je u tri razine (Slika 1.) koje se, dakle, razlikuju po svojoj vidljivosti unutar ustanove i razini njihove osviještenosti među članovima ustanove.

Prva razina obuhvaća *vidljive artefakte* i prakse povezane s kulturnim manifestacijama i obrascima ponašanja članova ustanove. U artefakte spada okruženje ustanove, njezina arhitektura, tehnologija, izgled prostorija, način odijevanja ljudi u ustanovi, vidljivi ili čujni obrasci ponašanja. Artefakti se često nazivaju „vidljivim“ simbolima kulture. Međutim, ova razina kulture je varljiva jer je podatke o njoj lako prikupiti, ali ih je teško interpretirati. Možemo opisati *kako* grupa stvara svoje okruženje i *koje* obrasce ponašanja članova primjećujemo, ali često ne možemo razumjeti temeljnu logiku tj. „zašto“ se grupa ponaša na određeni način. Kako bismo otkrili *zašto* se članovi ustanove ponašaju na način na koji se ponašaju, često tragamo za određenim *vrijednostima* koje upravljaju ponašanjem, što čini drugu (srednju) razinu kulture. Te prihvaćene vrijednosti zajednički dijele članovi ustanove i povezane su s ciljevima, strategijama i filozofijama u ustanovi. Primjerice, učitelji/odgajatelji mogu smatrati važnim poštivanje drugih ili mogu cijeniti suradnju s drugim članovima kolektiva (Rossman i sur., 1988 prema Zhu i sur., 2014). Međutim, vrijednosti je teško promatrati izravno, pa je često potrebno o njima zaključivati na temelju razgovora s ključnim članovima organizacije ili na temelju sadržajne analize artefakata kao što su, primjerice, dokumenti. Međutim, pri identificiranju takvih vrijednosti, obično primjećujemo da one točno predstavljaju samo manifestirane ili prihvaćene vrijednosti grupe. To znači da se usredotočuju na ono što ljudi *kažu* da je razlog njihovog ponašanja, što bi idealno željeli da ti razlozi budu i koja su često njihova objašnjenja za njihovo ponašanje. Ipak, temeljni razlozi za njihovo ponašanje ostaju skriveni ili nesvjesni.



Slika 1: Scheinov model kulture odgojno-obrazovne ustanove (1985)

Da bismo stvarno razumjeli kulturu i potpunije utvrdili vrijednosti i ponašanje grupe, neophodno je proniknuti u *temeljne pretpostavke*, koje su obično nesvjesne, ali koje zapravo određuju kako članovi grupe doživljavaju, misle i osjećaju. Upravo te temeljne pretpostavke čine treću razinu kulture, a to su one prešutne i „uzete zdravo za gotovo“ pretpostavke koje u konačnici usmjeravaju odgojno-obrazovnu praksu i čine srž kulture organizacije. Ta „najdublja“, najmanje opipljiva razina kulture čini jezgru kulture odgojno-obrazovne ustanove. Takve su pretpostavke same po sebi naučene reakcije koje su nastale kao prihvaćene vrijednosti. Ali, kako vrijednost vodi ka ponašanju, i kako to ponašanje počinje rješavati problem koji ga je uopće i potaknuo, vrijednost se postupno transformira u temeljnu pretpostavku o tome kakve stvari uistinu jesu. Kako se ta pretpostavka sve više uzima zdravo za gotovo, ona polako nestaje iz svijesti.

Pretpostavke koje se uzimaju zdravo za gotovo toliko su moćne jer su manje podložne propitivanju i konfrontaciji od prihvaćenih vrijednosti. Znamo da je riječ o pretpostavci kada kod svojih sugovornika naiđemo na odbijanje da razgovaramo o nečemu ili kada nas smatraju „nerazumnima“ ili „neupućenima“ jer smo nešto spomenuli. Na primjer, mišljenje da bi tvrtke trebale biti profitabilna, da bi škole trebale obrazovati ili da bi medicina trebala produžiti život su pretpostavke, iako se često smatraju „samo“ vrijednostima. Drugim riječima, područje vrijednosti može se podijeliti na (1) konačne, nesporne vrijednosti koje se uzimaju zdravo za gotovo, za koje je prikladniji termin „pretpostavke“; i (2) otvorene, podložne raspravi, prihvaćene vrijednosti, za koje je prikladniji termin „vrijednosti“. Tezom da su osnovne pretpostavke nesvjesne, Schein (1984) ne tvrdi da je to rezultat njihovog potiskivanja u svijesti osobe/a. Naprotiv, on tvrdi da, kako se određeni motivacijski i kognitivni procesi ponavljaju i nastavljaju djelovati, te pretpostavke postaju nesvjesne. One se mogu vratiti u svijest pojedinca samo pomoću neke vrste usredotočenog istraživanja, sličnog onom koje koriste antropolozi. Ono što je potrebno jesu napori i osobe *iznutra* koja stvara nesvjesne pretpostavke i osobe *izvana* koja pomaže otkriti pretpostavke postavljanjem prave vrste pitanja.

2.4.2 Sveobuhvatni model kulture odgojno-obrazovne ustanove autora Schoena i Teddliea

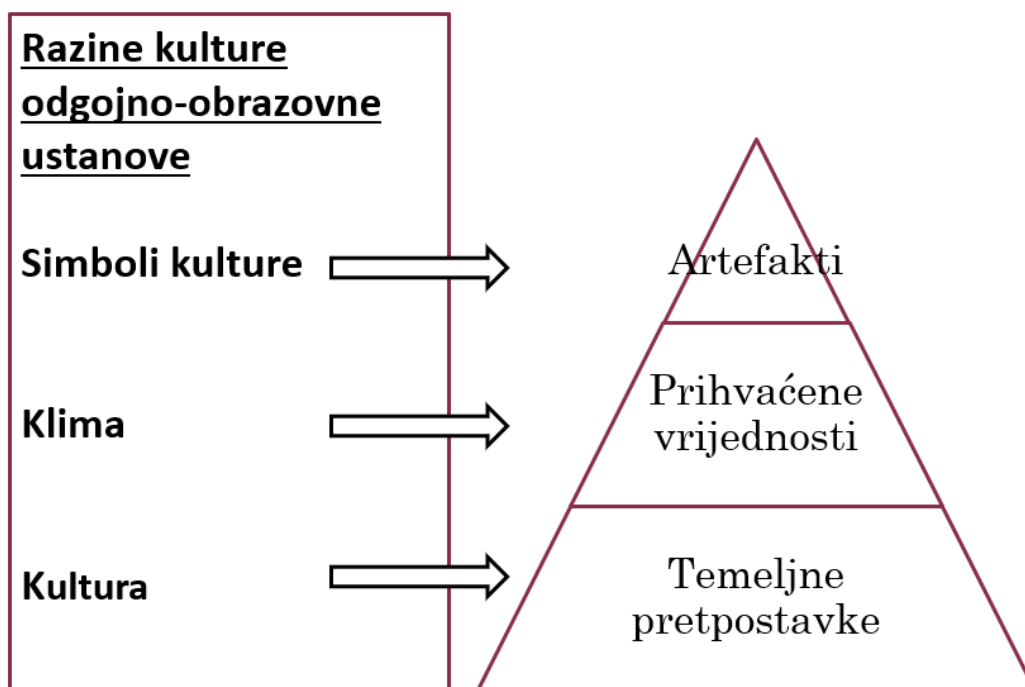
Autori Schoen i Teddlie (2008) dali su veliki doprinos u „raščišćavanju zbrke“ oko preklapanja termina kulture i klime razvojem sveobuhvatnog modela kulture odgojno-obrazovne ustanove, kojim su nastojali u jednu smislenu cjelinu povezati sva ili većinu određenja dvaju konstrukata iz perspektive različitih znanstvenih disciplina i istraživačkih tradicija, te jasno odrediti odnos među njima.

Jedan od većih izazova na koji su naišli u razvoju svog modela je nekonzistentost uočena u literaturi, a odnosila se na način na koji su dvije različite istraživačke zajednice određivale međusobne odnose klime i kulture. Anderson (1982 prema Schoen i Teddlie, 2008) je naveo četiri grupe faktora klime, pri čemu je jedna od njih bila kultura, definirana

kao sustav vjerovanja i vrijednosti. To je isto određenje nekoliko drugih istraživača prigrlilo u svojim istraživanjima klime (npr. Creemers i Reezigt, 1999; Hoy i sur., 1991 prema Schoen i Teddlie, 2008). Međutim, istraživači kulture vide kulturu kao značajno širi, sveobuhvatni koncept. Hoy i sur. (1991 prema Schoen i Teddlie, 2008) navode da su oba koncepta pokušaji da se identificiraju značajna obilježja organizacija, pri čemu je kultura usmjerena na zajedničke pretpostavke, a klima na zajedničke percepcije. Iako te razlike nisu velike, itekako su realne i značajne. Schoen i Teddlie (2008) zaključuju da, s obzirom na postojeće uske i specifične definicije klime te široke definicije kulture, većina istraživanja klime mogu se podvesti pod koncept kulture, iako obrnuto nije nužno moguće. Istraživanja obilježja kulture i nalazi tih istraživanja su preširoki i preopćeniti da bi ih se moglo svrstati pod uobičajene definicije klime.

Scheinov (1985, 1992) rad o organizacijskoj kulturi i organizacijskoj promjeni, naročito njegov opis razina kulture (artefakti, prihvaćena vjerovanja, temeljne pretpostavke) osigurali su ključni okvir za povezivanje rezultata istraživanja djelotvornosti ustanove, o važnosti psihosocijalnog konstrukta klime ustanove (Levine i Lezotte, 1990; Teddlie i Reynolds, 2000 prema Schoen i Teddlie, 2008) i antropologijskog koncepta kulture ustanove, prisutnog u radovima Deala i Kennedyja (1982, 1983) te Deala i Petersona (1999).

Nakon detaljnog proučavanja literature o klimi odgojno-obrazovne ustanove, uz njeno istovremeno uspoređivanje sa Scheinovom (1985, 1992) teorijom organizacijskog menadžmenta, uočeno je da su postojeći opisi školske klime slični Scheinovom opisu tzv. *prihvaćenih vrijednosti*, kao ideja i vrijednosti koje članovi artikuliraju kada ih se pita u što vjeruju vezano za njihovu organizaciju ili posao (Schein, 1992). Scheinove *prihvaćene vrijednosti* korespondiraju onome što se u istraživanjima djelotvornosti odgojno-obrazovnih ustanova nazivalo percepcijom članova ustanove (uvjerenja i stavovi), koji su se istraživali korištenjem psihometrijskih metoda i kojima se opisivao psihosocijalni konstrukt klime. Također, načini na koje se u literaturi piše o kulturi odgojno-obrazovne ustanove slični su onome što Schein (1985, 1992) naziva *temeljnim pretpostavkama* koje predstavljaju složeni skup zajedničkih prešutnih razumijevanja o prirodi stvari i najboljih načina za nošenje sa situacijama i problemima koji se javljaju u organizaciji. Schein kaže da članovi organizacije često nisu ni svjesni tih pretpostavki, a još su manje sposobni ih artikulirati u anketi ili strukturiranom intervjuu. Stoga, istraživanje ove razine kulture više zahtijeva korištenje antropologijskih metoda, kao što su etnografska promatranja i intervjui. I konačno, Scheinova definicija artefakata i njihova uloga u organizacijskoj kulturi podudara se s antropologijskim metodama koje se uobičajeno povezuju s istraživanjima kulture odgojno-obrazovne ustanove. Slika 2. prikazuje integraciju dvaju odvojenih, pa ipak sličnih područja istraživanja djelotvornosti ustanove i organizacijske kulture, za koje je naknadno utvrđeno da su povezani, unatoč različitim istraživačkim tradicijama iz kojih proizlaze.



Slika 2: Integracija istraživanja djelotvornosti ustanove u Scheinove razine organizacijske kulture

Na temelju varijabli, obilježja, karakteristika, termina i koncepata pronađenih u relevantnoj literaturi, uz oslanjanje na Scheinov model i na podudaranje njegovih razina kulture s konceptima proučavanima u istraživanjima klime, Schoen i Teddlie (2008) razvili su listu indikatora kulture za svoj model. Izdvojile su se četiri grupe indikatora koje su autori nazvali dimenzijama kulture, a to su: profesionalna orijentacija, organizacijska struktura, kvaliteta okruženja za učenje i fokus na učenika/dijete. Svaka od triju razina kulture iz Scheinovog modela (artefakti, prihvaćene vrijednosti i temeljne pretpostavke) egzistira unutar svake od četiriju dimenzija ovog novog modela, kao što je prikazano na Slici 3.

Prva dimenzija, profesionalna orijentacija, obuhvaća profesionalne živote učitelja/odgajatelja, a odnosi se na aktivnosti i uvjerenja koja govore o stupnju profesionalizma u ustanovi. Također ova dimenzija uključuje pitanje motivacije učitelja/odgajatelja, odnosno koliko su motivirani i uključeni u pedagoški razvoj na osobnoj razini, na razini kolektiva u kojem rade te na razini cijele odgojno-obrazovne ustanove. Razina profesionalnosti, slika koju učitelj/odgajatelj ima o djetetu tj. „implicitna pedagogija“, stavovi, ciljevi i planovi osobnog razvoja učitelja/odgajatelja, dostupna podrška koju učitelj/odgajatelj ima, zajedništvo među učiteljima i mentorstvo nad novim učiteljima/odgajateljima faktori su koji također obuhvaćaju dimenziju profesionalne orijentacije.

ustanovi, razmatra se kakva je međusobna komunikacija, radi li se na istim ciljevima i formiranju istih, kakvi su odnosi unutar, ali i izvan ustanove. Organizacijska struktura važna je sastavnica kulture odgojno-obrazovne ustanove jer rukovodeći i upravljački elementi izravno utječu na unutarnje djelovanje ustanove.

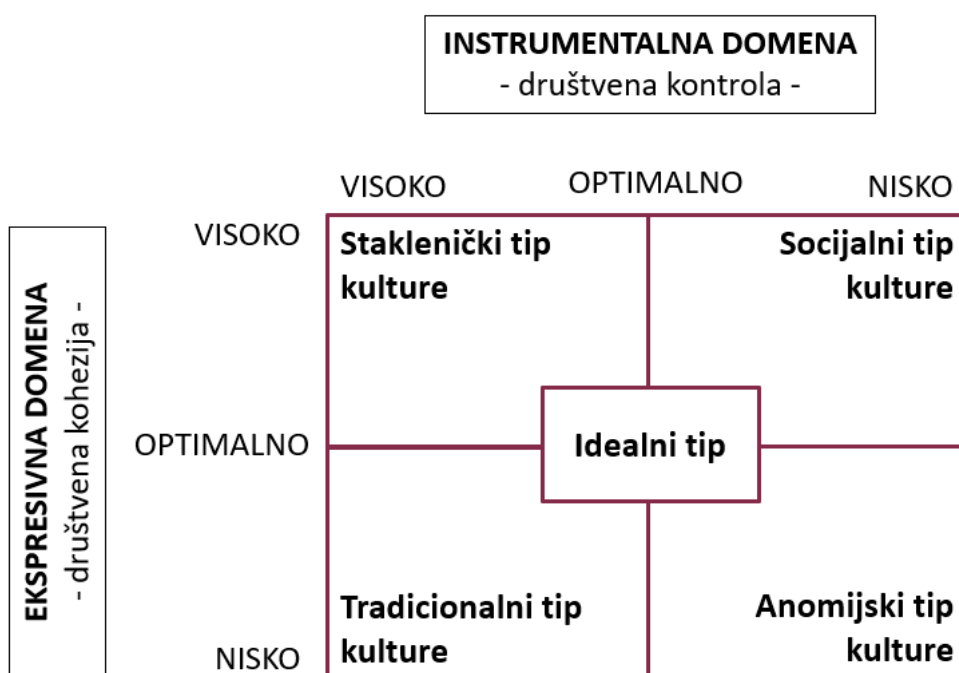
Treću dimenziju čini kvaliteta okruženja za učenje, a odnosi se na odgojno-obrazovni potencijal aktivnosti u koje su učenici pretežno uključeni. Kvaliteta iskustva učenja glavni je faktor u određivanju stupnja do kojega se učenik razvija i postiže akademski uspjeh. Ova se dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove bavi učenikovom konstrukcijom i upotrebom znanja. Opservacije funkcija ustanove u ovoj dimenziji usmjerena su prema dokumentiranju i opisivanju mjere u kojoj učenici redovito sudjeluju u smislenim, kognitivno izazovnim iskustvima. Visoko kvalitetna okruženja za učenje su ona koja nude učenicima mogućnost ulaganja u interakcije s drugima učenicima, učiteljima i drugima izvan razreda, te mogućnost baratanja informacijama i njihovog korištenja za stvarnu životnu svrhu.

Posljednja, četvrta dimenzija, fokus na učenika, odnosi se na kolektivna nastojanja i ponuđene programe za poticanje učeničkog postignuća. Ova se dimenzija bavi procjenom stupnja u kojem su potrebe pojedinih učenika u skladu sa školskim programima, politikama, ritualima, rutinama i tradicijama. U takvim školama roditelji su aktivno uključeni na brojne načine. Ova dimenzija također ispituje vrstu i stupanj roditeljske uključenosti, usluga podrške učenicima i diferencijacije nastavnih strategija temeljenih na učenikovim jedinstvenim interesima i sposobnostima. Ova dimenzija također uključuje stupanj u kojemu se podaci o postignućima analiziraju na razini individualnog učenika, kao i stupanj u kojemu se podaci o učenicima koriste u donošenju odluka o nastavi. Ove vrste razmatranja utječu na učenikov osjećaj samoučinkovitosti i mogu utjecati na postignuća pojedinačnih učenika.

Isprepleteni dijelovi slagalice u slikovnom prikazu modela kulture odgojno-obrazovne ustanove Schoena i Teddliea simboliziraju preklapanje i komplementarnu prirodu dimenzija. Jedan primjer preklapanja dimenzija može se naći u konceptu vođenja i upravljanja učitelja. To se može razmatrati u sklopu prve dimenzije kao indikator profesionalne orijentacije ili u sklopu druge dimenzije kao indikator organizacijske strukture, ovisno o vrsti djelovanja ili aktivnosti učitelja u procesima vođenja i upravljanja. Tako bi učiteljevo vođenje istraživanja za unaprjeđenje kurikuluma ili nastave ulazilo u prvu dimenziju, dok bi učiteljevo sudjelovanje u oblikovanju politika, u zajedničkom odlučivanju ili strateškom planiranju bilo primjerenije uzeti kao indikator druge dimenzije.

2.4.3 Tipologija kulture odgojno-obrazovne ustanove autora Hargreavesa

Prema Hargreavesu (1999) odgojno-obrazovna ustanova se sastoji od dva tipa strukture, a to su fizički i organizacijski te socijalni. U fizičke i organizacijske elemente autor ubraja položaj učionice, raspored soba osoblja, hodnike, laboratorije i ostale prostorije ustanove, dok se pod socijalne ubraja distribucija moći, autoriteta, statusa i utjecaja ljudi u ustanovi. Hargreaves (1995) nudi model školske kulture utemeljen na dvjema dimenzijama eksplicitiranim u domenama društvene kohezije i društvene kontrole (Slika 4.).



Slika 4: Tipologija kulture odgojno-obrazovne ustanove na temelju kriterija instrumentalnosti i ekspresivnosti (Hargreaves, 1995)

Prva je *instrumentalna domena* koja predstavlja društvenu kontrolu i usmjerenost na određenu zadaću, a druga je *ekspresivna domena* koja predstavlja društvenu koheziju kroz održavanje pozitivnih odnosa. Na temelju tih domena autor navodi četiri tipa kultura odgojno-obrazovne ustanove koje se nalaze na različitim i krajnjim točkama tih dviju dimenzija:

- *Tradicionalni tip* kulture koju obilježava niska razina društvene kohezije i visoka razina društvene kontrole – ona je, stoga, mentorski usmjeren, formalna i nepristupačna;
- *Socijalni tip* kulture koju obilježava niska razina društvene kontrole i visoka razina društvene kohezije – ona je opuštena, podržavajuća, ugodna

- *Staklenički tip* kulture koju obilježava visoka razina društvene kontrole i visoka razina društvene kohezije – ona je klaustrofobična, stegovna, kontrolirajuća
- *Anomijski tip* kulture koju obilježava niska razina društvene kontrole i niska razina društvene kohezije – ona je nesigurna, otuđena, izolirana, „rizična“

Hargreaves (1995) ističe da su ovo idealni tipovi, a ne stvarne kulture, jer se stvarne odgojno-obrazovne ustanove „šetkaju“, a pojedini odsjeci unutar ustanova mogu se uklopiti u različite dijelove ovog modela. On predlaže i peti tip kulture i naziva ga kultura djelotvorne odgojno-obrazovne ustanove. Nju karakterizira optimalna razina društvene kohezije i optimalna razina društvene kontrole. Ona svojim članovima postavlja prilično visoka očekivanja, ali i daje podršku za postizanje standarda.

2.4.4 Model kulture odgojno-obrazovne ustanove autora Stolla i Finka

Stoll i Fink (2000) načinili su svoj model kulture odgojno-obrazovne ustanove na temelju druga dva modela – modela autorice Rosenholtz (1989 prema Stoll i Fink, 2000) te modela autora Hopkinsa i suradnika (1994). Rosenholtzin model „pokretnih“ i „učmalih“ škola vrlo je utjecajan jer rabi krajnje upečatljive kontraste. Ona navodi primjer dviju susjednih škola koje su slične po profilu učenika, nalaze se unutar istog školskog okruga, suočeni su s istim vanjskim vladinim propisima, ali su ipak emocionalno drugačije. „Pokretne škole“ se osjećaju slobodne usredotočiti na svoje prioritete, dok se „učmale škole“ žele osloboditi vanjskih zahtjeva. Dimenzije autorice Rosenholtz proširili su Hopkins i suradnici (1994) u „četiri izraza školske kulture“, tako što su načinili dva kontinuuma; jedan djelotvornosti i nedjelotvornosti glede rezultata, te drugi koji predstavlja stupanj dinamizma procesa unapređenja kvalitete škole, od dinamičkog do statičkog. Na temelju opisana dva modela Stoll i Fink (2000) načinili su vlastiti model tipologije kulture odgojno-obrazovne ustanove koji se temelji na dva kriterija: kriterij djelotvornosti-nedjelotvornosti ustanove i kriterij poboljšanja-pogoršanja ustanove. Na temelju tih kriterija Stoll i Fink (2000) razlikuju pet tipova kulture odgojno-obrazovne ustanove, što je vidljivo na Slici 5.

U raspravi autora Stolla i Finka (2000) najkvalitetnije odgojno-obrazovne ustanove su „pokretne škole“, budući da njihovi djelatnici zajednički rade na traženju odgovora na promijenjeni kontekst i na svom daljnjem razvoju. Ovakve ustanove znaju kamo idu, imaju organizaciju te volju i znanje da tamo i stignu. Dakle, to su škole koje su djelotvorne i koje se poboljšavaju.

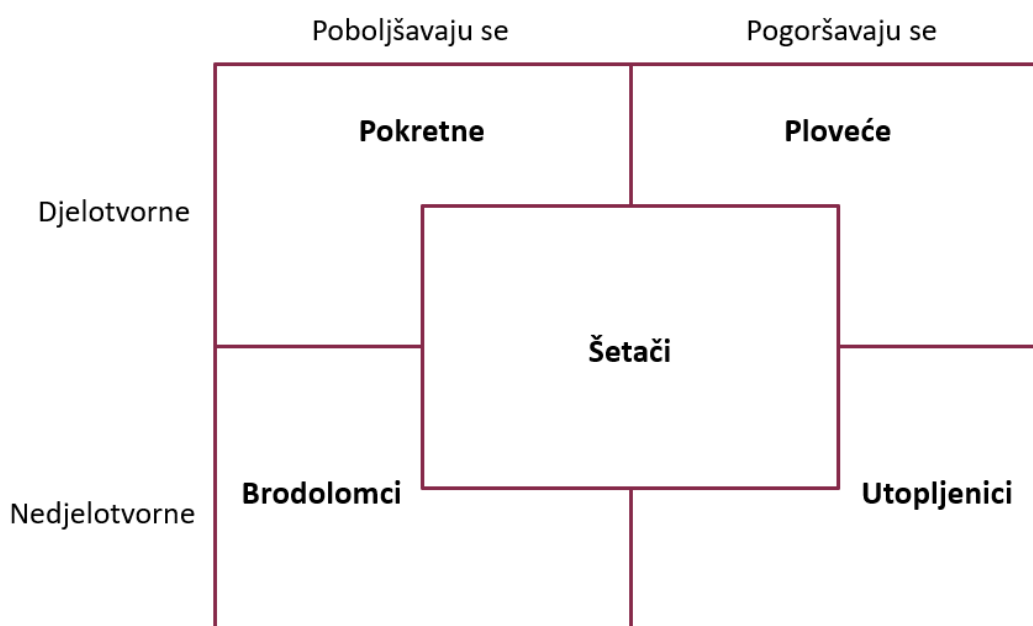
U daljnjoj razradi modela kulture autori navode „ploveće škole“ koje se smatraju djelotvornima jer se čini da posjeduju mnoge kvalitete djelotvornih škola. One se najčešće nalaze u područjima višeg socio-ekonomskog statusa gdje učenici postižu dobar uspjeh usprkos kvaliteti nastave. Međutim, ovakve škole ne pripremaju učenike za promijenjeni

svijet u koji trebaju ući. Ovakve škole Stoll i Fink (2000, str. 122) opisuju: „*To su dobre škole – da je sad 1965. To su škole koje „samodopadno“ odbrojavaju dane i ne traže načina na koje bi pripremile svoje učenike za promijenjeni svijet u koji ulaze*“.

Odgojno-obrazovne ustanove koje nisu niti djelotvorne niti nedjelotvorne autori nazivaju „škole šetači“. One idu prema nekom obliku poboljšanja kvalitete, ali nedovoljno brzo da bi se nosile s promjenama. Njihovi ciljevi nisu dobro definirani, a vrlo često su i sukobljavajući, što rezultira ometanjem u pokušajima poboljšanja kvalitete. One su ono što se smatra „prosječnim školama“, koje traže poticaj od vanjskog nadzora, novih ravnatelja, savjetnika ili školskog odbora. One „*možda neće biti uvrštene kao „katastrofalne“ na popise najuspješnijih škola (...), ali one svejedno vrludaju prema budućnosti – na uštrb svojih učenika*“ (Stoll i Fink, 2000, str. 122).

„Škole brodolomci“ su nedjelotvorne i svjesne su toga. One troše puno energije na poboljšanje i spremne su pokušati sve što bi moglo promijeniti stanje stvari. Napoljetku će u tome i uspjeti jer imaju volju, premda im manjka znanja. Na ove škole mogu utjecati vanjski savjetnici jer djelatnici škole shvaćaju da je njihova škola nedjelotvorna i da joj je potrebna promjena.

„Škole utopljenici“ su neuspješne odgojno-obrazovne ustanove. One nisu samo nedjelotvorne (izolacija, samodovoljnost, uzajamno okrivljavanje, gubitak vjere i slično), već i djelatnici zbog bezvoljnosti ili neznanja nisu spremni ili sposobni za promjenu. Često se takve škole nalaze u područjima nižeg socio-ekonomskog statusa, gdje su roditelji nezahtjevni, dok nastavnici krivnju za neuspjeh prebacuju na nebrigu roditelja ili nepripremljenost učenika. Takvim je školama, kažu Stoll i Fink (2000, str. 123), „*potrebna dramatična akcija i prilična podrška izvana*“.



Slika 5: Tipologije kulture odgojno-obrazovne ustanove na temelju kriterija djelotvornosti i poboljšanja (Stoll i Fink, 2000)

2.4.5 Modeli kulture odgojno-obrazovne ustanove prema kriteriju obilježja socijalnih odnosa

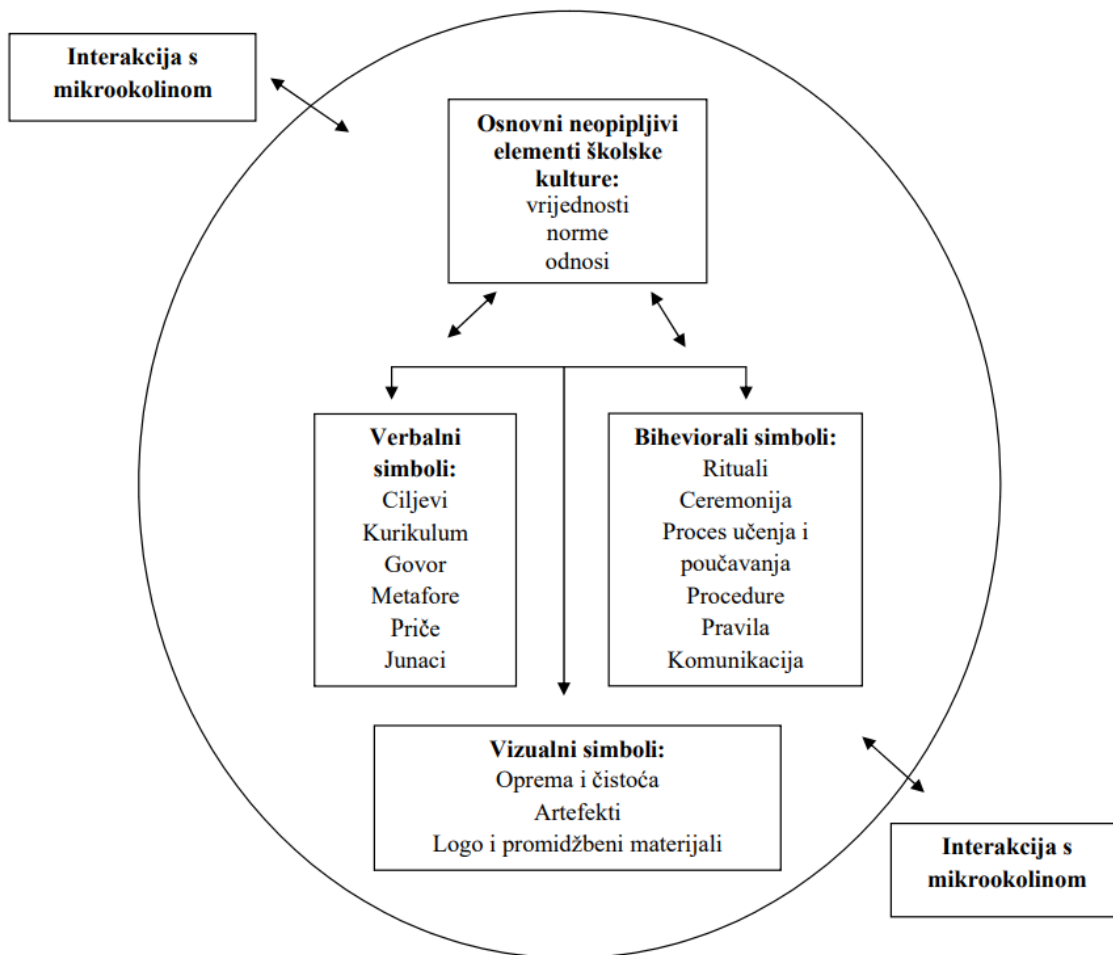
Kolika se važnost pridaje odnosima kao dimenziji kulture odgojno-obrazovne ustanove vidljivo je i iz modela školske kulture autora Kardos, Johnson, Peske, Kauffman i Liu (2001), koji kao polazne kriterije svog modela uzimaju upravo odnose učitelja i dužinu radnog staža. Tako školske kulture dijele na: *veteransko-orijentiranu školu* u kojoj se novi učitelji prilagođavaju već ustaljenim normama koje su postavili veterani, tj. stariji učitelji koji uglavnom ne pomažu mlađima zbog umora i nezainteresiranosti te su ustaljeni u svojem radu i ne prihvaćaju lako novine, ne teže cjeloživotnom usavršavanju, smatraju kako posjeduju dovoljno kompetencija za rad tijekom posljednjih godina; *novačko-orijentiranu školu* u kojoj novi učitelji određuju nove norme i općenito uvode novine u strategije poučavanja, a njihova poletnost, svježina i snaga odražavaju se na kulturu i ozračje škole; *integrativno-poslovnu školu* u kojoj novi učitelji dobivaju stalnu podršku starijih i iskusnijih učitelja te zajedno doživljavaju česte promjene i unose novine u školu. Kada je riječ o odnosima ljudi u ustanovi, Hargreaves (1995) je razvio model kulture odgojno-obrazovne ustanove temeljenu na supkulturi učitelja i podijelio je na: individualizam, suradnju, umjetnu kolegijalnost, balkanizaciju i pokretni mozaik. *Individualizam* podrazumijeva autonomiju, izolaciju i odvojenost, izbjegava se međusobno optuživanje, ali i podrška. *Suradnja* podrazumijeva kulturu u kojoj se učitelji spontano i dobrovoljno odlučuju za zajednički rad, bez vanjskih kontrolnih mehanizama. Oblici te suradnje variraju od ugodnih aktivnosti kao što su razmjena ideja i materijala, do formalnijih oblika kao što su hospitacije i reflektivno propitivanje. *Umjetna kolegijalnost* nastaje u situaciji kada uprava ustanove prisilno nameće suradničke odnose. Za suradnju su određeni mjesto i vrijeme, a ishodi takve organizirane suradnje najčešće su predvidljivi i negativni. *Balkanizacija* podrazumijeva takve odnose u ustanovi kada učitelji nisu izolirani, ali ni ne surađuju na razini cijele ustanove. Oblikuju se manje grupe, primjerice, prema odsjecima u školi, ili klan učitelja nižih i viših razreda. Balkanizirane kulture obilježava izoliranost podgrupa i slaba interakcija između njih. Hargreavesov peti oblik kulture naziva se *pokretni mozaik*. To je supkultura koju karakterizira suradnja, oportunitizam, fleksibilna partnerstva i savezništva koja bi trebala zadovoljiti potrebe preustrojenih škola i postmodernog svijeta, jer samo timski rad i kvalitetna komunikacija mogu omogućiti pozitivno ozračje koje može pridonijeti izazovima suvremenog društva.

2.4.6 Shema kulture odgojno-obrazovne ustanove autora Egera i Jakubíkove

Kako bi se lakše shvatili elementi kulture odgojno-obrazovne ustanove Eger i Jakubíková (2001) daju shemu kulture, prikazanu na Slici 6. Stavovi i uvjerenja jedni su od najvažnijih elemenata kulture. Oni kreiraju mentalne modele onoga što odgojno-

obrazovna ustanova jest, ali i kako će i kako bi trebala odgovarati na događaje. Uz to, stavovi i uvjerenja osoba unutar i izvan odgojno-obrazovne ustanove utječu na norme koje postoje unutar ustanove.

S ciljem što boljeg razumijevanja kulture, potrebno je promotriti njene elemente unutar i izvan ustanove. Eger i Jakubíková (2001) navode opipljive i neopipljive demonstracije kulture odgojno-obrazovne ustanove izvan i unutar ustanove koje su, radi lakšeg razumijevanja, vizualno prikazane u Tablici 1. Svaki od navedenih elemenata jednim dijelom kreira posebnu, jedinstvenu kulturu koja karakterizira rad same ustanove. Neopipljive demonstracije kulture iznutra i izvana posebno su važni elementi kulture jer one imaju najjači utjecaj na članove ustanove, a samim time i na cjelokupan rad ustanove.



Slika 6: Shema kulture odgojno-obrazovne ustanove (Eger i Jakubíková, 2001)

Tablica 1: Opipljiva i neopipljiva demonstracija kulture odgojno-obrazovne ustanove (Eger i Jakubíková, 2001)

Opipljiva demonstracija kulture izvana	Neopipljiva demonstracija kulture izvana
zgrade, fasada, vrata, prozori, igrališta, tereni, vrtovi, školski znakovi, zastave, boje, izložbe, tiskani materijal, pokloni	školski kurikulum, ponašanje menadžmenta, učitelja, zaposlenika, učenika, komunikacija, veza s roditeljima, lokalnom zajednicom, godišnja izvješća, rituali, ceremonije
Opipljiva demonstracija kulture iznutra	Neopipljiva demonstracija kulture iznutra
fizički raspored, oprema, učionice, kabineti, tehnologija-računala laboratorij, namještaj, raspored učionica i ureda, uređenje fizičkog okoliša	norme, zajedničke vrijednosti, vjerovanja, očekivanja, mitovi i priče, junaci, rituali i ceremonije, kohezivnost, unutarnja suradnja grupe, donošenje odluka, tehnike vrednovanja, sudjelovanje i odanost, kriterij za upis, izbor učenika, unapređenja

Isti autori definiraju i opipljive i neopipljive elemente kulture unutar te izvan odgojno-obrazovne ustanove. Tako pod opipljivim vanjskim elementima kulture podrazumijevaju zgrade, fasadu, vrata, prozore, igrališta, terene, vrtove, školske znakove, boje, izložbe, tiskani materijal i poklone, a u opipljive unutarnje elemente kulture ubrajaju fizički raspored, opremu, učionice, kabinete, tehnologiju, namještaj, raspored učionica i ureda te uređenje fizičkog okoliša. Neopipljivi vanjski elementi kulture sastoje se od školskog kurikuluma, ponašanja uprave ustanove, učitelja, zaposlenika, učenika, komunikacije, odnosa s roditeljima, lokalnom zajednicom, godišnjih izvješća, rituala i ceremonija. Neopipljivi unutarnji elementi kulture pak uključuju norme, zajedničke vrijednosti, vjerovanja, očekivanja, mitove i priče, junake, rituale i ceremonije, kohezivnost, unutarnju suradnju grupe, donošenje odluka, tehnike vrednovanja, sudjelovanje i odanost, kriterije za upis i izbor učenika te unapređenja učitelja.

2.4.7 Dimenzije kulture odgojno-obrazovne ustanove – razmatranja različitih autora

Raspravljajući o elementima školskog okruženja Greenfield (1975 prema Hill, 2014) navodi da ga sačinjavaju mjerljive „objektivne“ vanjske varijable škole koje zahtijevaju minimalno tumačenje, i „subjektivne“ unutarnje varijable škole koje se mogu izraziti samo kroz interpretaciju iskustva. U vanjske varijable škole on ubraja nekoliko kategorija: karakteristike učenika (dob, spol, obiteljsko podrijetlo, individualne

sposobnosti, prethodno iskustvo); karakteristike škole (dizajn zgrada, objekata, oprema); kurikulum (broj nastavnih predmeta, metodologija, vremensko trajanje proučavanja svakog predmeta); karakteristike učitelja (obrazovanje, duljina radnog staža, osobnost, inteligencija, sposobnosti, interesi). U unutarnje varijable škole ubraja se kvaliteta odnosa između učitelja, učenika i roditelja, njihova očekivanja, problemi i mogućnosti koje doživljavaju, naponi koje ulažu u učenje, poučavanje i pomaganje, njihovi osjećaji uspjeha i neuspjeha, odluke koje donose te načini na koje se ljudi i situacije definiraju i vrednuju.

Tipologijom kulture odgojno-obrazovne ustanove bavi se i Kolak (2012) pri čemu razlikuje dinamičnu i statičnu školsku kulturu. Dinamičnu školsku kulturu opisuje kao kulturu usmjerenu na vlastite prioritete, a statičnu kao usmjerenu na vanjske zahtjeve.

U svojoj konceptualizaciji kulture odgojno-obrazovne ustanove autorica Boyd (1992) razlikuje tri elementa koji je sačinjavaju: (1) *stavovi i uvjerenja* osoba unutar i izvan škole, posebno stavovi o obrazovanju, promjenama, učenicima i drugim osobama; (2) *kulturne norme škole*, sastavljene od skupa neformalnih, nepisanih pravila koja upravljaju ponašanjem u školi i zajednici; i (3) *odnosi* osoba unutar škole, kako na individualnoj tako i na grupnoj razini (kako se učitelji odnose prema drugim učiteljima, kako učenici i učitelji međusobno komuniciraju, odnosi između učitelja i administrativnog osoblja). Ista autorica naglašava da, iako se pojedinačni elementi kulture ustanove u teorijskim raspravama često promatraju odvojeno, oni u stvarnosti ne postoje kao tako različiti dijelovi pa je važno imati na umu njihovu međusobnu povezanost, isprepletenost i interakciju. Tako je, primjerice, fizičko okruženje kojeg čini školska zgrada i školska organizacija u interakciji s uvjerenjima, stavovima i vrijednostima ljudi u ustanovi; stavovi i uvjerenja pojedinaca utječu na norme i odnose u ustanovi, i obrnuto, kulturne norme utječu na stavove i uvjerenja; na odnose među osobama u ustanovi utječu drugi elementi kulture ustanove. Ili prema riječima autora Boyda i Crowsona (1981, str. 319 prema Hill, 2014, str. 178) „*međuigra između racionalnih, instrumentalnih organizacijskih sila i iracionalnih, ekspresivnih, anarhičnih sila ključna je za razumijevanje organizacija*“. Upravo zbog dijalektičke međupovezanosti različitih elemenata kulture ustanove, kultura predstavlja faktor promjene. Nadalje, autorica Boyd (1992) pojašnjava da postoje različite vrste odgojno-obrazovnih ustanova i da svaka ima posebnu, drugačiju kulturu, a da bi se kultura odgojno-obrazovne ustanove mijenjala i unaprijedila, predlaže njezino pažljivo promatranje koje uključuje interaktivni odnos učitelja u zajedničkom radu na istraživanju načina kako se radi u odgojno-obrazovnoj ustanovi. To se ne odnosi samo na ponašanje ljudi, već je riječ o sustavu odnosa (između onih koji su u tom odnosu), a u najširem smislu riječi o načinu izgrađivanja stvarnosti u konkretnoj odgojno-obrazovnoj ustanovi.

Temeljem prikaza nekih od modela i tipologija kulture odgojno-obrazovne ustanove vidljivo je da je doista riječ o jednom multidimenzionalnom konstruktumu kojemu se pristupa polazeći od različitih teorijskih pristupa i perspektiva. No, između naizgled različitih modela kulture ustanove koje u svojim teorijskim razmatranjima daju različiti

autori, zapravo ima puno sličnosti. Naime, uočava se da različiti autori polaze od sličnih premisa kulture, samo ih u svojim modelima razrađuju na ponešto drugačije načine. Analiziranjem različitih modela kulture odgojno-obrazovne ustanove i njezinih početnih kriterija zaključuje se kako brojni elementi kulture poput rukovođenja ustanovom, međusobnih odnosa između zaposlenika ili pak klime, utječu na cjelokupan uspjeh odgojno-obrazovne ustanove i njenih članova. Stoga različiti modeli kulture odgojno-obrazovne ustanove mogu poslužiti kao vrijedno oruđe da bi se odgojno-obrazovnim djelatnicima pomoglo usporediti svoju ustanovu s nekim određenim tipom kulture i analizirati implikacije po razvoj odgojno-obrazovne ustanove (Stoll i Fink, 2000). Upravo se zbog toga ističe važnost proučavanja kulture i analiziranje njenih elemenata kako bi se pomoglo nedjelotvornim, ali i djelotvornim odgojno-obrazovnim ustanovama s ciljem povećanja njihove kvalitete.

Poglavlje 3

3 Prikaz dosadašnjih istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove

Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove je važno jer svaka ustanova ima vlastitu kulturu, a razumijevanje njenih značajki je ključno kako bismo ustanovu učinili boljom i efikasnijom za njene članove. Kultura ustanove može se smatrati mostom ili preprekom promjenama (Krueger i Parish, 1982; Patterson i sur., 1986 prema Zhu i sur., 2014). Kao što su Peterson i Deal (1998) istaknuli, razumijevanje kulture odgojno-obrazovne ustanove bitan je čimbenik svake reformske inicijative.

3.1. Evolucija istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove

Na globalnoj je razini u protekla tri desetljeća povećan broj istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove, a budući da se vrijednosti, stavovi, uvjerenja, komunikacija i ponašanja određuju ključnim elementima kulture ustanove, istraživači se u prvom redu oslanjaju na percepciju sudionika o kulturi njihove ustanove. Čak i Schein (1984) priznaje da je kulturu ustanove teško proučavati. U biti se uvijek radi o otkrivanju temeljnih pretpostavki ponašanja članova ustanove. Dimenzije poput vrijednosti, vjerovanja, običaja, ideala i slično smatrali su se „crnom kutijom“ odgojno-obrazovne ustanove, budući da su bili nedostupni racionalnoj analizi. Prvi pokušaji otvaranja „crne kutije“ dogodili su se početkom 20. stoljeća u sklopu nastojanja za unapređenjem rada javnih škola. U tom razdoblju važnu ulogu ima Willard W. Waller koji je 1932. godine na pitanje *Što neku školu čini uspješnom?* odgovorio da je to neki poseban duh ili esprit koji se ogleda u ritualima, običajima i moralnom kodeksu, a prema njima se upravljaju odnosi među učenicima i učiteljima (Spajić-Vrkaš, 2008).

3.1.1 Razdoblje od 1960. do 1990. godine

Autor Prosser (1999) u pojašnjenju evolucije istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove izdvaja dva važna razdoblja. Jedno je pojava istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove od 1960. do 1990. godine, a drugo se odnosi na suvremena istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove od kasnih osamdesetih do 1999. godine.

Na samom početku istraživanja ovog fenomena, kultura odgojno-obrazovne ustanove prikazivana je kao jednostavna, jednostrana i jednodimenzionalna. Međutim, daljnjim proučavanjem došlo se do zaključka da je „*priroda kulture multidimenzionalna*“ (Kinsler i Gamble, 2001, str. 59) i da se „*treba istraživati holistički*“ (Thacker, 2001, str. 257). U tom prvom razdoblju Prosser (1999) ističe četiri ključna faktora koja su posljednjih 40 godina oblikovala primjenu i provođenje istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove u Velikoj Britaniji, a to su: (1) trendovi u obrazovnoj teoriji i praksi, (2) preobilaženje značenja kulture odgojno-obrazovne ustanove, (3) trendovi u istraživačkoj metodologiji, (4) politički trendovi i njihovi utjecaji na obrazovnu politiku.

Osamdesetih godina 20. stoljeća dolazi do porasta interesa za područje školske kulture, što za posljedicu ima uvođenje novih termina i istraživačkih metoda. Ova promjena je potaknuta rezultatima antropoloških istraživanja školskog neuspjeha djece koja pripadaju nedominantnim društvenim grupama, a kojima se uvjerljivo dokazuje da kulturne vrijednosti i vjerovanja, koje promiče škola kao dio formalnog i skrivenog kurikuluma, mogu imati negativan učinak na djecu drugačijeg kulturnog i nižeg socio-ekonomskog podrijetla (Spajić-Vrkaš, 2008). Osim toga, pojava istraživanja i radova o kulturi uspješnih korporacija tijekom 80-ih godina utjecala su na primjenu koncepta organizacijske kulture u konceptualizaciji i istraživanjima školske kulture (Kušić, 2011), što je posebno bilo vidljivo u američkim studijama provedenima tijekom 1980-ih godina u kojima se istražuje organizacijska kultura, vođenje i odnos među njima, te se uočavaju pokušaji njihovog povezivanja sa školskom kulturom (Schein, 1985; Peters i Waterman, 1982 i drugi autori, vidi Prosser, 1999). Tako su se počeci istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove u smislu u kojemu se ona danas shvaća (Prosser, 1999; Stoll, 1999; Hargreaves, 1999; Kinsler i Gamble, 2001; Leithwood, 2002) odnosila na proučavanje interpersonalne dinamike i ljudskih odnosa u ustanovi, tzv. „organizacijske klime“.

Upravo je istraživanje Ruttera i sur. (1979 prema Prosser, 1999) ono koje je školsku kulturu (koristili su termin *etos*) postavilo visoko na dnevni red istraživača diljem Europe. Rutter i suradnici ne samo da su naglasili istraživanje učinkovitosti škola u Ujedinjenom Kraljevstvu, već su, što je najvažnije, povezali pojam školske kulture s učinkovitošću srednjih škola, preusmjerivši time fokus istraživača na holistička obilježja školske kulture.

3.1.2 Razdoblje od kasnih 1980-ih do 1999. godine

Drugo važno razdoblje u evoluciji istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove o kojem govori Prosser (1999) započinje kasnih 1980-ih do 1999. godine. Otprilike u to vrijeme „kultura“ je postala prevladavajući izraz za opisivanje općeg „karaktera“ škole. Krajem osamdesetih godina 20. stoljeća istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove ulaze u plodno razdoblje (Allder, 1993; Hargreaves, 1995; Prosser, 1999; Deal i Peterson, 1999; Bruner, 2000; Stoll i Fink, 2000; Schein, 2004; Maslowski, 2006), pri čemu prevladavaju kvalitativna istraživanja u proučavanju kulture odgojno-obrazovne

ustanove. U to vrijeme otkrivaju se prednosti kvalitativnih metoda, poput etnografije, analize slučaja i boravka na terenu. Istraživanje tog novog područja pati od dva nedostatka, a to su reduciranje znanstvenog interesa na osnovnu i srednju školu te nepostojanje opće prihvaćenog termina kojim bi se na zadovoljavajući način odredile granice tog područja (Spajić-Vrkaš, 2008).

Devedesete su razdoblje bogato idejama, ali također i razdoblje fragmentiranih i raznolikih interesa jer se sve više naglašavaju školske supkulture, promjena i unaprjeđenje škola. Tri su pitanja koja Prosser (1999) izdvaja kao aktualna u ovom razdoblju: (1) rasprave o značenjima pojma školske kulture u kojima su razumijevanje kulture i njene definicije uglavnom određene znanstvenom disciplinom autora; (2) rastući teorijski okviri koji se razvijaju uslijed praćenja promjena u obrazovnoj politici kao važnim elementom istraživanja suvremene školske kulture te usmjeravanjem istraživačkog fokusa na promjenu, vodstvo, menadžment i profesionalnu kulturu kao aspekte školske kulture; (3) pitanja odnosa školske kulture i prakse koja se razmatraju u studijama koje su prigrilile novi pristup „teorije u praksi“ te uključuju i opservacije školske kulture u praksi i promišljanja praktičnih implikacija teorije.

3.2. Priroda odnosa između konstrukta kulture i klime u istraživanjima djelotvornosti i unaprjeđenja odgojno-obrazovne ustanove

Ranih osamdesetih godina termini etos, ozračje, kultura, atmosfera i ton, bili su rasprostranjeni i na različiti način rabljeni. Mortimore (1999), koji se u svojim istraživanjima fokusirao na osnovnu školu, upotrebljavao je termin *školska klima*, dok su drugi, koji su se bavili istraživanjima u srednjoj školi, upotrebljavali termin *školski etos*. Međutim, ta su istraživanja vrlo slabo uspjela pojasniti što sadržava školski etos, od čega se sastoji te kako ga je moguće unaprijediti i promijeniti. To prvi put uspješno čini Fullan 1982. godine (prema Prosser, 1999), istaknuvši važnost kulture odgojno-obrazovne ustanove i vodećih vrijednosti koje će omogućiti te povećati obrazovne dobiti.

Proučavanjem literature zaključuje se kako se pojam kulture škole vrlo često povezuje s pojmom klime, odnosno odgojno-obrazovne ili razredne klime, školskog ozračja, duha ili etosa i sl. Pojam klime obično se povezuje s kvantitativnim istraživanjima djelotvornosti odgojno-obrazovne ustanove, pojam kulture s kvalitativnim istraživanjima njezina poboljšanja (antropološki usmjerena istraživanja obrazovanja), a ethos opisuje njezinu temeljnu kvalitetu (Prosser, 1999; Schoen i Teddlie, 2008). Bošnjak (1997) navodi kako neki autori razrađuju pojam školskog ozračja u sklopu istraživanja kulture škole. S tim se slaže i Vujičić (2008) navodeći kako područje istraživanja školskog ozračja autori vrlo često povezuju s pojmom školske kulture. Osim toga, Domović (2003) smatra da se školski duh, ethos ili kultura škole odnose na opću atmosferu unutar škole. Iz navedenog se zaključuje kako se sve prikazane pojmove nerijetko promatra u kontekstu kulture

odgojno-obrazovne ustanove ili se s njom izjednačavaju. Iz tog razloga bilo bi izuzetno važno i korisno kada bi se jasno precizirali odnosi između pojmova, kao što su: kultura škole, socijalni kontekst škole, socijalna organizacija škole i školska klima. Čini se da to nisu, a to neka istraživanja jasno pokazuju, iste stvari pa bi njihova specifikacija, smatra autorica Vujičić (2008), bila korisna za teorijsko-metodološko problematiziranje školske strukture i za njezino sustavno istraživanje. Međutim, to u našoj pedagoškoj literaturi još nije učinjeno.

O preklapanju pojmova kulture i klime u teorijskim promišljanjima, pa posljedično, i u empirijskim istraživanjima raspravljaju i autori Schoen i Teddlie (2008). Oni primjećuju da mnogi istraživači na neki način povezuju termine kulture odgojno-obrazovne ustanove, klime ili organizacijske kulture uz termine djelotvornosti ili unaprjeđenja odgojno-obrazovnih ustanova. I školska kultura i školska klima istraživane su kao medijatorske varijable koje u konačnici utječu na učenikova postignuća (npr. Deal i Kennedy, 1983, 1994; Deal i Peterson, 1999; Lieberman, 1990; Little, 1982; Sarason, 1971, 1990, 1996; Stoll i Myers, 1997 prema Schoen i Teddlie, 2008). Nekoliko je istraživača identificiralo istraživanje školske kulture i/ili klime kao vitalni dio unaprjeđenja škola (Stoll i Fink, 2000). Međutim, kada se korištenje termina kultura i klima istraži kroz različitu literaturu i discipline, potreba za konceptualnom jasnoćom postaje još veća.

Koncepti klime i kulture su vrlo slični, iako proizlaze iz različitih istraživačkih tradicija i istraživačkih zajednica. Hoy i sur. (1991 prema Schoen i Teddlie, 2008) su primijetili da se organizacijska klima tipično istražuje iz psihologijske perspektive, dok se istraživanju kulture prikazi iz antropologijske perspektive. Freiberg (1999) tvrdi da su obje tradicije vrijedne i korisne, psihologijska koja koristi validirane instrumente i antropologijska koja se oslanja na izvore podataka kao što su priče, diskusije, crteži učenika, intervjui, video zapisi, ambijentalni zvukovi i sl.

U nekim se istraživanjima pravi razlika između klime i kulture na način da se klima definira u terminima ponašanja, a kultura u terminima vrijednosti i normi (Hech i Marcoulides, 1996; Hoy, Tarter i Bliss, 1990 prema Schoen i Teddlie, 2008). Temeljem provedene analize teorijskih razmatranja navedenih konstrukata, Schoen i Teddlie (2008) primjećuju da mnogi istraživači, premda ne svi, klimu definiraju više specifično i određeno, dok većina definicija kulture teži biti više opća i holistička. To je vjerojatno posljedica istraživačke orijentacije iz koje proizlaze – istraživanja klime uglavnom uključuju kvantitativne analize, dok se kultura puno češće istražuje kvalitativnim pristupom (Hoy i sur., 1991; Owens, 2001 prema Schoen i Teddlie, 2008). Međutim, postoji značajno preklapanje u definicijama kulture i klime prema različitim istraživačima, čak i unutar iste tradicije. Unatoč tome, Schoen i Teddlie (2008) tvrde da bi se mnoge varijable klime mogle istraživati unutar definicija kulture. Jedna od mogućnosti koja bi mogla objasniti sličnosti u korištenju ovih koncepata, a što je posljedično dovelo do konfuzije, bila bi da klima i kultura nisu zapravo odvojeni konstrukti, već komponente jednog širokog konstrukta kojeg treba istraživati odvojeno,

na različite načine i iz perspektive različitih istraživačkih zajednica. Što se više istražuje literatura o kulturi i klimi, tim je vjerojatnije da je ovo ispravno objašnjenje o preklapanju ovih termina (Hoy i sur., 1991 prema Schoen i Teddlie, 2008).

3.3. Prikaz istraživanja školske kulture u internacionalnom kontekstu

Pregledom empirijskih istraživanja kulture za prikaz u ovome radu odabrana su istraživanja usko vezana uz školsku kulturu i kulturu ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Najprije će biti prikazana istraživanja provedena na internacionalnoj razini, nakon čega slijedi prikaz istraživanja provedenih na nacionalnoj razini kojih se u literaturi pronalazi u značajno manjem broju.

Dosada provedena istraživanja dala su neke impresivne uvide o važnosti školske kulture na cjelokupnost kvalitete uvjeta življenja u ustanovi (Stolp, 1994). Tako nalazi nekih istraživanja pokazuju da u školama u kojima vlada pozitivna kultura, učitelji i članovi osoblja spremniji su preuzeti rizike i uvoditi inovacije (Donahoe, 1997 prema Zhu i sur., 2014; Peterson i Deal, 1998). Nadalje, nekoliko studija potvrđuje da školska kultura igra važnu ulogu u poboljšanju učinkovitosti škole (Heck i Marcoulides, 1996; Levine, 1991; Maslowski, 2001; Sammons i sur., 1995 prema Zhu i sur., 2014). Kultura škole usko je povezana sa zdravim i održivim razvojem škole, razvojem i dobrobiti članova škole te ciljevima poučavanja i učenja (Fullan, 2001). Većina radova iz područja učinkovitosti škole ističe da je školska kultura ključna za akademski uspjeh učenika (Leithwood i Louis, 2002 prema Zhu i sur., 2014; Demirtaş, 2010 prema Sabanci, Şahin, Sönmez i Yılmaz, 2017; Fullan, 2007). Zdrave i brižne školske kulture snažno su povezane s povećanim postignućima i motivacijom učenika te s produktivnošću i zadovoljstvom nastavnika (Stolp, 1994).

3.3.1 Odnos školske kulture i varijabli vezanih za učenike

Leslie J. Fyans, Jr. i Martin L. Maehr (1990 prema Stolp, 1994) promatrali su učinke pet dimenzija školske kulture: akademski izazovi, komparativna postignuća, priznanje za postignuće, školska zajednica i percepcija školskih ciljeva. Temeljem rezultata ankete u kojoj je sudjelovalo 16 310 učenika četvrtih, šestih, osmih i desetih razreda iz 820 javnih škola u Illinoisu, SAD, došli su do zaključka da su učenici motiviraniji za učenje u školama s jakim kulturama. U projektu usmjerenom na poboljšanje rezultata učenika osnovnih škola, Jerry L. Thacker i William D. McInerney (1992 prema Stolp, 1994) promatrali su učinke školske kulture na postignuća učenika. Projekt koji su proučavali bio je usmjeren na stvaranje nove misije škole, ciljeva temeljenih na ishodima za učenike, usklađivanje kurikuluma s tim ciljevima, razvoj osoblja i donošenje odluka na razini

ustanove. Rezultati su bili značajni – broj učenika koji su pali na godišnjem državnom testu smanjio se za čak 10 posto. Nadalje, u velikoj meta-analizi istraživanja o vodstvu i postignućima učenika, Waters, Marzano i McNulty (2004) otkrili su snažnu korelaciju između aspekata školske kulture i uspjeha učenika. Uspjeh učenika bio je povezan sa zajedničkim skupom temeljnih uvjerenja, fokusiranim i jasnim osjećajem svrhe, priznavanjem postignuća osoblja i učenika, intelektualnim angažmanom i slavljenjem uspjeha. Iako su strukture poticale povezanost, raspravu o svrsi i poboljšanje škole, bilo je jasno da su one bile duboko ugrađene u kulturu vrijednosti, priča, ceremonija i slavlja. Rezultati navedenih studija u skladu su s nalazima brojnih drugih istraživanja te upućuju na zaključak da formuliranje i provedba jasne misije, zajedničke vizije i ciljeva za cijelu školu promiču veća postignuća učenika (Stolp, 1994).

3.3.2 Odnos školske kulture i varijabli vezanih za učitelje

Brojna istraživanja školske kulture usmjerila su se na ispitivanje učinka školske kulture na stavove učitelja, njihovu motiviranost i zadovoljstvo poslom te na njihov radni učinak. Tako su Hamilton i Richardson (1995) proveli kvalitativno istraživanje učinka školske kulture na ishode profesionalnog razvoja nastavnika dviju osnovnih škola u SAD-u, te su utvrdili da školska kultura i očekivanja nastavnika snažno utječu na grupnu suradnju i profesionalni razvoj nastavnika. U studiji koja je profilirala učinkovite i neučinkovite organizacijske kulture, Yin Cheong Cheng (1993 prema Stolp, 1994) otkrio je da snažnije školske kulture bolje motiviraju učitelje. U okruženju sa snažnom organizacijskom ideologijom, zajedničkim sudjelovanjem, karizmatičnim vodstvom i intimnošću, učitelji su iskazali veće zadovoljstvo poslom i povećanu produktivnost. Do sličnog nalaza došli su i autori Kanesan Abdullah i Arokiasamy (2016) 20-ak godina kasnije. Rezultati kvantitativnog istraživanja kojeg su proveli primjenom upitnika o školskoj kulturi u srednjim školama u Maleziji, pokazali su da postoji pozitivna povezanost između nastavnikove percipirane školske kulture i njegovog zadovoljstva poslom, pri čemu se varijabla školske kulture ujedno pokazala najznačajnijim prediktorom radnog učinka nastavnika.

Fu, Zhao, Wang, Ouyang, Mao, Cai i Tan (2022) u sveobuhvatnoj studiji u kojoj je sudjelovalo 647 nastavnika osnovnih i srednjih škola istraživali su medijacijski učinak varijable afektivne empatije i moderirajući učinak varijable radnog staža na povezanost između percipirane školske kulture i radnog angažmana nastavnika. Rezultati su pokazali da je percipirana školska kultura u pozitivnoj korelaciji s radnim angažmanom nastavnika, a što je još važnije, ta je povezanost djelomično posredovana afektivnom empatijom. Osim toga, radni staž značajno je ublažio izravnu povezanost između percipirane školske kulture i radnog angažmana. Konkretno, postojala je jača povezanost između percipirane školske kulture i radnog angažmana za učitelje s kraćim radnim stažem od onih s dužim stažem. Također, potvrđen je moderatorski učinak varijable radnog staža na povezanost između percipirane školske kulture i radnog angažmana.

Febriantina i sur. (2020) istraživali su kako školska kultura i stres nastavnika utječu na njihovo zadovoljstvo poslom. Podaci su prikupljeni putem ankete među 142 nastavnika srednjih strukovnih škola u Indoneziji. Rezultati su pokazali da neki elementi školske kulture poput vjerovanja, normi i vrijednosti imaju pozitivan utjecaj na nastavnikovo zadovoljstvo poslom.

U istraživanju Ucar i Ipek (2019) ispitivao se odnos školske kulture i motivacije iz perspektive nastavnika srednjih škola u Turskoj. Percepcije organizacijske kulture nastavnika statistički su varirale prema spolu (u korist učiteljica) i bračnom statusu (u korist udanih učiteljica) u dimenziji kulture moći, te prema radnom stažu (u korist onih s 20 ili više godina nastavničkog staža) u dimenziji kulture podrške. Također, utvrđeno je da percepcija nastavnika o organizacijskoj kulturi značajan prediktor njihove procjene motivacije.

Cilj kvantitativnog istraživanja kojeg su proveli Susanti, Wardiah i Lian (2020) u jednoj osnovnoj školi u Indoneziji bio je utvrditi utjecaj školskih supervizora i školske kulture na kvalitetu nastave. Rezultati su pokazali da postoji pozitivan i značajan utjecaj varijable nadzora ravnatelja na kvalitetu nastave nastavnika, te da postoji pozitivan i značajan utjecaj varijable školske kulture na kvalitetu poučavanja nastavnika. Rezultati prikazanih istraživanja ukazuju na zaključak da školska kultura korelira sa stavovima nastavnika prema njihovom radu, kao i s njihovom motiviranošću i radnim učinkom, pa su tako u školama u kojima prevladava dobra organizacija i zajedničko sudjelovanje u donošenju odluka nastavnici produktivniji i zadovoljniji poslom. Dodatno, neka istraživanja ukazuju da zajednička vizija, vrijednosti, ciljevi, vjerovanja i vjera u školske organizacije definiraju školsku kulturu (Deal i Peterson, 2009; Fullan, 2005; Stolp, 1994).

3.3.3 Istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove kao komparativne studije pojedinih odgojno-obrazovnih sustava

Neka od značajnih recentnih istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove su ono autora Roby (2011) te autora Sabanci i sur. (2017), budući da su, za razliku od većine ostalih, obuhvatili cijelu vertikalnu obrazovnog sustava, od vrtića do srednje škole. U istraživanju autora Roby (2011) sudjelovalo je 195 odgajatelja i učitelja osnovnih i srednjih škola u Ohio, SAD koji su temeljem upitnika procjenjivali zastupljenost 40 različitih elemenata kulture odgojno-obrazovne ustanove u vlastitom vrtiću ili školi. Rezultati su pokazali da je u ispitivanim ustanovama u osrednjoj mjeri prisutna većina normi kulture odgojno-obrazovne ustanove, što govori o postojanju vrijednih i važnih odnosa i aktivnosti u ustanovi. Elementi kulture za koje su ispitanici procijenili da u najvećoj mjeri nedostaju u njihovoj ustanovi jesu smanjenje izolacije učitelja te izgradnja povjerenja između učitelja i administrativnog osoblja. Slijede timski rad u cilju stvaranja promjene, rješavanje sukoba i jačanje međuljudskih odnosa. Radni staž učitelja nije se pokazao kao statistički značajan faktor u procjeni elemenata kulture.

Istraživanje autora Sabanci i sur. (2017) provedeno je u vrtićima, osnovnim školama i srednjim općim, te srednjim strukovnim i tehničkim školama u Turskoj. Cilj istraživanja bio je ispitati percepciju odgajatelja/učitelja/nastavnika i ravnatelja o kulturi odgojno-obrazovne ustanove u kojoj su zaposleni. Istraživanje je provedeno primjenom *Upitnika organizacijske kulture*, a obuhvatilo je 1284 ispitanika. Rezultati istraživanja pokazuju da školska kultura nije jedinstvena za sve vrste odgojno-obrazovnih ustanova, odnosno da zaposlenici značajno drugačije procjenjuju kulturu svoje ustanove ovisno o vrsti odgojno-obrazovne ustanove u kojoj rade. Tako su ravnatelji i odgajatelji koji rade u vrtićima u najvećoj mjeri procijenili da kultura njihove ustanove odražava kulturu podrške, slijede ravnatelji i učitelji osnovnih škola, dok su ravnatelji i nastavnici srednjih općih, te strukovnih i tehničkih škola kulturu svojih ustanova procijenili u najmanjoj mjeri podržavajućom. Osim toga, ravnatelji i nastavnici srednjih strukovnih i tehničkih škola procijenili su da njihove školske kulture pokazuju više kulture uloga i moći, nego što je to slučaj u drugim vrstama odgojno-obrazovnih ustanova.

3.4. Prikaz istraživanja kulture ustanova ranog odgoja i obrazovanja u internacionalnom kontekstu

Kada je riječ o istraživanjima kulture ustanova ranog odgoja i obrazovanja u svjetskoj, a posebno u nacionalnoj literaturi, njih je, u usporedbi s onima školske kulture, značajno manje. U nastavku rada izdvajamo i detaljno opisujemo inozemna empirijska istraživanja kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja prikazana u recentnim znanstvenim radovima, objavljenima u posljednjih pet godina tj. u vremenskom razdoblju od 2018. do početka 2023. godine, te dostupnima u znanstvenim bazama podataka društvenih znanosti (*DOAJ, ERIC, SAGE Journals, ScienceDirect, Scopus, Taylor & Francis, Web of Science, Routledge, Springer*). Prvi kriterij ograničenja prilikom pretrage radova bio je da su datumi objavljenih radova u rasponu od 2018. do 2023. godine. Drugi kriterij ograničenja odnosi se na jezik pisanog rada - traženi su radovi na engleskom jeziku. Ključne riječi prilikom pretrage istraživanja o kulturi vrtića bile su: „*kindergarden culture*“, „*organizational climate*“, „*relationship-oriented culture*“, „*changing culture*“, „*culture of participation*“, „*professional culture*“, „*collegiality*“.

3.4.1 Istraživanja organizacijske klime u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja

Istraživanja autorice Veziroglu-Celik (2018) imalo je za cilj ispitati stavove odgajatelja zaposlenih u vrtićima u Turskoj o organizacijskoj klimi njihove ustanove. Korišten je upitnik *Early Childhood Work Environment Scale* (ECWES autora Bloom, 2010) o radnom okruženju koji sadrži 10 skala: kolegijalnost, profesionalni razvoj, podrška

ravnatelja, jasnoća, sustav nagrađivanja, donošenje odluka, konsenzus ciljeva, usmjerenost na zadatak, fizičko okruženje i inovativnost. Rezultati ukazuju da ispitani odgajatelji najveći značaj daju kolegijalnosti, profesionalnom razvoju te podršci ravnatelja kao komponentama organizacijske klime, a najmanji značaj daju inovativnosti. S povećanjem godina radnog staža, pojedine elemente organizacijske klime – jasnoću, podršku ravnatelja, prilike za profesionalni razvoj te pitanja usmjerena na zadatke i inovacije – ispitani odgajatelji procjenjuju manje važnima za učinkovitost ustanove.

Autori Ji i Yue (2020) istraživali su medijacijski učinak sukoba između posla i obitelji (tj. posao koji ometa obitelj i obitelj koji ometa posao) na odnos između organizacijske klime u vrtiću i profesionalnog sagorijevanja odgajatelja. U istraživanju je sudjelovalo 436 odgajatelja iz dječjih vrtića u gradu Henanu u Kini. Primijenjene su kineske verzije *Skale organizacijske klime vrtića*, *Skale sukoba posao-obitelj* i *Skale sagorijevanja odgajatelja*. Rezultati su pokazali da je organizacijska klima u negativnoj korelaciji s profesionalnim sagorijevanjem odgajatelja, što znači da ukoliko je organizacijska klima pozitivna i motivirajuća, odgajatelji će u manjoj mjeri doživljavati osjećaj profesionalnog sagorijevanja. Sukob posao-obitelj u pozitivnoj je korelaciji s profesionalnim sagorijevanjem odgajatelja, što bi značilo da ukoliko postoje sukobi između posla i obitelji (nespojivi zahtjevi između radne i obiteljske uloge), odgajatelj će jače doživljavati osjećaj profesionalnog sagorijevanja. Sukob između posla i obitelji pokazao se samo djelomičnim medijatorom odnosa organizacijske klime vrtića i sagorijevanja odgajatelja.

Istraživanje koje su proveli autori Jeon i Ardeleanu (2020) za cilj je imalo istražiti povezanost između odgajateljeve procjene radne klime u vrtiću, odgajateljeve upotrebe strategija regulacije emocija i stupanj stresa kojeg doživljavaju na poslu. Uzorak je obuhvatio 1129 odgajatelja iz vrtića diljem Sjedinjenih Američkih Država. Podaci su prikupljeni putem upitnika koji se sastojao od Skale percipiranog stresa (Cohen, 1983), Skale radnog okruženja (Bloom, 1998) i Skale regulacije emocija (Gross i John, 2003). Istraživanje je rezultiralo s nekoliko značajnih nalaza: (1) sve varijable odgajateljeve procjene radne klime (tj. radne situacije, podrška obitelji, izazovno ponašanje djece) bile su izravno povezane s percipiranim stresom; (2) odgajatelji koji su pozitivnije procijenili radnu klimu u vrtiću i podršku obitelji, koristili su složenije strategije regulacije emocija; (3) što su odgajatelji imali više djece koja su iskazivala izazovno ponašanje, to su više koristili strategije susprezanja emocija; (4) odgajateljeve strategije regulacije emocija bile su značajno povezane s njihovim stresom.

Autorice Hewett i La Paro (2020) istraživale su dvije dimenzije organizacijske klime ustanova ranoga odgoja: kolegijalnost, definiranu kao društvene interakcije i osjećaj pripadnosti među odgajateljima, te podršku nadređenih, definiranu kao odgajateljevu percepciju vodstva i podrške u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Konačni uzorak istraživanja uključivao je 48 odgajatelja, uključujući 10 parova odgajatelja (dva odgajatelja iz iste ustanove) zaposlenih u vrtićima u SAD-u. Kao mjerni instrument korišten je *Teacher Satisfaction Inventory* (Cassidy, 2016) u kojemu su odgajatelji procjenjivali stupanj u kojem se ponuđene čestice o kolegijalnosti i podršci

nadređenih odnose na njihovo radno okruženje. Rezultati ukazuju prisutnost pozitivnih aspekata kolegijalnosti pri čemu se pri vrhu ljestvice nalaze sljedeće tvrdnje: odgajatelji su ponosni na program u kojem rade; odgajatelji pomažu i podupiru jedni druge; novi odgajatelji se spremno prihvaćaju u kolektiv; odgajatelji poštuju stručnost svojih kolega. Rezultati pokazuju i prisutnost pozitivne podrške nadređenih, pri čemu su odgajatelji najviše rangirali tvrdnje: ravnatelja lako razumijemo; ravnatelj se brine za osobnu dobrobit odgajatelja. Međutim, srednje vrijednosti negativnih aspekata podrške nadređenih bile su statistički značajno više od srednjih vrijednosti negativnih aspekata kolegijalnosti, što znači da odgajatelji ipak pozitivnije procjenjuju svoje međusobne odnose u kolektivu od podrške ravnatelja.

Skupina autora Shi, Zhang, Wang, Xu i Yang (2022) je u svom istraživanju za cilj imala ispitati povezanost između klime u vrtiću i namjere zadržavanja odgajatelja na radnom mjestu u područjima etničkih manjina u Kini, te ispitati jesu li percipirana organizacijska podrška i psihološko osnaživanje potencijalni medijatori opisane povezanosti. Istraživanje je provedeno online anketiranjem, te je u konačnici upitnik ispunilo 1199 odgajatelja. Rezultati su pokazali da je pozitivna klima vrtića u pozitivnoj korelaciji s namjerom zadržavanja odgajatelja na radnom mjestu u područjima etničkih manjina. Organizacijska podrška i psihološko osnaživanje odgajatelja pokazali su se medijatorima povezanosti između vrtićke klime i namjere odgajatelja za ostankom na radnom mjestu. Također, pozitivna klima vrtića posredovana organizacijskom podrškom i psihološkim osnaživanjem, ima pozitivan utjecaj na namjeru zadržavanja odgajatelja na radnom mjestu u područjima etičkih manjina.

3.4.2 Istraživanja organizacijske kulture u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja

Cilj istraživanja autora Chung i Kim (2018) bio je ispitati utjecaj psihološke osnaženosti odgajatelja i organizacijske kulture na suradnju odgajatelja i roditelja djece koja pohađaju vrtić. Uzorak je činilo 438 odgajatelja zaposlenih u vrtićima u Južnoj Koreji. Korišten je namjenski upitnik kako bi se ispitala percepcija odgajatelja o vlastitoj psihološkoj osnaženosti, o organizacijskoj kulturi ustanove u kojoj rade i percepcija njihovog odnosa s roditeljima. Analiza prikupljenih podataka pokazala je da što su odgajatelji radili s mlađom djecom, to su pozitivnije procjenjivali svoje odnose s roditeljima. Također, što su odgajatelji svoju psihološku osnaženost (smisao, kompetentnost, odlučnost i utjecaj) procjenjivali većom, te što su pozitivnije procjenjivali kulturu svoje ustanove, to su pozitivnije percipirali svoje odnose s roditeljima. Ujedno, psihološka osnaženost odgajatelja i organizacijska kultura ustanove ranoga odgoja pokazali su se značajnim prediktorima kvalitete odnosa odgajatelja i roditelja.

Isti istraživački tim, Chung, Cha i Kim (2019), proveo je još jedno istraživanje koje je za cilj imalo istražiti je li psihološko osnaživanje odgajatelja medijator odnosa između

organizacijske kulture vrtića usmjerene na odnose i sposobnosti odgajatelja da gradi učeće zajednice. U istraživanju je sudjelovalo 346 odgajatelja iz tri metropolitanska grada Južne Koreje koji su radili s djecom u dobi od tri do pet godina. U svrhu istraživanja, konstruiran je upitnik sastavljen od tri skale: *Skala organizacijske kulture usmjerena na odnose* (Seo, 2006), *Skala psihološkog osnaživanja odgajatelja* (Lee i Kim, 2011) te *Skala odgajateljskih kompetencija za izgradnju učećih zajednica* (Chung, Yoon, i Park, 2017). Rezultati su pokazali da odgajatelji smatraju da njihovi vrtići posjeduju organizacijsku kulturu usmjerenu na odnose do određenog stupnja te su se donekle složili da koriste psihološka osnaživanja i kompetencije u izgradnji učećih zajednica. Utvrđena je pozitivna povezanost između organizacijske kulture usmjerene na odnose, psihološkog osnaživanja i kompetencija odgajatelja u izgradnji učećih zajednica. Drugim riječima, što je jača organizacijska kultura usmjerena na odnose u ustanovi, to je veće psihološko osnaživanje i veća kompetentnost odgajatelja u izgradnji učećih zajednica.

Autori Yang i Li (2019) proveli su kvalitativno istraživanje (studiju slučaja) u dva vrtića Hong Konga kako bi otkrili na koji način globalizacija i društvene promjene utječu na unaprjeđivanje kvalitete kurikuluma i kulture ustanova ranog i predškolskog odgoja. Podaci su prikupljeni polustrukturiranim intervjuima s ravnateljima i odgajateljima, opažanjima odgojno-obrazovne prakse te ciljnim opažanjima djece u institucijskom kontekstu. Rezultati su pokazali da društvene promjene, koje se odražavaju u sukobljenim motivima kao što su usmjerenost na dijete nasuprot usmjerenosti na učitelja, individualizam nasuprot kolektivizmu i inozemni nasuprot lokalnim pristupima, odigrale su odlučujuću ulogu u razvoju kurikuluma.

Svrha istraživanja autora Lee i Hwang (2019) bila je utvrditi učinke percipirane organizacijske kulture ustanova ranoga odgoja i osobne otpornosti na sreću odgajatelja. Istraživanje je provedeno primjenom upitnika na uzorku od 300 odgajatelja zaposlenih u vrtićima u gradu Incheon u Južnoj Koreji. Osobna otpornost odgajatelja operacionalizirana je kroz 4 aspekta: samopouzdanje, uspješnost u odnosu s drugima, optimistični stav i kontrola ljutnje. Rezultati su pokazali da postoji značajna pozitivna korelacija između svih triju istraživanih varijabli: cjelokupne percipirane organizacijske kulture ustanova ranoga odgoja, osobne otpornosti i sreće odgajatelja. Drugim riječima, što su odgajatelji pozitivnije procijenili kulturu svoje ustanove, to su postigli i više rezultate na varijabli osobne otpornosti; što su odgajatelji postigli više rezultate na varijabli osobne otpornosti, to su postizali i više rezultate na varijabli sreće; što su odgajatelji pozitivnije procijenili kulturu svoje ustanove, to u postigli i više rezultate na varijabli sreće. Također, utvrđeno je da su percipirana organizacijska kultura vrtića te samopouzdanje i optimizam kao elementi osobne otpornosti, značajni prediktori odgajateljevog osjećaja sreće.

Kvalitativno istraživanje autora Weckström Karlsson, Pöllänen i Lastikka (2020) provedeno je u Finskoj te je za cilj imalo otkriti elemente ključne za razvoj i konstrukciju kulture participacije u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja. U ciljni uzorak istraživanja odabran je jedan vrtić u Finskoj čiji su djelatnici (dva ravnatelja, 19

odgajatelja) dobrovoljno pristali sudjelovati u istraživanju. Tematskom analizom grupnih diskusija djelatnika te analizom njihovih istraživačkih dnevnika izdvojeni su ključni elementi za razvoj i konstrukciju kulture participacije u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja: (1) zajedničko poimanje slike djeteta kao aktivnog bića, (2) zajedničko razumijevanje profesionalnog razvoja, (3) racionalno vodstvo, (4) „mi“ narativ koji dijele članovi ustanove i koji omogućava sveobuhvatno razumijevanje, promicanje i održavanje kulture participacije. Nalazi istraživanja upućuju na to da se kultura participacije ostvaruje u uvjetima gdje nema hijerarhije u odnosima između svih članova vrtića i gdje djeca ravnopravno, kao i odgajatelji, sudjeluju u planiranju odgojno-obrazovnog rada.

Temeljem izloženih istraživanja kulture ustanova ranog odgoja i obrazovanja u svijetu može se zaključiti kako je riječ o velikoj raznolikosti korištenih termina istraživanog konstrukta, istraživačkih pitanja, metodoloških pristupa, pristupa operacionalizaciji pojma kulture, njenih dimenzija i elemenata koji se istražuju, kao i varijabli s kojima se kultura dovodi u vezu. Već iz samih naziva istraživačkih studija, kao i opisa istraživanih koncepata vidljiva je nedosljednost upotrebe pojma kulture odgojno-obrazovne ustanove, pa tako neki autori govore o organizacijskoj klimi i radnoj klimi, dok drugi koriste termin organizacijska kultura ustanove ranog odgoja i obrazovanja. Dimenzije kulture koje se najčešće istražuju jesu interpersonalni odnosi u ustanovi na svim razinama (odnosi u kolektivu, kolegijalnost, odnosi s vodstvom ustanove, podrška vodstva, podrška kolektiva, suradnja s roditeljima) i profesionalni razvoj odgajatelja. Ti se elementi kulture nastoje dovesti u vezu s nekim drugim varijablama, primjerice, rezilijencija odgajatelja, osobna sreća, zadovoljstvo poslom, psihološko osnaživanje, profesionalno sagorijevanje, stres na radnom mjestu, regulacija emocija i sl. Kao izranjajući trend u istraživanjima kulture ustanove ranoga odgoja identificiraju se nastojanja istraživača u utvrđivanju prediktorskih i (ili) medijatorskih učinaka kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja na varijable koje se odnose na odgajatelje (npr. rezilijencija odgajatelja, osobna sreća, zadovoljstvo poslom, psihološko osnaživanje).

3.5. Prikaz istraživanja školske kulture u nacionalnom kontekstu

Jedno od zanemarenih područja istraživanja u hrvatskoj pedagogiji jest područje istraživanja školskog ozračja, odnosno školskog, razrednog i nastavnog življenja (Vujičić, 2008). U hrvatskoj pedagoškoj literaturi nekoliko je radova koji cjelovito razmatraju ovu problematiku (Bošnjak, 1997; Domović, 2003; Vrcelj, 2003; Vujičić, 2011a), a pojedini prilozi o tome mogu se naći u udžbenicima, priručnicima, časopisima i zbornicima (Andrilović i Čudina, 1985; Bognar i Matijević, 2005; Bratanić, 1990; Jurić, 2007; Miljković i Rijavec, 2002; Staničić, 2006; Šakić i Raboteg-Šarić, 2009).

Kao jedan od razloga spomenute malobrojnosti empirijskih istraživanja vezanih uz kulturu odgojno-obrazovne ustanove u Hrvatskoj, Domović (2003) navodi da se hrvatska

pedagogija razvijala pod utjecajem europske, odnosno njemačke tradicije duhovno-znanstvene provenijencije čija je osnovna karakteristika povijesno-filozofsko bavljenje odgojem. Izostanak istraživanja na nacionalnoj razini navodi i Spajić-Vrkaš (2008), pojašnjavajući da je uzrok neproučavanja kulture odgojno-obrazovne ustanove složenost fenomena, nedostatak znanstvene metodologije, redukcionizam, te dominacija sociološke i psihološke teorije u odgoju i obrazovanju.

Od istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove u nacionalnom kontekstu izdvajamo ono autorica Slavić i Rijavec (2015) čiji je cilj bio ispitati doprinos faktora suradničke školske kulture (suradničko vodstvo, suradnja učitelja, profesionalni razvoj, zajednički cilj, kolegijalna podrška i partnerstvo u učenju) u objašnjenju stresa te subjektivne i psihološke dobrobiti učitelja. U istraživanju je sudjelovalo 256 učitelja iz sedam osnovnih škola u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Utvrđeno je da su faktori suradničke školske kulture pozitivni prediktori dobrobiti i negativni prediktori stresa kod učitelja. Faktor partnerstvo u učenju pojedinačno najviše doprinosi objašnjenju stresa i dobrobiti učitelja.

Autorice Brust Nemet i Velki (2016) su na uzorku od 696 nastavnika u 30 osnovnih škola u slavonskim županijama u Republici Hrvatskoj ispitale socijalne, emocionalne i pedagoške kompetencije nastavnika kao prediktore određenih aspekata školske kulture. Istraživanje je pokazalo da demografske karakteristike ispitanika (godine radnog staža i rad u razrednoj ili predmetnoj nastavi) nisu značajni prediktori školske kulture, ali zato jesu određene karakteristike nastavnika na način da nastavnici koji su samoprocjenom iskazali višu razinu pedagoških i emocionalnih kompetencija pozitivnije su procijenili školsku kulturu. Pedagoške i emocionalne kompetencije pokazale su se kao najbolji prediktori svih aspekata školske kulture. Pedagoške, socijalne i emocionalne kompetencije nastavnika i školska kultura su povezani te jedna kategorija ne isključuje drugu, stoga je potrebno tijekom formalnog obrazovanja povećati naglasak na pedagoške, socijalne i emocionalne kompetencije nastavnika koje mogu snažno utjecati na različite segmente škole, a posebno na školsku kulturu.

Cilj istraživanja autorica Slavić, Rijavec i Matić (2019) bio je ispitati povezanost između stila vodstva ravnatelja i subjektivne dobrobiti učitelja, kao i moguću medijacijsku ulogu školske kulture u ovom odnosu. U istraživanju je sudjelovalo 586 učitelja razredne i predmetne nastave zaposlenih u dvadeset osnovnih škola u devet županija Republike Hrvatske. Rezultati su pokazali da je transformacijsko vodstvo pozitivno povezano sa školskom kulturom i dobrobiti, ali nije povezano s negativnim emocijama. Transakcijsko i pasivno-izbjegavajuće vodstvo pozitivno je povezano s negativnim emocijama. Također je utvrđeno da transakcijsko i pasivno-izbjegavajuće vodstvo nisu povezani sa školskom kulturom. Školska kultura pozitivno je povezana s dobrobiti, a negativno s negativnim emocijama. Pritom je utvrđeno da je školska kultura značajan medijator između transformacijskog vodstva i dobrobiti te negativnih emocija. Kod dobrobiti se radi o parcijalnoj medijaciji, a kod negativnih emocija o potpunoj medijaciji.

U istraživanju autorica Pažur, Domović i Kovač (2020) ispitivan je odnos između demokratskoga školskog vođenja i demokratske školske kulture u osnovnim školama. U

istraživanju je sudjelovao 651 učitelj iz grada Zagreba i Zagrebačke županije. Istraživanje je provedeno anketnim ispitivanjem. Prema percepciji učitelja ravnatelji u Gradu Zagrebu i Zagrebačkoj županiji u značajnoj mjeri implementiraju obilježja demokratskoga školskog vođenja te percipiraju da u školama postoji osrednja razina prisutnosti obilježja demokratske školske kulture. Nadalje, istraživanjem je utvrđena statistički značajna visoka pozitivna povezanost između obilježja demokratskoga školskog vođenja i demokratske školske kulture.

3.6. Prikaz istraživanja kulture ustanova ranog odgoja i obrazovanja u nacionalnom kontekstu

U posljednjih 20-ak godina istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove sve su češća i u hrvatskoj obrazovnoj stvarnosti – doduše, valja istaći da prevladavaju istraživanja školske kulture (Markić, 2014; Slavić i Rijavec, 2015; Brust Nemet i Velki, 2016; Buljubašić-Kuzmanović, 2016; Peko, Varga i Vican, 2016; Vujičić, Pejić-Papak i Valenčić-Zuljan, 2018; Slavić, Rijavec i Matić, 2019; Pažur, Domović i Kovač, 2020; Čamber Tambolaš, Vujičić i Jančec, 2023), dok su istraživanja kulture ustanova ranog odgoja i obrazovanja značajno rjeđa (Vujičić, 2011a; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a; 2017b; 2019a; 2019b; Čamber Tambolaš, Vujičić i Badurina, 2020; Čamber Tambolaš, Vujičić i Uzelac, 2022; Jančec, Čamber Tambolaš i Vujičić, 2022). Sličan trend zamjetan je i u inozemnoj literaturi u kojoj su brojni istraživači, koji se bave pitanjima kulture odgojno-obrazovnih ustanova, uglavnom involvirani u istraživanja školske kulture, dok se mali broj njih bavi kulturom ustanova ranog odgoja i obrazovanja. Ovo istraživačko područje dodatno usložnjava činjenica da, zbog organizacijskih, kadrovskih i ostalih specifičnosti po kojima se ustanove ranog odgoja i obrazovanja značajno razlikuju od škola i drugih odgojno-obrazovnih ustanova, već postojeći metodološki pristupi i mjerni instrumenti korišteni u istraživanjima školske kulture, ovdje postaju teško primjenjivi.

Istraživanjima kulture, specifično, kulture ustanova ranog odgoja i obrazovanja u uvjetima hrvatske obrazovne stvarnosti ponajviše se bavi autorica Vujičić (2011a). Primjenom metodološke strategije akcijskog istraživanja koje je trajalo 3 godine i u kojem je sudjelovalo šest vrtića Istarske županije, autorica kroz etnografske zapise ilustrira i argumentira postupne promjene u kulturi tih ustanova. Uz odabir kvalitativne metodološke paradigme Vujičić se ne zaustavlja samo na deskripciji fenomena koji holistički istražuje, nego ga i znanstveno argumentira te dokazuje da je odabrani metodološki pristup istraživanoj temi znanstveno jednako vjerodostojan koliko i primjena kvantitativne metodološke paradigme. Rad na dva znanstveno-istraživačka projekta Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci (*Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja*, voditeljice prof. dr. sc. Lidije Vujičić, i *Skriveni kurikulum i kultura odgojno-obrazovne ustanove*, voditeljice doc. dr. sc. Lucije Jančec) koja su uslijedila u vremenu od 2014. do 2022. godine, iznjedrila su ponešto drugačija

promišljanja i načine pristupanja istraživanju fenomena kulture vrtića, usmjerivši ih prema pokušaju razvoja istraživačkog instrumenta koji bi se mogao koristiti u kvantitativnim nacrtima istraživanja kulture ustanova ranog odgoja i obrazovanja.

3.7. Metodološki pristupi u istraživanjima kulture odgojno-obrazovne ustanove

Sumirajući sva prikazana istraživanja provedena u inozemnom i nacionalnom kontekstu, razvidna je šarolikost metodoloških pristupa u istraživanjima kulture odgojno-obrazovne ustanove, tehnika prikupljanja podataka, kao i korištenih instrumenata. No, kada je riječ o metodologiji istraživanja, i kvalitativne i kvantitativne metode imaju svo je zasluge u istraživanju kulture odgojno-obrazovne ustanove. Kvalitativno istraživanje može pružiti detaljniji opis i dublju interpretaciju nekih elemenata kulture ustanove, ali je manje u mogućnosti dati šire spoznaje o značajkama kulture ustanove među većim brojem škola ili dječjih vrtića (npr. Kelley i Bredeson, 1987; Owens, 2001 prema Zhu i sur., 2014). Tradicionalno, kulture na radnom mjestu su se istraživale kroz etnografska istraživanja (npr. Hammersley, 1990; Spradley, 1979 prema Angelides, 2001) i sudjelujuće promatranje sudionika (npr. Woods, 1979; Ball, 1981 prema Angelides). Ove postojeće metode za proučavanje kulture obično zahtijevaju dugotrajna istraživanja koja provode vanjski promatrači, nešto što je često nepraktično u konkretnim kontekstima. To sugerira da postoji potreba za pronalaženjem načina za brzo i učinkovito istraživanje kulture koje će pomoći onima unutar odgojno-obrazovnih ustanova da razviju dublje razumijevanje vlastitih konteksta kako bi unaprijedili procese poboljšanja kvalitete ustanove.

I konačno, u promišljanju dosega dosadašnjih istraživanja o kulturi odgojno-obrazovne ustanove svakako treba imati na umu da je većina tih istraživanja dostupnih u relevantnoj literaturi, provedena u zapadnim zemljama, dok kros-kulturalnih empirijskih studija kojima se nastoje ispitati i usporediti značajke dimenzija školske kulture u različitim zemljama do danas gotovo ni nema (Zhu i sur., 2014). Time se otvaraju novi smjerovi budućih istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Poglavlje 4

4 Odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja kao dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

Za razliku od tradicionalne odgojno-obrazovne paradigme koja je na dijete gledala kao na malo, nesposobno, reaktivno biće, biće koje ne zna i ne može, kojemu su za razvoj i učenje jedino i isključivo potrebni odrasli kao prenositelji znanja, suvremene znanstvene spoznaje, posebno iz područja neuroznanosti, dale su novu sliku o djetetu kao o aktivnom, kreativnom i kompetentnom biću koje je akter vlastitoga razvoja i učenja. Ta je nova slika o djetetu urušila temelje tradicionalne paradigme i utrla put novoj (suvremenoj) paradigmi ranog djetinjstva. Promijenjeno shvaćanje djeteta, njegovih potencijala, mogućnosti i sposobnosti neminovno je dovelo i do redefiniranja uloge odrasloga u razvoju djeteta u institucijskom kontekstu. Do tada dominantna uloga odrasloga kao transmisenta znanja, ustupila je mjesto novoj, promijenjenoj ulozi odgajatelja kao onoga koji osmišljava i osigurava kvalitetno okruženje za djetetov razvoj i učenje.

Promjene paradigme ne događaju se samo u znanosti već se protežu i na cjelokupno društvo i kulturu, i u krajnjoj konzekvenci, na čovjeka kao pojedinca. Istraživanja pokazuju da implicitna vjerovanja presudno određuju način na koji mislimo i radimo (Bruner, 2000). Ponašanje pojedinca, odnosno socijalna akcija koju izvodi uvijek je ovisna o njegovim stavovima, mišljenjima, vrijednostima, bio on toga svjestan ili ne. Miljak (1996) je naziva *implicitna pedagogija*, Bruner (2000) *narodnom (folk) pedagogijom*, Senge (2003) *mentalnim modelima*, Elliott (1998) *implicitnim teorijama učitelja*, Malaguzzi (1998) *slikom o djetetu*, naglašavajući da upravo socijalna akcija, a ne znanstvena teorija rukovodi učitelja/odgajatelja u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu. Dio te implicitne pedagogije svakako jesu tzv. epistemološka uvjerenja, odnosno uvjerenja o prirodi znanja i učenja koja su ključni višedimenzionalni i kognitivni konstrukt koji može utjecati na učiteljeve odgojno-obrazovne i razredne prakse na razini ponašanja (Jones i Carter, 2006 prema Topcu, 2011), kao i na njihovo donošenje odluka o tome što i kako poučavati (Schraw i Olafson 2002; Schommer-Aikins 2004 prema Topcu, 2011). Prema tome, nije svejedno kakvu teoriju ili sliku o djetetu, o njegovim intelektualnim, emocionalnim, fizičkim i inim sposobnostima i mogućnostima učenja, odgoja i obrazovanja ima učitelj/odgajatelj. U svojoj svakodnevnoj interakciji s djecom odgajatelj, ne samo verbalnim putem i putem akcije već i putem neverbalnih znakova (mimika, geste, pogled, držanje tijela) izražava svoje stavove, svoju filozofiju

(teoriju) odgoja i djeteta općenito te svoje mišljenje o pojedinom djetetu. Djeca reaguju i djeluju u skladu s vlastitim razumijevanjem odgajateljevih akcija i (nesvjesnih) poruka koje im šalje. I obrnuto, odgajatelj interpretira i odgovara na aktivnosti djece sukladno svojoj koncepciji (implicitnoj pedagogiji) djeteta i odgoja. Time se stvaraju recipročni odnosi, mreža interakcijskih odnosa odgajatelja i djece koja stvara karakterističnu klimu ili atmosferu u odgojno-obrazovnoj grupi. Na temelju nje dobiva se uvid u odgajateljevu teoriju odgoja, djeteta i dječjeg vrtića. Odgojno-obrazovna praksa temelji se na skupu folk uvjerenja o razvoju djece, od kojih su neka na korist, a neka na štetu dječjeg boljitka, stoga ih je potrebno eksplicirati i preispitati (Bruner, 2000). Haris i Rosenthal iznose da očekivanja učitelja od učenika, mišljenje o njegovim mogućnostima učenja, razvoja i ponašanja, bilo pozitivno ili negativno „izgleda da djeluje kao uzročni čimbenik u određivanju učenikova ponašanja i uspjeha“ (1990, str. 91 prema Miljak, 1996, str. 25). Odgajateljev stav i njegova očekivanja ili predviđanja o mogućnostima učenja i razvoja djece u odgojno-obrazovnim grupama (njegova implicitna pedagogija) imaju utjecaj na učenje, razvoj, odgoj i obrazovanje djece. Očekivanja učitelja dio su kulture odgojno-obrazovne ustanove, čak štoviše od presudnog su značaja za njezinu učinkovitost (Miljak, 1996). Međutim, osim općeg stava ili slike koju odgajatelj ima prema djeci određene dobi ili prema djeci u određenoj grupi, on može imati i poseban stav i pristup prema svakom pojedinom djetetu, što još više usložnjava interakcijsku mrežu odgajatelja i djece (Miljak, 1996).

Prema tome, odgojno-obrazovnu paradigmu učitelja/odgajatelja možemo odrediti kao skup uvjerenja i vrijednosti koji uključuju njegove ideje, stavove i osobne filozofije o djetetu, njegovom odgoju i obrazovanju, mogućnostima učenja i poučavanja i ulogi odraslog u tom procesu, a ekspliciraju se u njegovom odgojno-obrazovnom radu.

4.1. Tradicionalna odgojno-obrazovna paradigma

Topcu tvrdi da „učitelji čija su epistemološka uvjerenja u skladu s konstruktivističkim pristupom, u svome odgojno-obrazovnom radu obraćaju više pozornosti na raspravu učenika, njihovu interakciju i rješavanje problema“ (2011, str. 100), dok učitelji koji podržavaju razvojno neprikladne prakse, kao što su fizičko kažnjavanje i učenje napamet, vjerojatno nisu uspješni u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi (NAEYC, 2009). U tom smislu, u ovome se radu tradicionalna odgojno-obrazovna paradigma definira u skladu s biheviorističkom razvojnom teorijom pa se kao njena temeljna obilježja izdvaja odgajateljevo shvaćanje djeteta kao malog, ovisnog, nerazvijenog, reaktivnog bića čiji je um „tabula rasa“ u koji odrasli trebaju „uliti“ znanje. Nadalje, učenje djeteta shvaća se izoliranim i individualnim procesom, za čiji je uspjeh potreban odrasli koji najbolje zna odrediti koje sadržaje, kada i kako dijete treba usvojiti, što rezultira akumulacijom pasivnog i netransferabilnog znanja. Učenje se određuje kao transmisivski proces prenošenja znanja sa „sveznajućeg“ odraslog na „neznajuće“ dijete, a glavna strategija poučavanja djece je učenje napamet. Znanje se shvaća kao statična, fragmentirana

kategorija, kao produkt, kao reprodukcija naučenog/zapamćenog. Odgojno-obrazovni proces karakterizira uprosječivanje djece, usmjerenost na rezultate, kontrolirajući odnos odraslih prema djeci i učenje poslušnosti autoritetu (roditelju, odgajatelju i ostalim odraslima). U tako shvaćenom pristupu odgoju i obrazovanju uloga odgajatelja je da, najčešće primjenjujući frontalni oblik rada, poučava djecu, demonstrira, pripovijeda, objašnjava djeci i provjerava usvojenost znanja, dok se glavnom zadaćom ranog odgoja i obrazovanja smatra razvijanje akademskih vještina i priprema djeteta za školu.

4.2. Suvremena odgojno-obrazovna paradigma

Suvremena odgojno-obrazovna paradigma se u ovome radu definira u skladu sa sociokonstruktivističkom razvojnom teorijom, pa se kao njena temeljna obilježja navodi odgajateljevo shvaćanje djeteta kao bića bogatog potencijalima, socijalnog bića otvorenog za učenje od rođenja, kao individue, osobnosti već od rođenja kojeg treba ozbiljno shvaćati i poštovati. Nadalje, dijete se ne shvaća kao objekt u odgojnom procesu, već je socijalni subjekt koji participira, konstruira i, u velikoj mjeri, određuje svoj vlastiti život i razvoj. Djetinjstvo nije samo pripremna faza za budući život, već je životno razdoblje koje ima svoje vrijednosti i svoju kulturu, pa je u tom smislu, glavna zadaća ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja „živjeti život ovdje i sada“. Učenje se shvaća kao interpretacija, razumijevanje i primjenjivanje onog što se uči, kao transakcijski proces koji ima spiralnu progresiju. Ono je najčešće suradničko i zajedničko, a ostvaruje se propitivanjem, otkrivanjem i eksperimentiranjem, jednom riječju, činjenjem. Suvremeno shvaćanje učenja odmiče se od usvajanja sadržaja i usmjerava se na istraživanje načina i strategija učenja te stvaranja smisla o onome što se uči. Djeca sama i u interakciji s drugima oblikuju svoje znanje (ne preuzimaju ga pasivno iz svog okruženja), a sam proces učenja važniji je od pukog usvajanja činjenica. Znanje se shvaća kao dinamična, holistička, razvojna kategorija, su-kreacija djeteta i ljudi iz njegovog okruženja nastala u procesu zajedničkog učenja istraživanjem. Odgojno-obrazovni proces karakteriziraju demokratski odnosi između svih dionika odgoja i obrazovanja (odgajatelja, djece, roditelja), a usmjeren je na poticanje cjelovitog razvoja djeteta, na razvoj njegove samoaktualizacije, autonomije i emancipacije. U tako shvaćenom pristupu odgoju i obrazovanju uloga odgajatelja je da promatra, sluša i dokumentira proces dječjeg učenja, reflektira i istražuje kako djeca uče te, na tim temeljima, kreira uvjete za (samo)učenje djece, pružajući im u tom procesu suptilno vodstvo i podršku.

4.3. Promjena odgojno-obrazovne paradigme na putu mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove

Kultura odgojno-obrazovne ustanove sastoji se od mentalnih elemenata – vjerovanja, stavova, vrijednosti – i ponašajnih elemenata – praksi, rutina, navika, ceremonija, rituala (Hargreaves, 1999). Uobičajeno se misli da je mijenjanje mentalnih modela očit i prirodan put mijenjanja kulture. Doduše, ako uspijemo uvjeriti članove neke ustanove da usvoje nove vrijednosti, moguće je da će promijeniti i svoje obrasce ponašanja koji će odgovarati novim vrijednostima. Međutim, problem s vrijednostima jest da je njih teško izravno mijenjati. Stoga je puno lakše uvjeriti ljude da usvoje nove načine rada, primjerice, nove pedagoške pristupe u grupi/razredu, formiranje refleksivnih grupa i sl. U tom slučaju ljudi su skloni svoja vjerovanja, stavove i vrijednosti prilagoditi svom promijenjenom ponašanju, što postaje sjeme iz kojega raste nova (pozitivnija) kultura (Hargreaves, 1999).

Iz navedenog se očituje uska veza između strukture i kulture. One su, naravno, samostalne, ali je odnos među njima dijalektički – struktura utječe na kulturu, ali vrijedi i obrnuto. Strukture se često smatraju osnovnijima u smislu da generiraju kulture koje ne samo da omogućavaju funkcioniranje struktura, već također opravdavaju ili daju legitimitet strukturama. S druge strane, promjene kulture, tj. sustava vrijednosti i uvjerenja, mogu mijenjati strukture koje se nalaze u podlozi. Na praktičnoj razini često je lakše mijenjati strukture nego kulturu. Međutim, ukoliko se strukture mijenjaju previše radikalno, bez obraćanja pažnje na kulturu, može se dobiti dojam promjene (i to promjene strukture), ali ne i stvarna promjena (promjena kulture) (Hopkins, 2001). Nema sumnje da je riječ o recipročnom odnosu između promjene strukture i kulture, ali je mnogo učinkovitiji način kada praktičari započnu primjenjivati nove strategije djelovanja kako bi otkrili nedjelotvornost postojećih struktura i zaključili o potrebi promjene. Ovo je značajno produktivniji slijed promjena nego obrnuto kada brza implementacija novih struktura stvori pomutnju, nesigurnost i sukobe koji u konačnici dovode do zastoja na putu do promjene (Fullan, 1993).

Mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kulture ustanove je teško, zahtijeva vrijeme i trud za razvoj novih vještina, kao i volju i želju za promjenom (Miles, 1987 prema Stoll, 1999). Razloge pojave teškoća u procesu mijenjanja kulture ustanove Senge (2003, str. 272) pojašnjava: „*Kulturalne postavke pružaju značenje dnevnim događajima ljudima unutar skupine; one život čine predvidivim, pa ublažavaju tjeskobu pred nepoznatim i neočekivanim. Novim članovima skupine te se postavke prenose (podjednako eksplicitno i potajno) kao „ispravan“ način na koji se može percipirati, razmišljati i osjećati o svim aspektima svakodnevnog života. Promijeniti kulturu organizacije znači, dakle, promijeniti osnovna stajališta koja su članovi razvili tijekom godina svoje karijere*“.

Osim implicitne teorije pojedinog odgajatelja, svaki ravnatelj i stručni suradnik ima vlastitu implicitnu teoriju, a očituje se u načinu ustroja ustanove i organizacije rada, rasporedu vremena i prostora. Ti elementi organizacije ustanove „progovaraju“ o općoj

filozofiji odgoja i obrazovanja djece koja se zastupa u pojedinoj ustanovi. Iz tog je razloga izuzetno važno da u procesu mijenjanja kulture ustanove svaki član aktivno sudjeluje u istraživanju odgojno-obrazovne prakse i mijenjanju vlastite implicitne pedagogije, kao i implicitne pedagogije drugih sudionika. Uvođenje bilo koje inovacije u odgojno-obrazovnu praksu nužno uključuje mijenjanje implicitnih teorija praktičara jer se svaka nova inovacija koju želimo uvesti mora „*izboriti za mjesto, zamijeniti ili na neki drugi način modificirati folk teorije nastavnika*“ (Bruner, 2000, str. 59). Istraživanja ukazuju da se uvjerenja odgajatelja/učitelja mogu mijenjati tijekom njihove karijere kao odgovor na specifična iskustva. Međutim, opseg i intenzitet promjene uvjetovan je nizom čimbenika, uključujući uvjerenja na čije mijenjanje ciljamo, duljinu i prirodu iskustva, kao i individualne i kontekstualne čimbenike (Fives i Buehl, 2012).

4.4. Promjena odgojno-obrazovne paradigme na razini pojedinca

Promjena paradigme na razini čovjeka kao pojedinca, tj. promjena njegove „osobne paradigme“, koja upravlja njegovim ponašanjem i velikim dijelom njegova privatnog i profesionalnog života, brojni autori smatraju najvažnijom (Arntz, Chasse i Vincente, 2005). Promjena se, na osobnoj razini, počinje događati kad čovjek dovede u pitanje svoje uobičajeno tumačenje stvarnosti, kad dođe do značajnih uvida i kad „*novim očima počne promatrati staru situaciju*“ (isto, str. 38). Zbog činjenice da je promjena paradigme uvijek povezana s promjenama temeljnih vrijednosti i uobičajenih percepcija čovjeka, ljudi se opiru promjenama: „*otpor je prirodan odgovor na agresivan napad na nečije vrijednosti*“ (Senge i sur., 2003, str. 272). Stoga je za uvođenje promjena presudan stav učitelja/odgajatelja prema promjeni (Fullan, 1999) jer proces mijenjanja kulture dovodi do „unutarnjih turbulencija“ kako u svijesti samih praktičara, tako i u cjelokupnoj ustanovi, a to znači promjenu temeljnog sklopa vrijednosti, uvjerenja, stavova i ponašanja. Upravo te promjene u stavovima, praksama i strukturama stvaraju jače podržavajuće okruženje unutar ustanove za upravljanje promjenama. Međutim, bez tog perioda destabilizacije u procesu unaprjeđenja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, uspješne dugotrajne promjene kulture ustanove malo su vjerojatne. Ta turbulencija, tj. destabilizacija, koja je povezana s „čišćenjem leća percepcije“ praktičara, tj. redefiniranjem njihovih „osobnih“ paradigmi, zapravo je prirodna (Slunjski, 2009). Štoviše, kako ističe Morin (2002), ona predstavlja sastavni dio evolucije sustava jer „*nema evolucije koja nije istodobno dezorganizacija, ali i nova organizacija u svom procesu transformacije*“ (isto, str. 90). Mnoge ustanove prežive taj period destabilizacije bilo svjesnim ili intuitivnim prihvaćanjem svojih unutarnjih uvjeta kao odgovora na novonastalu situaciju. Nakon što je spomenuti proces završen, počinju se manifestirati promjene koje unaprjeđuju kulturu ustanove. Prema tome, proces promjene kulture je proces stalne evolucije (Fullan, 1993, 1999; Schein, 1998, 2004; Senge, 2001).

Znanstvene paradigme, kao i znanstvene teorije koje na njihovim temeljima nastaju, same po sebi imaju vrlo mali utjecaj na revidiranje „osobnih“ paradigmi praktičara koje su u svakom slučaju vrlo otporne na promjene (Slunjski, 2009). Za otkrivanje i mijenjanje implicitne pedagogije odgajatelju je potrebna pomoć u vidu izravne povratne informacije iz prakse – potreban mu je „drugi par očiju“ (Smith, 1987, prema Miljak, 1996) tj. kritički prijatelj. Odgajateljeva duboka uronjenost u vlastitu praksu, navike i rutine, otežavaju mu i onemogućavaju da stvori pravu sliku o svome radu. U tom smislu, Freeman (1993 prema Sahin, Bullock i Stables, 2002) tvrdi da je važno implicitne sustave uvjerenja učitelja učiniti eksplicitnima jačanjem svijesti učitelja o njihovim uvjerenjima o obrazovnoj praksi u učionici. Tu je uloga kritičkog prijatelja pomoći odgajatelju identificirati nesklad između njegovih namjera, stavova, riječi i realizacije u odgojno-obrazovnom procesu. Zajedničkim promatranjem, dokumentiranjem odgojno-obrazovnog procesa i raspravom o tome identificiraju se oni aspekti odgajateljeve akcije koji čine njegovu implicitnu pedagogiju, a koja je najčešće u raskoraku s njegovom proklamiranom teorijom o odgoju i obrazovanju djece. U takvoj zajedničkoj raspravi ohrabruje se dijalog među svim sudionicima, razmjena mišljenja, detaljno se obrazlaže i raspravlja o viđenom u praksi, na osnovu čega se stvaraju nove hipoteze ili prijedlozi za provođenje u idućoj akciji. U takvim okolnostima ljudi počinju otvoreno raspravljati o složenim problemima koji mogu izazvati sukobe, ne imajući pri tom potrebu zauzeti obrambeni stav. U procesu propitivanja, osvješćivanja i mijenjanja vlastitih implicitnih teorija presudnu ulogu ima dokumentiranje aktivnosti djece te kasnije (samo)refleksije i rasprave o viđenom jer one odgajatelju pružaju uvid u kvalitetu vlastitih intervencija i postupaka u odgojnoj praksi, što dovodi ne samo do stvaranja novog znanja, već istovremeno utječe i na mijenjanje njegove implicitne pedagogije tj. vlastitih uvjerenja, vrijednosti i stavova. Time profesionalni razvoj odgajatelja postaje snažno sredstvo mijenjanja implicitnih teorija odgajatelja, a posljedično i cjelokupne kulture odgojno-obrazovne ustanove.

4.5. (Ne)kongruentnost odgajateljevih uvjerenja i njegove odgojno-obrazovne prakse

4.5.1 Razvoj istraživačkog interesa za uvjerenja odgajatelja

Istraživački interes za uvjerenja učitelja traje oko 70 godina (Oliver, 1953 prema Fives i Buehl, 2012) i obuhvaća niz istraživačkih metodologija, teorijskih perspektiva i identificiranja specifičnih uvjerenja o velikom broju različitih tema. Istraživački interes za uvjerenja učitelja temelji se na pretpostavci da ponašanje pojedinca proizlazi iz njegovih uvjerenja (Ajzen i Fishbein, 1980; Cooney, 2001 prema Beswick, 2005; Pajares, 1992). Implicitne teorije su ideje o odgojno-obrazovnom procesu koje učitelji razvijaju iz svog osobnog iskustva i praktičnog znanja. Implicitne teorije razlikuju se od eksplicitnih teorija koje se poučavaju u sklopu kolegija na visokim učilištima i koje su dio stručne

literature. Da bismo razumjeli vodeću teoriju koja determinira odluke učitelja u planiranju, poučavanju i vrednovanju, moramo razumjeti što učitelji smatraju važnim, a što nevažnim (Charlesworth, Hart, Burts, Thomasson, Mosley i Fleege, 1993). Ta se uvjerenja zatim mogu usporediti s konkretnom praksom u odgojno-obrazovnoj skupini ili učionici kako bi se utvrdio odnos između učiteljevih/odgajateljevih uvjerenja i prakse. Hargreaves to pojašnjava na način da je „*postojeća praksa uvelike određena duboko ukorijenjenim uvjerenjima, praksama i odnosima među učiteljima i učenicima koji čine kulturu škole i tradicije sustava*“ (1994, str. 255). Stoga je nerazumno pokušavati promijeniti odgojno-obrazovnu praksu učitelja/odgajatelja bez promjene njihovih uvjerenja.

Temeljem opsežnog pregleda dostupnih znanstvenih radova objavljenih do kolovoza 2009. godine na engleskom jeziku u relevantnim digitalnim znanstvenim bazama autori Fives i Buehl (2012) identificirali su značajne trendove u istraživanjima učiteljskih uvjerenja, kao i dominantne metodološke pristupe korištene u istraživanjima tog konstrukta. U svojoj meta analizi obuhvatili su oko 300-njak znanstvenih radova. Otkrili su da se u većini istraživanja ispitivala povezanost uvjerenja učitelja s njihovom praksom ili su se ispitivali načini i strategije mijenjanja tih uvjerenja, obično kao rezultat intervencije. Od metodoloških pristupa najčešće su korištene etnografske i korelacijske metode, uz primjenu, najčešće za tu svrhu konstruiranih upitnika i/ili instrumenata i protokola opažanja.

Znatan broj istraživanja sugerira da uvjerenja i vrijednosti učitelja o poučavanju i učenju utječu na njihovu nastavnu praksu (Clark i Peterson, 1986; Fang, 1996; Thompson, 1992 prema Stipek, Givvin, Salmon i MacGyvers, 2001; Fives i Buehl, 2012; Kagan, 1992; Kowalski, Pretti-Frontczak i Johnson, 2001). Sustavi uvjerenja učitelja pridonose stjecanju znanja kod djece i utječu na njihove ishode učenja (Pečjak i Košir, 2004; De Corte, Vershaffel i Depaepe, 2008), služe za postavljanje pravila djeci, stvaraju pozitivnu klimu za učenje i izravno utječu na ponašanje učenika prema vršnjacima (Arbeau i Coplan, 2007), kao i na njihovu sposobnost da se ponašaju u skladu s očekivanim normama (Kagan, 1992). Utjecaj na uvjerenja nastavnika, stoga, može biti ključan za promjenu učiteljeve prakse u razredu.

Unatoč potvrđenoj povezanosti između uvjerenja i odgojno-obrazovne prakse učitelja, priroda njihove povezanosti ostaje kontroverzna (Beswick, 2005; Fives i Buehl, 2012; Mohamed i Al-Qaryouti, 2016; Wen, Elicker i McMullen, 2011), pri čemu neki autori govore u prilog kongruentnosti i usklađenosti uvjerenja i prakse učitelja (Beswick, 2005; Mitchell i Hegde, 2007; Mohamed i Al-Qaryouti, 2016; Perren, Herrmann, Iljuschin, Frei, Körner i Sticca, 2017; Stipek i Byler, 1997; Stipek i sur., 2001; Thompson, 1984; Sahin i sur., 2002), dok drugi autori navode argumente o njihovoj nekongruentnosti i neusklađenosti (npr. Cooney, 1985; Shield, 1999 prema Beswick, 2005; Lee, Baik i Charlesworth, 2006; Wilcox-Herzog, 2002).

Osim toga, u nekim je istraživanjima propitivan i problematiziran čak i smjer povezanosti dvaju spomenutih konstrukata, uvjerenja i obrazovnih praksi učitelja, uz argumentaciju

autora Guskeya (1986 prema Beswick, 2005) da, umjesto da uvjerenja određuju ponašanje pojedinca, zapravo je promjena u uvjerenjima učitelja posljedica promjene u njihovom ponašanju. Uvažavajući Guskeyjeve argumente, Cobb i sur. (1990 prema Beswick, 2005) ipak zaključuju da odnos nipošto nije linearno-uzročan ni u jednom smjeru, već se uvjerenja učitelja i njegova obrazovna praksa razvijaju zajedno i dijalektički su povezani. Neki drugi autori poput Askewa, Browna, Rhodesa, Johnsona i Wiliama (1997 prema Beswick, 2005) priznaju suptilnu prirodu odnosa između uvjerenja i praksi, ali naglašavajući pritom da su uvjerenja učitelja ta koja oblikuju obrazovnu praksu.

4.5.2 Istraživanja kongruentnosti uvjerenja i praksi odgajatelja

Jednu od najranijih studija o uvjerenjima odgajatelja proveo je Bernstein (1975 prema Abu-Jaber i sur., 2010) kako bi razumio uvjerenja odgajatelja koja leže u osnovi programa ranog djetinjstva u Engleskoj. Njegova su otkrića pokazala da postoji „nevidljiva pedagogija“ koja se nalazi u temeljima odgojno-obrazovnog rada u engleskim vrtićima koje pohađaju djeca od pet do sedam godina. U sličnoj studiji, King (1978 prema isto) je proučavao uvjerenja, vrijednosti i običaje ponašanja koje odgajatelji nesvjesno prenose na djecu kroz proces poučavanja u britanskim vrtićima te je otkrio da su uvjerenja odgajatelja o djeci i procesu učenja bila povezana s njihovim praksama u konkretnom odgojno-obrazovnom radu.

I brojna kasnija istraživanja ukazala su na povezanost i usklađenost uvjerenja i praksi odgajatelja. Tako je McMullen (1999) u svom istraživanju utvrdila postojanje jake pozitivne povezanosti između stavova odgajatelja o konceptu razvojno primjerene prakse (tzv. DAP – Developmentally Appropriate Practice) i njihovih stvarnih praksi u odgojno-obrazovnoj skupini. Do istih uvida došao je i Doliopoulou (1996) istražujući uvjerenja i prakse grčkih odgajatelja u dječjim vrtićima te otkrio da su uvjerenja odgajatelja o razvojno primjerenj praksi u visokoj korelaciji s njihovim praksama.

Brojna druga istraživanja (npr. Dunn i Kontos, 1997; Hyson, Hirsh-Pasek i Rescorla, 1990 prema Parker i Neuharth-Pritchett, 2006; Charlesworth, Hart, Burts i Hernandez, 1991; Charlesworth i sur., 1993; Wang, Elicker, McMullen i Mao, 2008; Mohamed i Al-Qaryouti, 2016) ukazala su na umjerenu pozitivnu korelaciju između uvjerenja odgajatelja o razvojno primjerenj praksi (DAP) i njihovih razvojno primjerenih praksi u odgojno-obrazovnoj skupini, što znači da što se odgajatelji u većoj mjeri priklanjaju obilježjima razvojno primjerene prakse, vjerojatnije je da će te prakse primjenjivati u konkretnom odgojno-obrazovnom radu s djecom. U istraživanju Wang i sur. (2008) utvrđena je osrednja razina povezanosti između uvjerenja kineskih odgajatelja o kurikulumu i njihovih samoprocjena vlastite odgojno-obrazovne prakse. Ono što je posebno zanimljivo jest da je još viši stupanj pozitivne povezanosti utvrđen između tradicionalnih (biheviorističkih) uvjerenja odgajatelja i njihove tradicionalne, na izravno poučavanje usmjerene odgojno-obrazovne prakse (Charlesworth i sur., 1993).

Posebno važan nalaz je onaj iz istraživanja Kagan i Smith (1988) u kojemu je utvrđeno da su uvjerenja i ponašanja odgajatelja dobivena u formi njihovih samoprocjena u velikoj mjeri u skladu s njihovim stvarnim ponašanjem u odgojno-obrazovnoj skupini kako ga je procijenio i vanjski procjenjivač. Stipek i Byler (1997) u svom su istraživanju došli do istog zaključka - uvjerenja koja su odgajatelji zastupali o primjerenosti i učinkovitosti odgojno-obrazovnih strategija u radu s djecom rane i predškolske dobi bila su u značajnoj korelaciji s praksama koje su provodili u svojim grupama, a koje su bile procjenjivane od strane vanjskih procjenjivača.

McCarty, Abbott-Shim i Lambert (2001) na uzorku odgajatelja zaposlenih u Head Start programu u državi Georgia u SAD-u utvrdili nisku do umjerenu razinu korelacije između uvjerenja odgajatelja i njihovih odgojno-obrazovnih praksi, na način da odgajatelji čija su uvjerenja bila više u skladu s principima razvojno primjerene prakse, u radu su koristili primjerene odgojno-obrazovne aktivnosti, dok su odgajatelji koji su u većoj mjeri iskazivali stavove oprečne onima razvojno primjerene prakse, u svome radu u većoj mjeri koristili razvojno neprimjerene aktivnosti. Dodatno, u svom istraživanju procjene odnosa između uvjerenja odgajatelja i njihovih praksi, Nelson (2000) je otkrila da su osobna uvjerenja odgajatelja bila jača determinanta njihove prakse od okolinskih čimbenika kao što je podrška kolega i ravnatelja.

U prilog raspravi u ovom potpoglavlju navodimo komparativno istraživanje odgojno-obrazovnih uvjerenja i nastavnih praksi srednjoškolskih nastavnika matematike u trima državama, Rusiji, Estoniji i Latviji, koje je ukazalo na povezanost nastavničkih uvjerenja i njihovih svakodnevnih razrednih praksi (Kardanova, Ponomaryova, Safuanov i Osin, 2014). U sve tri države je utvrđeno da nastavnici koji iskazuju konstruktivistička uvjerenja primjenjuju suvremene strategije poučavanja u razredima (problemsku nastavu, istraživačku nastavu, poticanje divergentnog mišljenja), kao i da nastavnici s tradicionalnim uvjerenjima primjenjuju tradicionalne metode rada (učenje napamet, rješavanje uobičajenih problema na očekivane načine). Također je utvrđeno da, što su nastavnikova uvjerenja tradicionalnija, to rjeđe primjenjuju suvremene strategije rada, primjerice, rjeđe traže od učenika da povežu gradivo sa svakodnevnim životom ili im daju istraživačke zadatke.

4.5.3 Istraživanja nekongruentnosti uvjerenja i praksi odgajatelja

Kao što je već i prethodno spomenuto, mnoga su istraživanja otkrila neslaganje između uvjerenja odgajatelja i njihove stvarne prakse (Verma i Peters, 1975 prema Abu-Jaber i sur., 2010; Hedge i Cassidy, 2009; McCarty i sur., 2001; Parker i Neuharth-Pritchett, 2006; Vartuli, 1999), pri čemu na deklarativnoj razini odgajatelji iskazuju značajno suvremenije stavove usklađene s principima razvojno primjerene prakse nego što je to prisutno u njihovim aktivnostima u razredu i ponuđenim materijalima (npr. Hatch i Freeman, 1988; Hitz i Wright, 1988 prema Charlesworth i sur., 1993) ili u njihovom ponašanju u učionici (Bryant, Clifford i Peisner, 1991; Oakes i Caruso, 1990 prema

Charlesworth i sur., 1993). To je ono što Miljak (2009) naziva jazom između „teorije o akciji“ (naši deklarativni stavovi tj. ono što mislimo da činimo) i „teorije u akciji“ (ono što uistinu činimo u praksi).

U svom istraživanju Hedge i Cassidy (2009) usporedili su samoprocijenjene prakse četrdeset odgajatelja zaposlenih u dječjim vrtićima u gradu Mumbaiju u Indiji s njihovim stvarnim ponašanjem u odgojno-obrazovnoj skupini, a vezano uz primjenu koncepta razvojno primjerene prakse. Rezultati su pokazali da su uvjerenja odgajatelja bila u značajno većoj mjeri u skladu s principima razvojno primjerene prakse nego što su to bile njihove samoprocjene vlastite odgojno-obrazovne prakse ili njihova stvarna ponašanja u odgojno-obrazovnoj skupini. Do sličnog je zaključka došao i Lin (2004 prema Mohamed i Al-Qaryouti, 2016) koji je otkrio da su uvjerenja odgajatelja bila značajno usklađenija s obilježjima razvojno primjene prakse (DAP), nego što su to uistinu bile njihove stvarne odgojno-obrazovne prakse u radu s djecom. Navedeni su rezultati u skladu su s nalazima još nekih istraživanja. Istraživanje autora Mohamed i Al-Qaryouti (2016) pokazalo je da odgajatelji predškolske djece u Omanu imaju uvjerenja koja su značajno više u skladu s razvojno primjerenom praksom nego što je to njihova stvarna praksa, kao i istraživanje autora Erdiller i McMullen (2003) koji su do istih nalaza došli na uzorku odgajatelja iz Turske.

4.5.4 Istovremena konzistentnost i diskrepancija između uvjerenja i praksi odgajatelja

U istraživanju Wen i sur. (2011) o povezanosti između uvjerenja odgajatelja i njihovih opažanih praksi u odgojno-obrazovnoj skupini pronađene su slabe ili statistički neznčajne korelacije, osim jedne – što su se odgajatelji više priklanjali tradicionalnim stavovima o učenju usmjeravanom od strane odraslog, to su rjeđe poticali dječju samoinicijativu i istraživanje u svojim interakcijama s djecom u odgojno-obrazovnoj skupini.

U nekim je istraživanjima identificirana istovremena konzistentnost i diskrepancija između odgajateljevih uvjerenja i praksi. Tako su Ng i Rao (2008) u svom istraživanju o strategijama poučavanja matematike u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja u Hong Kongu uočili prisutnost i konstruktivističke i instruktivističke (transmisijske) prakse odgajatelja koji su izražavali konstruktivistička (suvremena) uvjerenja – priznavali su važnost odgojno-obrazovnog procesa kojemu je dijete u središtu, ali su istovremeno često koristili metode usmjerene na učitelja (verbalno poučavanje, uvježbavanje ponavljanjem).

Istraživanja su također pokazala da povezanost između uvjerenja i praksi nije nužno dosljedna ili jaka (npr. Kontos i Dunn, 1993 prema Mohamed i Al-Qaryouti, 2016). Proces kojim pojedinci usvajaju i prenose uvjerenja o praksi na stvarno ponašanje u učionici nije jasan niti u potpunosti razumljiv (McMullen i Alat, 2002). Deniz (2004

prema Mohamed i Al-Qaryouti, 2016) tvrdi da su uvjerenja i prakse nastavnika povezani s relevantnim kontekstom, u smislu da učitelji mogu izabrati ili odlučiti o specifičnim uvjerenjima kada se s njima suoče u određenim odgojno-obrazovnim situacijama prije nego što odaberu određenu praksu. Stoga Mitchell i Hedge (2007) konstatiraju da, iako je vrlo teško dešifrirati točne čimbenike koji bi mogli utjecati na uvjerenja i prakse učitelja, važno je to učiniti, budući da usklađenost učiteljevih uvjerenja i praksi ima pozitivan učinak na kvalitetu odgojno-obrazovne prakse u razredu.

4.5.5 Razlozi i čimbenici (ne)kongruentnosti uvjerenja i praksi odgajatelja

Proučavajući rezultate velikog broja istraživanja Fives i Buehl (2012) otvaraju pitanje funkcije ili svrhe uvjerenja učitelja. Navode da uvjerenja pojedinca imaju različite funkcije tj. služe kao (a) filteri za interpretaciju i tumačenje informacija i iskustva, (b) okviri za definiranje problema i donošenje odluka i (c) vodiči ili standardi za djelovanje. Funkcija uvjerenja kao filtera za interpretaciju stvarnosti proizlazi iz činjenice da se individualno razumijevanje stvarnosti uvijek promatra kroz leću postojećih uvjerenja, pa ona utječu na način na koji pojedinci tumače nove informacije i iskustva. To znači da uvjerenja učitelja mogu poslužiti kao „kontekstualni filteri“ kroz koje učitelji provjeravaju svoja iskustva u učionici, tumače ih i prilagođavaju svoje naredne prakse u učionici (Clark i Peterson, 1986 prema Wen i sur., 2011), a „ponašanje učitelja u učionici rezultat je uvjerenja koja su filtrirana iskustvom“ (Pajares, 1992., str. 312).

Funkcija uvjerenja kao okvira odražava se u načinima na koje se uvjerenja koriste za definiranje ili oblikovanje problema ili zadatka. Stoga, nakon što učitelji izvuku informacije iz okoline kroz filtre uvjerenja, uvjerenja nastavljaju igrati ulogu u tome kako oni konceptualiziraju ili oblikuju problem. Nakon što je problem definiran, postavljeni su temelji za uvjerenja koja će voditi djelovanje pojedinca. Uvjerenja učitelja o samoučinkovitosti promatraju se kao motivacijski konstrukti koji utječu na ciljeve koje su učitelji postavili, na njihov trud u ispunjavanju tih ciljeva, njihovu ustrajnost u suočavanju s izazovima i na to kako se osjećaju dok su uključeni u zadatak (Bandura, 1997). Ta ponašanja (tj. odluke, trud i upornost) potom utječu na kvalitetu prakse učitelja. Prema tome, funkcija uvjerenja kao vodiča za djelovanje proizlazi iz njihovih motivacijskih sposobnosti da potaknu učitelje na djelovanje. Uzimajući u obzir upravo opisane različite funkcije uvjerenja, razlozi za nedostatak podudarnosti između uvjerenja i prakse učitelja mogu biti povezani s ulogom koju određeno uvjerenje ima u učiteljevoj spoznaji i donošenju odluka te figurativnom udaljenošću između određenog uvjerenja i obrazovne prakse. Stoga, iako učitelj može imati i izraziti određeno uvjerenje, druga uvjerenja mogu utjecati na stvarnu praksu koju provodi. Uvjerenja koja služe kao filteri ili okviri mogu izgledati manje usklađena s praksom zbog utjecaja uvjerenja koja funkcioniraju kao vodiči za djelovanje. Štoviše, u bilo kojem trenutku u ovom procesu, različiti unutarnji (npr. znanje, vrijednost) i vanjski (npr. kontekst učionice,

administrativna očekivanja, politički zahtjevi) čimbenici mogu podržati ili spriječiti manifestiranje uvjerenja, pridonoseći očitom manjku povezanosti između uvjerenja i prakse učitelja (Fives i Buehl, 2012).

Metodološka pitanja također mogu pridonijeti očiglednom manjku usklađenosti između uvjerenja učitelja i njihove prakse. Primjerice, kvantitativna istraživanja obično se oslanjaju na male uzorke i traže korelacije između mjera uvjerenja dobivenih u formi samoprocjene ispitanika i opažanja, ili mjera obrazovne prakse dobivenih u formi samoprocjene ispitanika, što može zamagliti složenost odnosa uvjerenja i prakse. Nadalje, valjanost nekih mjera je upitna, osobito kada se koriste u novim kulturnim kontekstima (npr. Kim, Kim i Maslak, 2005). U brojnim provedenim istraživanjima koja koriste mješoviti ili kvalitativni metodološki pristup, istraživači su prikupili višestruke oblike podataka od malog broja učitelja putem intervjua, upitnika i opažanja u razredu (npr. Ng i Rao, 2008) i proveli detaljne analize kako bi identificirali uvjerenja učitelja i istražili ih u odnosu na njihovu odgojno-obrazovnu praksu. S obzirom na tako detaljne analize, nije iznenađujuće da su identificirane neke nedosljednosti između uvjerenja i praksi, osobito kada se odgojno-obrazovne prakse utvrđuju opažanjem u trajanju od jedne do dvije epizode (npr. Wilcox-Herzog, 2002) pa do višestrukih opažanja tijekom duljeg vremenskog razdoblja (npr. Kwon, 2004).

Još neki razlozi potencijalno stoje iza opisane nedosljednosti uvjerenja i prakse, kao što su fizičko okruženje, ograničeni resursi, pretrpane skupine djece, nedostatak partnerstva između roditelja i odgajatelja te negativni stavovi drugih prema profesiji (Erdiller i McMullen, 2003). Razlog može biti i činjenica da, budući da se koncept razvojno primjerene prakse smatra „politički korektnim“ (Parker i Neuharth-Pritchett, 2006), odnosno da sociokonstruktivistički pristup odgoju i obrazovanju predstavlja temelj mnogih službenih nacionalnih dokumenata u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i stručne literature, vjerojatno je malo onih odgajatelja koji su spremni priznati da se ne priklanjaju navedenim principima i da ih ne primjenjuju u vlastitoj praksi. Na sličan način raspravljaju Stipek i Byler (1997) navodeći da se ne smije zanemariti niti mogućnost da učitelji iskazuju uvjerenja koja zapravo ne gaje ili da se možda ne osjećaju slobodnima prenositi svoja uvjerenja u određenim kontekstima.

Neka su, pak, istraživanja pokazala da određene individualne karakteristike učitelja i neki kontekstualni čimbenici utječu na povezanost između učiteljevih uvjerenja i odgojno-obrazovne prakse, kao što su visoka razina obrazovanja učitelja, njegovo radno iskustvo, podrška pomoćnog i administrativnog osoblja, prilike za stručno usavršavanje i sl. (Hedge i Cassidy, 2009; Mitchell i Hegde, 2007; Mohamed i Al-Qaryouti, 2016; Parker i Neuharth-Pritchett, 2006; Phillips, Mekos, Scarr, McCarteny i Abbott-Shim, 2000). Jedan od najčešće istraživanih kontekstualnih čimbenika jest veličina razreda tj. broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini za koji je utvrđeno da može utjecati na prakse u razredu i pridonijeti nedosljednosti između uvjerenja i praksi učitelja (Hedge i Cassidy, 2009; Erdiller i McMullen, 2003; Parker i Neuharth-Pritchett, 2006). Osim toga, pokazalo se da čimbenici kao što su odgovornost, uključenost i pritisak roditelja, financijski resursi i

administrativne politike utječu na uvjerenja i prakse učitelja (Parker i Neuharth-Pritchett, 2006; Stipek i Byler, 1997; Wilcox-Herzog, 2002). Ostali razlozi jaza između uvjerenja i prakse odgajatelja su okruženje u učionici (Stipek i Byler, 1997), dob djece (Vartuli, 1999), stres vezan uz posao, nedovoljna podrška obitelji, kolega, administrativnog osoblja i vodstva ustanove (McMullen, 1999). Očigledan nedostatak dosljednosti između uvjerenja i prakse učitelja može proizlaziti i iz stupnja specifičnosti na kojemu se procjenjuju uvjerenja i prakse (npr. Sahin i sur., 2002.; Wilcox-Herzog, 2002), kao i iz nedosljednosti u uvjerenjima pojedinaca koje uobičajeno postoje.

4.5.6 (Ne)kongruentnost uvjerenja i praksi odgajatelja – preporuke za buduća istraživanja

Iz svega navedenog očito je da rezultati istraživanja o razlozima i čimbenicima koji utječu na (ne)usklađenost uvjerenja i praksi učitelja na svim razinama obrazovanja, od predškolske do srednjoškolske, nisu jednoznačni (prema Mitchell i Hegde, 2007), što dodatno usložnjava i otežava određivanje tih čimbenika. Temeljem opširnog pregleda literature, autori Fives i Buehl (2012) ističu da se očiti manjak empirijske potvrde o povezanosti uvjerenja i prakse učitelja može pripisati različitim čimbenicima koji djeluju pojedinačno ili zajedno. Na uvjerenja gledaju kao na preteču djelovanja i smatraju da su promjene u uvjerenjima učitelja neophodne za učinkovitu promjenu u praksi poučavanja. Naglašavaju kako uopće nije pitanje jesu li ili nisu uvjerenja i praksa usklađeni, već bi u daljnjim istraživanjima bilo korisnije usmjeriti se na ispitivanje stupnja podudarnosti ili nepodudarnosti između učiteljevih uvjerenja i prakse, uvjeta u kojima oni jesu ili nisu povezani, kao i razmatranje razloga zbog kojih nisu usklađeni. Na isti način raspravljaju Wen i sur. (2011) navodeći da vjerojatno važnije pitanje koje bi trebalo postaviti jest kada, kako, za koga i pod kojim uvjetima su uvjerenja i prakse učitelja konzistentni. Postoji potreba za razumijevanjem zašto postoji diskrepancija između učiteljevih uvjerenja i praksi, kako bi se pronašao učinkovit način za pružanje pomoći učiteljima da poučavaju u skladu sa svojim deklariranim obrazovnim uvjerenjima (Charlesworth i sur., 1993). Potrebna su daljnja istraživanja vanjskih kontekstualnih čimbenika koji utječu na odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja, kako bi se obogatile teorijske spoznaje o navedenoj problematici i generirale učinkovite strategije pružanja podrške odgajateljima u implementaciji suvremenih, razvojno primjerenih strategija rada u odgojno-obrazovnu praksu (Parker i Neuharth-Pritchett, 2006). Na sličan način raspravlja Perren i sur. (2017) navodeći da bi daljnja istraživanja trebala razmotriti kontekst (kao što je okruženje ili radni uvjeti) kao potencijalne moderatore povezanosti između uvjerenja i odgojno-obrazovne prakse odgajatelja. Isenberg (1990) sugerira da bi pogled na poučavanje trebalo proširiti tako da se uključe misli i uvjerenja, kao i ponašanja učitelja, a to bi moglo dovesti do boljeg razumijevanja varijacija u praksi koje su vidljive među pojedinačnim učiteljima, kao i neusklađenosti koja se očituje kada učitelji dosljedno ne koriste preporučene strategije i ponašanja u odgojno-obrazovnom radu. Isenberg (1990) dalje

navodi da je važan zadatak istraživača surađivati s praktičarima kako bi identificirali njihova uvjerenja, eventualne nedosljednosti između njihovih uvjerenja i praksi te na tim temeljima podržali učitelje u promišljanju i analizi njihovih uvjerenja koja se reflektiraju na praksu. Međutim, informacije o odgojno-obrazovnim praksama potrebno je prikupljati ne samo u formi samoprocjena učitelja, već je također važno promatrati učitelje u njihovim učionicama kako bi se uočilo kako njihova uvjerenja utječu na stvarnu praksu (Pajares, 1992).

Unatoč utvrđenoj nepodudarnosti između uvjerenja i praksi, većina istraživanja ipak snažno sugerira da su implicitna uvjerenja i teorije odgajatelja prediktori njihovog ponašanja i poučavanja u odgojno-obrazovnoj skupini, te se stoga uvjerenja smatraju pouzdanim alatom za istraživanje obrazovne prakse (Abu-Jaber i sur., 2010). Do sad provedena opsežna istraživanja ukazuju na krucijalnu važnost kvalitete uvjeta za učenje i poučavanje u razvoju djece, osobito u ranim godinama života (npr. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2002; 2005), iz čega proizlazi da jedan od glavnih istraživačkih imperativa moraju postati kontekstualna istraživanja odgojno-obrazovnih praksi odgajatelja i njihovih temeljnih uvjerenja koja leže u podlozi tih praksi. Međutim, sustavna istraživanja navedene problematike su rijetka (prema Wen i sur., 2011). Osim toga, većina istraživanja o uvjerenjima i praksi učitelja usmjerena je na učitelje u osnovnim i srednjim školama, ali gotovo rijetko na odgajatelje koji rade s djecom rane i predškolske dobi (McCarty i sur., 2001). S obzirom na sve veći fokus europske i nacionalne obrazovne politike na povećanje obuhvata djece u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te povećanje dostupnosti predškolskih programa, ispitivanje uvjerenja i praksi odgajatelja djece rane i predškolske dobi ima važne implikacije za poboljšanje kvalitete odgoja i obrazovanja koje ti programi nude.

4.6. Samoučinkovitost odgajatelja kao prediktor njegove odgojno-obrazovne prakse

Postoji veliko istraživačko polje koje istražuje ulogu samoučinkovitosti u ponašanju i dobrobiti pojedinaca. Prema Banduri (1997, str. 2), „percipirana samoučinkovitost definirana je kao prosudbe ljudi o njihovim sposobnostima da organiziraju i izvrše tijekom djelovanja koji je potreban za postizanje određenih vrsta učinka“. Sukladno tome, samoučinkovitost učitelja definira se kao učiteljeva uvjerenja u svoje sposobnosti organiziranja i provođenja postupaka potrebnih za postizanje željenih rezultata, odnosno mjera do koje se učitelji osjećaju sposobnima utjecati na sposobnosti učenja i izvedbu svojih učenika (Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy i Hoy, 1998). Učitelji koji sebe smatraju samoučinkovitim ulažu više truda u poučavanje, dulje ustraju kada se suoče s preprekama i usvajaju inovativnije metode poučavanja (Tschannen-Moran i sur., 1998).

Smatra se da samoučinkovitost raste s vremenom – ako osoba ima priliku iskusiti postignuće i uspjeh u svojoj izvedbi i učiti iz posrednih iskustava, ako ima priliku dobiti povratnu informaciju drugih o svom djelovanju, te ako je sposobna svoje fiziološke reakcije na izazovnu situaciju vidjeti kao normalne, a ne kao pokazatelje nedostatka sposobnosti (Bandura, 1997).

Većina istraživanja o samoučinkovitosti odnosi se na učitelje djece školske dobi, dok je broj istraživanja koja su uključivala odgajatelje poprilično skroman (Perren i sur., 2017). Tako je McMullen (1999) otkrila da brojna uvjerenja i osobine ličnosti odgajatelja mogu utjecati na njegovo korištenje razvojno primjerenih praksi, uključujući samoučinkovitost, lokus kontrole, anksioznost kao osobinu ličnosti te obrazovna i profesionalna iskustva. U svom istraživanju (1999) utvrdila je da su učitelji koji su visoko procjenjivali svoju samoučinkovitost u poučavanju, u većoj mjeri iskazivali suvremena obrazovna uvjerenja povezana s konceptom razvojno primjerene prakse (DAP), te da se varijabla učiteljeve samoučinkovitosti pokazala prediktorom suvremene odgojno-obrazovne prakse učitelja.

Nadalje, nedavna su istraživanja pokazala da su osobine ličnosti odgajatelja povezane s njegovom procjenom samoučinkovitosti (Bullock, Coplan i Bosacki, 2015; Jamil, Downer i Pianta, 2012). Kontekstualni čimbenici kao što su kolegijalnost unutar tima i zadovoljstvo poslom također mogu imati utjecaj na samoučinkovitost (Hur, Jeon i Buettner, 2015). Stoga bi daljnja istraživanja trebala uključiti mjere osobina ličnosti i kontekstualnih čimbenika zajedno s mjerama profesionalne pozadine (razina obrazovanja, duljina radnog staža, stručno znanje) kako bi se produbilo razumijevanje o tome kako se samoučinkovitost može ojačati kod učitelja i odgajatelja.

U istraživanju Fantuzzo, Perlman, Sproul, Minney, Perry i Li (2012) u kojem je sudjelovalo 584 odgajatelja iz SAD-a pokazalo se da odgajatelji s većom samoučinkovitošću provode više vremena u komunikaciji s roditeljima i poučavanju kognitivnih i socijalno-emocionalnih vještina. Nasuprot tome, istraživanje koja je ispitivalo odnos između samoučinkovitosti, stavova i promatrane odgojno-obrazovne prakse odgajatelja usmjerene na razvoj matematičkih kompetencija predškolske djece, nije poduprlo odnos odgajateljeve između samoučinkovitosti i prakse (Todd Brown, 2005).

Jamil i sur. (2012) proveli su istraživanje o strategijama i načinima poučavanja na uzorku od 509 budućih odgajatelja-studenata koji pohađaju posljednju godinu programa svog inicijalnog obrazovanja, kako bi ispitali odnos između njihove osobnosti, samoučinkovitosti i uvjerenja o djeci. Utvrdili su povezanost između ispitanikovih uvjerenja o djeci i njegove samoučinkovitosti. U studiji o odgajateljima koji već rade u vrtiću, Downer, LoCasale-Crouch, Hamre i Pianta (2009) otkrili su da stavovi odgajatelja o djeci utječu na njihovu responsivnost na uključenost u online program profesionalnog razvoja.

Za predmet ovoga rada od posebnog je značaja istraživanje Perren i sur. (2017) koje je usmjereno na istraživanje utjecaja samoučinkovitosti na suvremenu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja usmjerenu na dijete, koja se ostvaruje u ustanovama ranog odgoja i

obrazovanja. Pokazalo se da je odgajateljeva procjena samoučinkovitost u pozitivnoj korelaciji s njegovom suvremenom odgojno-obrazovnom praksom u kojoj je dijete u središtu, te da je samoučinkovitost jači prediktor ponašanja odgajatelja, nego što su to njegovi stavovi o odgoju i obrazovanju. Također, varijabla samoučinkovitosti pokazala se kao značajan medijator utjecaja razine stručnog znanja odgajatelja na njegovu odgojno-obrazovnu praksu. Stoga Perren i sur. (2017) snažan naglasak stavljaju na ulogu samoučinkovitosti odgajatelja u pružanju visokokvalitetne skrbi, odgoja i obrazovanja djece u ranom djetinjstvu.

Sumirajući rezultate navedenih istraživanja zaključuje se da je samoučinkovitost relevantan čimbenik u objašnjenju ponašanja pojedinaca i stila njegovog poučavanja, pa ju je stoga važno uključiti i u istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove.

Poglavlje 5

5 Odgojno-obrazovna praksa kao dimenzija kulture ustanove ranog odgoja

Recentna literatura jasno pokazuje da trenutna kultura naših odgojno-obrazovnih ustanova, napose škola, ne zadovoljava potrebe sve djece. U današnjem društvu informacijskog doba temeljenom na znanju, naša trenutna kultura učenja u odgojno-obrazovnim ustanovama ostaje zaglavljena u pristupu utemeljenom na industrijskom dobu, koji razdvaja znanje i tretira učenike kao da su svi isti (Reigeluth, 1994 prema Watson, 2011). Kultura odgojno-obrazovne ustanove standardizira ono što učenici moraju naučiti; to ih tjera da ili nauče traženi sadržaj u dodijeljenom vremenu ili da podbace u učenju, steknu nedostatke u učenju i na kraju ispadnu iz sustava (McCombs i Whisler, 1997; Reigeluth, 1994, 1997 prema Watson, 2011; Senge, Cambron-McCabe, Lucas, Smith, Dutton i Kleiner, 2000).

Povijesno gledano, učenje i poučavanje u vrtićima i školama bilo je usredotočeno na kontrolu učitelja nad tim procesima, dok je uloga učenika bila pamtiti i procesuirati prezentirano znanje (Spring, 2008). Ovo vjerovanje u neupitni autoritet učitelja osporili su prije više od jednog stoljeća važni progresivni mislioci poput Deweya (Pinar, Reynolds, Slatter i Taubman, 1995). Međutim, autoritet učitelja i dalje ostaje dominantan diskurs u suvremenom obrazovanju (Buzzelli i Johnston, 2001).

Nedavno su mnoge opsežne istraživačke studije o odgoju i obrazovanju, uključujući one Američke psihološke udruge i američkog Nacionalnog vijeća za istraživanja, pozvale na pomak prema paradigmi odgoja i obrazovanja usmjerenog na učenika, sustavu koji se fokusira na učenje usmjereno prema učeniku, a ne na učenje usmjereno prema učitelju (Alexander i Murphy, 1993; American Psychological Association Presidential Task Force on Psychology in Education, 1993; Bradford, Brown i Cocking, 2000; Lambert i McCombs, 1998; McCombs i Whisler, 1997; Ormrod, 2008; Reigeluth, 1997; Watson i Reigeluth, 2008 prema Watson, 2011; Senge i sur., 2000). McCombs i Whisler (1997 prema Watson, 2011) naglasili su važnost usmjeravanja pažnje na pojedinačne učenike i njihov obiteljski kontekst, talente i potrebe, uz istovremeno posjedovanje najboljeg znanja o učenju i metodama poučavanja. Tvrde da učenike treba tretirati s poštovanjem kao sukreatore odgojno-obrazovnog procesa i da bi trebali biti ključni dio donošenja odluka u tom procesu. Osim toga, za uspjeh učenja i poučavanja naglašava se važnost uključivanja motivacijskih, afektivnih, društvenih i individualnih razlika u proces učenja svakog pojedinog učenika (American Psychological Association Presidential Task Force

on Psychology in Education, 1993; Keefe, 2007; Lambert & McCombs, 1998; Reigeluth, 1997; Tomlinson, 2003 prema Watson, 2011).

5.1. Tradicionalna odgojno-obrazovna praksa

Kada je riječ o odgojno-obrazovnoj praksi u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja, nedvojbeno je da različita shvaćanja odraslih o načinima i uvjetima u kojima dijete rane dobi najučinkovitije uči determiniraju i oblikuju različite pristupe organizaciji odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću. Ta shvaćanja predstavljaju ishodište oblikovanja uvjeta za učenje djece i opravdanje odabira različitih metodičkih pristupa u podupiranju tog procesa. Razvojna linija odgojno-obrazovne prakse vrtića može se prikazati na kontinuumu, čije krajnje točke predstavljaju tradicionalni i suvremeni pristup organizaciji odgojno-obrazovnog procesa, odnosno tradicionalnu i suvremenu odgojno-obrazovnu praksu.

Tako tradicionalni pristup institucijskom odgoju i obrazovanju karakteriziraju determinizam (tijek odgojno-obrazovnog procesa, tj. kurikulum se može unaprijed odrediti, propisati i realizirati), predvidivost (ponašanje i razvoj svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, tj. učenika i učitelja može se predviđati te se njime može izravno upravljati) i mjerljivost (kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa moguće je precizno izmjeriti i numerički izraziti). Psihologijska teorija učenja koja se nalazi u podlozi takvog tradicionalnog odgojno-obrazovnog pristupa je biheviorizam prema kojemu se proces odgoja i obrazovanja shvaća kao *“planirano i osmišljeno uvježbavanje i navikavanje (izazivanje podražaja) tako da se očekuju odgovarajući oblici i modeli ponašanja (reakcija)”* (Mijatović, 2000, str. 48). Drugim riječima, stimulus je podvrgavanje učenika nastavnikovu algoritimiziranom djelovanju didaktički oblikovanim i međusobno izoliranim sadržajima odabranima iz brojnih znanstvenih disciplina koji bi “mentalnim treniranjem” kod učenika rezultirali reaktivnim učenjem. Tradicionalno dijeljenje takva redukcionističkog odgojno-obrazovnog pristupa izoliranog na sadržaje predmeta pojedinačnih znanstvenih disciplina usmjereno je na postizanje akademskih, najčešće neprimjenjivih znanja, njihovu memoriranje i reproduciranje (Petrović-Sočo, 2009). Način razmišljanja koji tradicionalni odgojno-obrazovni pristup njeguje jest analitički – školsko je gradivo rasparcelizirano u predmetna područja i vremenske sekvence, tj. lekcije, a ukoliko se radi u ranom odgoju i obrazovanju, tad se poučavanje djece određenim sadržajima koji pripadaju pojedinim metodikama izvodi kroz tzv. „vođene aktivnosti“, odnosno tzv. „zajednička zanimanja“. Pristup rješavanju problema koji se od učenika/djece traži je jednostran i jednodimenzionalan, točnije, postoje „točni“, tj. prihvatljivi i „netočni“, tj. neprihvatljivi odgovori, bez prostora za kritičku raspravu učenika, uspostavljanje dijaloga, prihvaćanje višestrukosti perspektiva i slično. I napokon, sudionicima odgojno-obrazovnog procesa (učenicima i učiteljima) uglavnom se pristupa univerzalno i unificirano, što kolidira s aktualizacijom njihove individualnosti, subjektiviteta i sl. (Slunjski, 2009).

Iz navedenog slijedi da je tradicionalna odgojno-obrazovna praksa u vrtiću prepoznatljiva po istovremenom radu odgajatelja sa svom djecom; autokratskom vođenju djece; konzervativnom pristupu planiranju i realizaciji aktivnosti s pretjeranim naglaskom na sadržaje učenja; provođenju odgojno-obrazovnih sadržaja s djecom kao pripremljenim, metodički oblikovanim, fragmentiranim i izoliranim "porcijama" znanja, odabranim prema nekom zamišljenom, prosječnom djetetu; korištenju strategija učenja napamet bez usmjerenosti na dječje razumijevanje određenih pojmova; korištenju vanjskih nagrada (pohvala i kazni); usmjerenosti odgajatelja na razvoj akademskih vještina djeteta u godini prije polaska u školu; dominaciji odgajatelja u komunikaciji s djecom; inzistiranju na disciplini i sl. (Slunjski, 2011a; Petrović-Sočo, 2007; 2009; Miljak, 2009).

5.2. Suvremena odgojno-obrazovna praksa

Danas se zna da odgojno-obrazovna stvarnost nije linearna, statična i jednodimenzionalna. Ona nije tako jednostavna da je za očovječenje čovjeka dovoljan stimulus i reakcija, to jest "input i output" (Petrović-Sočo, 2009). Dapače, odgoj i obrazovanje su vrlo složeni, višeslojni, promjenljivi, mnogodimenzionalni i međuovisni fenomeni koji se ostvaruju u različitim uvjetima i od različitih sudionika pa ni kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa niti učinci odgojno-obrazovnog utjecaja na dijete ne mogu biti linearni, jednaki, izdvojeni i fragmentirani, niti se mogu polučiti samo programiranim tehnološko-racionalnim pristupom kurikulumu. Na to je u predškolskoj pedagogiji prva u Hrvatskoj upozorila Miljak (1991), zalažući se za drukčiji pristup odgoju i obrazovanju djece u institucijskom kontekstu, stavljajući u središte dijete i razvoj njegove autonomije, a ne program koji ono treba usvojiti. Ista autorica ističe kako „*krajnja svrha učenja nije 'znanje' već življenje*“ (1996, str. 21), te da cilj odgoja i obrazovanja nisu fragmentarna znanja nego autonomija i samoostvarenje pojedinca.

U tom smislu, brojni suvremeni autori (Fullan, 1993, 1999; Prosser, 1999; Bascia i Hargreaves, 2000; Kinsler i Gamble, 2001; Datnow i sur., 2002) osnovnim karakteristikama odgojno-obrazovnog procesa smatraju upravo njegovu nepredvidljivost, kompleksnost i multidimenzionalnost, a ne pravocrtost i predvidljivost. Upozoravaju kako učitelj, usmjeravajući se samo na predvidljive i očekivane pojave u odgojno-obrazovnoj praksi, može postupno postajati potpuno neosjetljiv na pojavu neočekivanih, nepredvidljivih, neplaniranih i katkad nelogičnih situacija, kojima odgojno-obrazovna praksa obiluje (Fullan, 1993, 1999; Hopkins, 2001; Filippini, 2001). Prema tome, u suvremenom su odgojno-obrazovnom pristupu nesigurnost i neizvjesnost prihvatljivi (probabilističko tumačenje), što relativizira snagu planiranih utjecaja u odgojno-obrazovnom procesu, u korist utjecaja čije ishode nije moguće precizno predviđati niti kontrolirati, nego ih je potrebno razumjeti, prihvaćati i s njima se kontinuirano usklađivati.

Za suvremeni je odgoj svojstveno sustavno mišljenje i uvažavanje dinamičke kompleksnosti, tj. svijest o tome da kvalitetu življenja, odgoja i obrazovanja učenika određuje čitav splet interakcija različitih strukturalnih i kulturalnih dimenzija odgojno-obrazovne ustanove (cjelokupni kontekst), a nikad ne samo jedna od njih, izdvojena iz cjeline konteksta. Naime, za suvremeni je odgoj karakterističan holistički pristup (Petrović-Sočo, 2007), kako u u promatranju i tumačenju (cjeline) konteksta pojedine odgojno-obrazovne ustanove, koji određuje kvalitetu življenja, odgoja i učenja djece, tako i u odgoju i obrazovanju svakog pojedinog djeteta (Slunjski, 2009).

Na temeljima najnovijih nalaza neuroznanosti i istraživanja ranog razvoja mozga u zadnjim desetljećima 20. st., u području odgoja i obrazovanja dolazi do reafirmacije teorija učenja Piageta (konstruktivizam) te Vigotskog i Brunera (sociokonstruktivizam), pri čemu se razumijevanju odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi prilazi na potpuno nov način. Shvaća se da je dijete od rođenja socijalno biće otvoreno za učenje i to u socijalnoj interakciji s odraslima i naprednijim vršnjacima, da i samo, u socijalnoj konstrukciji s drugima, stvara svoja znanja umjesto da mu se ona prenose. Proces učenja i stvaranja znanja ne shvaća se više samo kao individualni proces već kao socijalni proces u kojemu se znanje konstruira u socijalnoj interakciji s drugima. U tom smislu, odgoj i obrazovanje nisu samo formativni nego i transformativni (Petrović-Sočo, 2009).

Iz navedenog slijedi da je suvremena odgojno-obrazovna praksa u vrtiću prepoznatljiva po uvažavanju cjelovitosti i međuovisnosti različitih aspekata konteksta vrtića; po holističkom, fleksibilnom ostvarivanju odgojno-obrazovnog procesa u kojemu se odmiče od sadržaja učenja, a velika vrijednost se daje socijalnim interakcijama, fizičkom kontekstu kao poticajnom okruženju za učenje, vremenskoj dimenziji odgojno-obrazovnog procesa i individualnim načinima, tempu i stilovima dječjeg učenja; osmišljavanju i kreiranju odgojno-obrazovnog procesa u skladu s dječjim razvojnim i individualnim potrebama, interesima i pravima; individualnom pristupu djeci s naglaskom na njihovo aktivno sudjelovanje u odgojno-obrazovnom procesu; liberalnom vođenju djece; vrednovanju procesa, a ne samo rezultata njihovih aktivnosti; akcentiranju vrijednosti istraživanja i stjecanja izravnih iskustava djece u procesu učenja; te uvažavanju, slobodi, kooperativnosti, kreativnosti, samoispunjenju i razvoju odgovornosti djece (Slunjski, 2011a; Petrović-Sočo, 2007; 2009; Miljak, 2009). Ove posljednje značajke predstavljaju podlogu razvoja kurikuluma kojeg Ellis (2004) naziva progresivnim, a koji je prepoznatljiv po organizaciji odgojno-obrazovnog procesa koja kvalitetu iskustava djece, kao i proces njihova cjelovitog rasta i razvoja te razvoj kompetencija, nadređuje sadržajima učenja i razvoju izoliranih vještina. Ove se ideje ističu i u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezatno i srednjoškolsko obrazovanje (u daljnjem tekstu: NOK) (2010, str. 11), u kojem stoji: „*Život i rad u suvremenom društvu brzih promjena i oštrem konkurencije zahtijevaju nova znanja, vještine, sposobnosti, vrijednosti i stavove, tj. nove kompetencije pojedinca, koje stavljaju naglasak na razvoj inovativnosti, stvaralaštva, rješavanje problema, razvoj kritičkog mišljenja, poduzetnosti, informatičke pismenosti, socijalnih i drugih kompetencija. Njih nije moguće ostvariti u tradicionalnom odgojno-obrazovnom*

sustavu koji djeluje kao sredstvo prenošenja znanja“. Na istim idejama počiva temeljni kurikularni dokument u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj u kojem se navodi: „*Vrtić djetetu treba omogućiti da samo sebe percipira kao kompetentnog i uspješnog učenika te razvija različite strategije učenja. U takvim uvjetima dijete stječe kompetenciju „učenja učenja“, kao temelj ostvarivanja koncepta cjeloživotnog učenja.*“ (NKRPOO, 2014, str. 19).

5.2.1 Usmjerenost na dijete

U definiranju *suvremene odgojno-obrazovne prakse usmjerene na dijete*, kao jedne od temeljnih teorijskih konstrukata u ovome radu, polazi se od teorije sociokonstruktivizma i humanističke razvojne koncepcije izvanobiteljskog odgoja i obrazovanja djece rane i predškolske dobi te se, u skladu s tim, ona određuje kao odgojno-obrazovna praksa koja djeci omogućuje da samostalno – uz podršku kada je to potrebno – istražuju svoje okruženje, da razviju i učvrste svoje kompetencije, da iskoriste razne i poticajne mogućnosti učenja u institucijskom kontekstu te da budu cijenjena i poštovana kao članovi zajednice. U sklopu istraživanja u ovome radu, suvremena odgojno-obrazovna praksa bit će operacionalizirana kroz 3 glavna aspekta, a to su: *participacija djeteta, dijete kao aktivni učenik i okruženje za učenje.*

5.2.2 Participacija djeteta

Participacija djeteta u odgojno-obrazovnom procesu svoje uporište pronalazi u Konvenciji UN-a o pravima djeteta prema kojoj: „Djeci se mora omogućiti da aktivno sudjeluju u rješavanju svih pitanja koja utječu na njihov život i dopustiti im slobodu izražavanja mišljenja. Ona imaju pravo izreći svoja gledišta koja se moraju ozbiljno uzeti u obzir.“ (1989, str. 2). Prema Općem komentaru, br. 7 Vijeća UN za prava djeteta (prema Woodhead, 2012) participacija djeteta odnosi se pravo djeteta da ga se konzultira u vezi sa svim pitanjima koja ga se tiču, a taj bi princip trebalo primjenjivati od najranijeg djetinjstva tako da načini konzultiranja s djetetom budu u skladu s njegovim kompetencijama, najboljim interesom i pravom na zaštitu od štetnih iskustava. Također, participacija djeteta uključuje njegovo pravo na izražavanje mišljenja i osjećaja, koje bi trebalo biti sastavni dio svakodnevnog života djece u obitelji, u okviru sustava brige o djeci, svih zdravstvenih, obrazovnih i drugih institucija, u svim pravnim postupcima koji se tiču djeteta, te sastavni dio procesa donošenja politika i usluga namijenjenih djeci. Slijedom navedenog, participacija djeteta u procesu odgoja i obrazovanja podrazumijeva aktivno sudjelovanje i podjelu moći tako da se odrasli i dijete zajedno dogovaraju i sporazumijevaju o daljnjem tijeku razgovora, dolaze do zajedničkih zaključaka, odnosno odluka koje bi utjecale na promjenu. Participacija djece može značiti njihovo aktivno

uključivanje u pojedinačne zadatke ili aktivnosti, ali ona također ima i šire značenje koje se odnosi na učešće djeteta u procesu donošenja odluka.

Učešće djece podrazumijeva pravo na kontinuitet u odlučivanju u svim pitanjima značajnim za njihov svakodnevni život (Alderson, 2008; Christensen i James, 2008). U kontekstu ustanova ranoga odgoja to znači tretirati dijete kao subjekt, a ne kao objekt odgojno-obrazovnog procesa, te mu omogućiti aktivno sudjelovanje u promišljanju i kreiranju cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa u vrtiću, a napose u ostvarivanju procesa vlastita učenja i otkrivanju načina na koji se tim procesom može i autonomno upravljati. U tom smislu, NKRPOO (2014) ističe autonomiju kao jednu od temeljnih vrijednosti na kojoj bi trebalo temeljiti planiranje i djelovanje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, a ostvaruje se odgojno-obrazovnim procesom usmjerenim razvoju samostalnog mišljenja, odlučivanja i djelovanja djeteta. Autonomija se razvija poticanjem inicijativnosti i samoorganizacije djeteta u oblikovanju vlastitih aktivnosti. Dijete se potiče na donošenje odluka i vršenje izbora, ostvarenje vlastitih prava te iznošenje i zastupanje vlastitog mišljenja.

5.2.3 Dijete kao aktivni učenik

Kada se govori o *djetetu kao aktivnom učeniku*, brojni suvremeni autori (Brunton i Thorton, 2010; Diamond, 1996; Edwards, Gandini i Forman, 1998; Gopnik, Meltzoff i Kuhl, 2003; Gopnik, 2011; Malaguzzi, 1998; Miljak, 2009 i dr.) naglašavaju aktivnu i istraživačku prirodu učenja djeteta rane dobi – ono uči istražujući svijet oko sebe, čineći, promatrajući i sudjelujući u aktivnostima. Urođena sklonost djece ka istraživanju predstavlja pokretačku snagu mnogih istraživačkih aktivnosti djece, a one podlogu izgradnje različitih znanja i razumijevanja. „*U vrtiću dijete stječe znanje aktivno, oslanjajući se na svoj urođeni istraživački i otkrivački potencijal. Ono se razvija u poticajnome socijalnom i fizičkom okruženju vrtića, u interakciji s materijalima i drugom djecom te uz neizravnu potporu odgojitelja.*“ (NRPOO, 2014, str. 19). Uvažavanje spontanih istraživačkih inicijativa djeteta i prepoznavanje odgojno-obrazovnog potencijala koji istraživačke aktivnosti djeteta mogu sadržavati, mogu pomoći u napuštanju zastarjelog shvaćanja djeteta kao “prazne ploče” u koju odrasla osoba treba “upisati” znanja. Umjesto toga, dijete se počinje shvaćati kao (su)konstruktor kulture i znanja (Vujičić, 2016a), kao aktivna i kompetentna osoba (Malaguzzi, 1998) i kao mislilac (Bruner, 2000), koja je u stanju postavljati i provjeravati vlastite hipoteze, rukovođena urođenom potrebom razumijevanja okruženja u kojemu živi. Malaguzzi (1998) tvrdi da djeca imaju svoje vlastite „teorije“ (intuitivna znanja) o raznim aspektima problema koji ih okružuju i zanimaju, a te teorije odražavaju način na koji dijete u određenom trenutku razumije neki problem. Ako ima prigodu stjecati relevantna (konkretna i njemu zanimljiva) iskustva, ono svoje početno razumijevanje postupno rekonstruira, reorganizira i upotpunjuje, odnosno svoje početne teorije postupno mijenja i nadograđuje slično kao i znanstvenici (Gopnik i sur., 2003). Tako dijete u procesu

aktivnog djelatnog i misaonog sudjelovanja u okruženju koje istražuje, razvija (konstruira) različita znanja i razumijevanja. Drugim riječima, znanje predstavlja subjektivnu, uvijek privremenu, "autorsku" konstrukciju određenog djeteta do koje je došlo samostalno ili ju je sukonstruiralo s drugom djecom i/ili odraslima. Ovakvo shvaćanje učenja svoje uporište pronalazi i u NOK-u (2010) u kojem stoji: „*Svoju punu potvrdu nalaze ove metode: istraživačka nastava, nastava temeljena na učenikovom iskustvu, projektna nastava (...) problemsko učenje, učenje u parovima, učenje u skupinama i slično. Prednost se daje socijalnom konstruktivizmu u kojem učenik, uz podršku učitelja i nastavnika, sam istražuje i konstruira svoje znanje.*” (2010, str. 17).

Personalizirano učenje, diferencirane strategije poučavanja i pristupi učenju temeljenom na znanosti o mozgu u svojim su zahtjevima slični *fokusu na učenika u obrazovanju* (Watson i Reigeluth, 2008). Personalizirano učenje stavlja snažan naglasak na uključenost roditelja, veću interakciju nastavnika i učenika, obraćanje pozornosti na osobne stilove učenja, manje razrede, vlasništvo učenika u postavljanju ciljeva i dizajniranju procesa učenja te korištenje tehnologije (Clarke, 2003). Diferencirano poučavanje također se usredotočuje na načelo da postoji raznolikost unutar bilo koje skupine učenika i da bi učitelji trebali prilagoditi iskustva učenja učenika u skladu s tim (Tomlinson, 1999; 2003 prema Watson, 2011).

Budući da se u okvirima sociokonstruktivističke teorije učenje smatra socijalnim procesom u kojemu pojedinac ne stvara svoje znanje samo u interakciji sa svojim fizičkim već i socijalnim okruženjem, u suvremenom pristupu odgoju i obrazovanju naglašava se važnost suradničkog učenja, rasprava i razmjena ideja koje se realiziraju u zajednicama učenja. Bruner (2000) ih naziva „zajednicama uzajamno ispomazućih učenika“ određujući ih kao antitezu tradicionalnom transmisijskom modelu obrazovanja. U takvim zajednicama učenici jedni drugima služe kao "skele" i pomažu jedini drugima učiti, svaki prema svojim sposobnostima. Zajednice učenja uključuju mnogo više grupnog učenja te međuzavisne i međusobne podrške nego što je to u tradicionalnom obrazovanju. Uključuju značajno manje nadzora i kontrole učitelja i određivanja krajnjih ciljeva procesa učenja unaprijed. Učenici su skloni raditi zajedno u grupama kako bi riješili probleme od zajedničkog interesa ili razvili svoje stručne kompetencije. U tako postavljenom procesu učenja svatko uči, uključujući učitelja ili vođu grupe (Wilson i Cole, 1997; Bereiter i Scardamalia, 1993 prema Brown, 2004). Zajednice učenja ne umanjuju ulogu učitelja i ne podrivaju njegov autoritet već pridonose promjeni tradicionalne uloge nastavnika koji više nije više glavni "prenositelj" znanja već potiče i podupire učenike u procesu stjecanja znanja (Bruner, 2000). Zajednice učenja uključuju visoku razinu dijaloga, razgovora, rasprava i suradnje. Budući da veći dio dijaloga usredotočuje grupu na vrijednosti, ciljeve i kvalitetu, zajednice učenja mogu postati samoispravljujuće i vrlo prilagodljive promjenama. Kao otvoreni sustavi, vjerojatnije je da će stimulirati kreativnost i inovativnost svojih članova nego tradicionalni obrazovni sustavi (Brown, 2004).

5.2.4 Okruženje za učenje

Kada je riječ o važnosti *okruženja za učenje*, polazi se od teze da djeca uče u najširem smislu, participirajući u svakodnevnom življenju u svakodnevnim aktivnostima tj. u praksi. Zbog toga je iznimno važno pitanje okruženja tj. konteksta u kojem dijete živi u obitelji i u ustanovi. Kontekst određuje i oblikuje ono što će dijete raditi, čime će se baviti, gdje će to činiti, što će učiti, s kim će komunicirati i družiti se (Miljak, 2005). Stoga Bruner (2000) naglašava kulturalnu prirodu razvoja spoznaje te u tom kontekstu ističe važnost okruženja i zajednice u kojoj dijete živi, jer s njom ono dijeli znanje koje je implicitno prisutno, sudjeluje u raznovrsnim komunikacijama, participira u različitim aktivnostima s drugom djecom i odraslima. Proces učenja ne događa se u vakuumu; on je društveno, povijesno i kulturalno uvijek negdje situiran, odvija se među ljudskim bićima u nekom određenom prostoru i vremenu pa se djelovanje konteksta na učenje ne može zanemariti (Petrović-Sočo, 2009). Znanje je distribuirano u okruženju i u zajednici i nije samo u glavi pojedinca (Bruner, 2000). Dijete uči, stječe znanje, participirajući u jednoj vrsti kulturalne geografije koja podržava i oblikuje ono što će dijete raditi, čime će se baviti, kako će živjeti i zato organizacija ustanove, oblikovanje okruženja i zajednice, reflektira koncepciju koju članovi te zajednice imaju o prirodi spoznavanja i o djetetu i njegovu razvoju i odgoju općenito (Bruner, 2000). Učenje se odvija na mnogostruke načine koji uključuju više izvora, a učenici preuzimaju veću kontrolu nad ciljevima, sadržajem, oblicima nastave i mogućnostima učenja (Brown, 2004).

Uvažavanjem činjenice o aktivnoj, integriranoj i istraživačkoj prirodi učenja djece proizlazi da je planiranje preciznog tijeka njihovih aktivnosti i fragmentiranih sadržaja učenja neprimjereno. Umjesto toga, potrebno je planirati kontekstualne uvjete (okruženje) za odvijanje različitih odgojno-obrazovnih aktivnosti i stjecanje raznovrsnih iskustava djece kao temelja razvoja njihovih kompetencija. Stoga je potrebno pažljivo pratiti, promatrati, razumjeti djecu i dokumentirati njihove aktivnosti, što predstavlja podlogu za pripremu okruženja, primjerenih odgojno-obrazovnih intervencija odgajatelja i usklađivanja njegova cjelokupnoga odgojno-obrazovnog rada individualnim i razvojnim mogućnostima, kognitivnim strategijama i drugim posebnostima djece (različitim interesima, potrebama, predznanjem, stilovima učenja) (Vujičić i Miketek, 2014). Ili, prema riječima autora Browna (2004, str. 8): „*Učitelj mora poznavati svoje učenike – njihove kapacitete i tempo učenja, njihove interese, brige, njihove nade – prvo; kurikulum je na drugom mjestu*“.

Poglavlje 6

6 Socijalni odnosi kao dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

Kada je riječ o socijalnim odnosima kao dimenziji kulture odgojno-obrazovne ustanove, Ogbu (1989 prema Vujičić, 2011a, str. 21) definira kulturu kao „...sveukupnost načina življenja određene ljudske skupine, kao mrežu ili sustav akumuliranih znanja, običaja, vrijednota i obrazaca ponašanja”. Fullan (1999) koristi pojam „živi organizam“ kada opisuje kulturu odgojno-obrazovne ustanove upravo zato što je najsnažnije oblikovana odnosima između odgajatelja i djece unutar ustanove, kao i odnosima između odgajatelja i djece unutar zajednice (Weckström i sur., 2020). S tim se slaže i Prosser (1999) navodeći da je kultura skup recipročnih odnosa između svih uključenih u obrazovni proces te način konstruiranja stvarnosti.

Schein (1984) pojašnjava kako kultura ne može postojati ako ne postoji grupa ljudi koja je „posjeduje“. Kultura je ugrađena u grupe, stoga grupa koja je stvara uvijek mora biti jasno identificirana. Ako želimo definirati jedinicu kulture moramo, dakle, biti u mogućnosti locirati grupu koja je neovisno definirana kao kreator, domaćin ili vlasnik te kulture. Grupa je skupina ljudi (1) koji su zajedno dovoljno dugo da dijele značajne probleme, (2) koji su imali priliku riješiti te probleme i promatrati učinke njihovih rješenja, i (3) koji su primili nove članove. Da bi kultura grupe postojala mora postojati definirana skupina ljudi sa zajedničkom poviješću.

6.1. Važnost socijalnih odnosa za kulturu odgojno-obrazovne ustanove

U raspravi o kulturi ustanove ranog odgoja i obrazovanja naglašava se važnost pozitivnih, podržavajućih međuljudskih odnosa i suradnje kao preduvjeta za razvoj zajedničke odgovornosti za djecu, prostor i cjelokupan odgojno-obrazovni proces, a polazi se od činjenice da je kvalitetna praksa uvijek kolektivno, a ne individualno postignuće. Temeljem uvida iz svog istraživanja o kulturi odgojno-obrazovne ustanove, Hargreaves (1992) nedvojbeno konstatira da su odnosi doista važan dio kulture ustanove. „*Kultura je vidljivo i upotrebljivo sredstvo u školama, gdje odnosi imaju veću moć i utjecaj od službenih uloga i titula članova*“ (Goldring, 2002, str. 32 prema Roby, 2011, str. 783). Pozitivna kultura odgojno-obrazovne ustanove uvjetovana je uspješnom klimom koju

karakteriziraju humani odnosi i povjerenje među osobljem u ustanovi. Ona se smatra jednim od čimbenika koji utječu na razvoj pedagoških kvaliteta nastavnika i kvalitetu njegovog odgojno-obrazovnog rada, profesionalne odnose i uvjete rada u školi (Brust Nemet i Velki, 2016). Kultura je utemeljena u odnosima – „o čemu ljudi razgovaraju, kako o tome razgovaraju, koliko često razgovaraju, koliko vjeruju jedni drugima, koliko dijele jedni s drugima, kakve priče jedni drugima pričaju, kakve junake veličaju, kakve vrline hvale...“ (Brown, 2004, str. 9). Te stvari određuju obrasce ponašanja koji postaju specifična obilježja ustanove po kojima se ona razlikuje od svih ostalih. Organizacijske strukture mogu povećati ili smanjiti količinu povezanosti i komunikacije među ljudima u ustanovi i između ljudi u ustanovi i vanjskog svijeta.

O važnosti odnosa za kulturu odgojno-obrazovne ustanove detaljno u svojoj knjizi raspravlja i autor Fullan (2001, str. 51) navodeći da „*ako je moralna svrha prvi zadatak, onda su odnosi drugi zadatak, jer bez njih ne možete nikamo*“. Poglavlje o toj temi naslovljeno je „*Odnosi, odnosi, odnosi*“, kako bi se naglasila njihova važnost za uspjeh odgojno-obrazovnih ustanova, ali i svih ostalih vrsta ljudskih organizacija. Upravo o kvaliteti odnosa ljudi uvelike ovisi kvaliteta življenja djece i svih ostalih sudionika odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi za rani odgoj (Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2012, u daljnjem tekstu: Priručnik za samovrednovanje, 2012). Odnosi među sudionicima odgojno-obrazovnog procesa od ključne su važnosti za stvaranje „dobrog“ ili „lošeg“ vrtića, bez obzira na slične prostorne i materijalne uvjete. Tu razliku čini upravo kultura ustanove koja pomaže ili odmaže i djeluje na uspjeh i izvrsnost djece koja tu ustanovu pohađaju (Baden i Maehr, 1990, prema Miljak, 1996). Ono što odgajatelji rade u svojim odgojno-obrazovnim skupinama u smislu stilova i strategija učenja i poučavanja pod snažnim je utjecajem perspektive i orijentacije kolega s kojima trenutno rade i s kojima su radili u prošlosti. U tom smislu, kulture odgajatelja, odnosi između odgajatelja i njihovih kolega, među najznačajnijim su aspektima života i rada u ustanovi. Oni pružaju vitalan kontekst za osobni i profesionalni razvoj odgajatelja i za načine na koje odgajatelj oblikuje svoju odgojnu praksu. Ono što se događa unutar jedne odgojno-obrazovne skupine ne može se odvojiti od odnosa koji se stvaraju izvan nje (Hargreaves, 1994).

Važnost odnosa za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa naglašena je i u službenom kurikulumu (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014, u daljnjem tekstu: NKRPOO, 2014), ali i ostalim službenim dokumentima iz područja ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj. Tako se u hrvatskom kontekstu kao jedno od ključnih područja kvalitete rada ustanove ranog odgoja i obrazovanja navodi i organizacijsko vođenje ustanove i kultura ustanove (Priručnik za samovrednovanje, 2012), te se ističe kako „*kvalitetnu ustanovu za rani odgoj karakteriziraju kvalitetni odnosi na svim društvenim razinama, utemeljeni na razumijevanju i prihvaćanju svakog pojedinca*“ (Priručnik za samovrednovanje, 2012, str. 20).

Fullan (2001) navodi da je suradnja važna dimenzija razvoja kvalitete u odgojno-obrazovnoj ustanovi – ona se zajednički stvara razmjerno sposobnosti praktičara da prepoznaju i primijene ideje i znanje svojih suradnika kao najvrjednijeg potencijala (zajedničkog) razvoja. Upravo suradničkim odnosima mijenja se i modificira kultura ustanove (Hopkins i sur., 1994). Drugim riječima, suradnička kultura ustanove razvija se na temelju interakcija njenih članova međusobno, te interakcija članova sa zajednicom. Za Lewina i Regine odnosi nisu samo proizvod umrežavanja, već „*istinski odnosi temeljeni na autentičnosti i brizi*“ (2000, str. 27 prema Fullan, 2001, str. 52). Međutim, Fullan upozorava kako odnosi nipošto nisu sami sebi svrha. Odnosi su doista moćni, ali ako ljudi u ustanovi nisu fokusirani na prave stvari, odnosi mogu postati „*moćno pogrešni*“ (Fullan, 2001, str. 65). Stoga je važno stvaranje zajedničke vizije unutar ustanove ranog odgoja koja daje osjećaj svrhovitosti i razumijevanja procesa i cilja koji se želi postići, što rezultira usklađivanjem akcija odgajatelja i svih djelatnika ustanove međusobno. Ta se vizija stvara, oblikuje i mijenja u dijalogu svih članova ustanove, stoga je važno da komunikacija bude otvorena i uvažavajuća, a atmosfera poticajna. Za stvaranje kulture otvorenih rasprava i dijaloga potrebno stvoriti sigurno ozračje međusobnog povjerenja, odnosno osjećaj psihološke sigurnosti svih djelatnika, što je obilježje suradničke kulture. Kultura otvorenog dijaloga uči se kroz praksu, raspravljajući tijekom procesa zajedničkog učenja članova ustanove, slažući se i ne slažući se s drugima. Ili kako Čulig (2004) navodi da su poželjne odlike kulture ustanove da ona bude otvorena, uključujuća, prihvaćajuća, utemeljena na povjerenju, suradnička, inovativna, slobodnog izbora, holistička, manje hijerarhijska, decentralizirana, velikog raspona kontrole i samokontrole.

Važnost socijalnih odnosa za kulturu ustanove odražava se i u tezi autorice Vujičić (2011a) da vrtićka kultura podrazumijeva kontinuirano istraživanje odgojno-obrazovne prakse kao puta prema njezinu dubljem razumijevanju i mijenjanju, koje prepoznaje, čak zahtijeva, potrebu za kontinuiranom dvosmjernom komunikacijom i uzajamnim odnosima između djece, odraslih i okruženja za učenje, te ističe važnost zajedničkog života svih sudionika. Navedena ideja naglašena je i u službenim dokumentima u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj (NKRPOO, 2014; Priručnik za samovrednovanje, 2012) u kojima se ističe da je suvremeni odgajatelj istraživač vlastite prakse s ciljem promicanja kvalitete, kako rada tako i odnosa unutar ustanove. Dugoročnost i cjelovitost ovog procesa zahtijeva uključenost svih članova ustanove, što ujedno podrazumijeva i spremnost i stručnost svih članova, kako odgajatelja tako i stručnih suradnika i ravnatelja za valjano ispunjenje uloge u ovom procesu, koji također uključuje ravnopravnost, potporu i razumijevanje.

Zaključci do kojih je u svom istraživanju došla autorica Abawi (2013) možda najjasnije dočaravaju svu složenost utjecaja odnosa među ljudima u ustanovi na njezinu kulturu. Autorica navodi da onima koji tek dolaze u već izgrađene kulture odgojno-obrazovne ustanove treba vremena da se inkulturiraju i upoznaju s njihovim značenjima. Njegovanje snažnih odnosa unutar zajednica odgojno-obrazovne ustanove pomoglo je u usmjeravanju i angažiranju pridošlica, uključujući učenike i nastavnike. Kako su članovi osoblja

surađivali i zajedno učili, njihovi načini stvaranja značenja poboljšani su korištenjem kanala kao što su snažna vizija i pedagoški okvir ustanove. Oboje su djelovali na uspostavljanje i jačanje zajedničkog razumijevanja i omogućili da se značenja prenesu s poznatog na nepoznato. Kroz profesionalne razgovore s osobljem, dinamična priroda „*novih značenja*“ postala je ugrađena u širi sustav značenja specifičan za kontekst i činilo se da je omogućila učiteljima da dublje proniknu u svoje pedagoško razumijevanje. Takav je dijalog omogućio osoblju da iskoristi snagu i trajnost kulturno specifičnog značenja. Ovo sugerira da ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova moraju biti dovoljno oštromni da se usredotoče na održavanje zajedničkog značenja kroz svjesno ponavljanje kulture i prioritarnih načina rada – koji se vide kao ostvarivi kroz pridržavanje pedagoških načela ustanove. Potrebne su dobro promišljene strategije uvođenja u posao kako bi se „unutra“ tj. „u kulturu ustanove“ doveli autsajderi, dok bi im se u isto vrijeme omogućilo da doprinesu i dodaju vrijednost onome što u određenoj kulturi ustanove već postoji.

6.2. Uloga vodstva u stvaranju suradničkih odnosa u ustanovi

Schein (1998) naglašava ulogu vođe koji kreira i utječe na kulturu ustanove, ali je i presudan za promjene koje se događaju u ustanovi ranog odgoja. Lewin i Regine (2000 prema Fullan, 2001) tvrde da postoji novi stil vodstva u uspješnim organizacijama – onaj koji se usredotočuje na ljude i odnose kao bitne za postizanje održivih rezultata. Na isti se način o kvalitetnom organizacijskom vođenju ustanove ranog odgoja i obrazovanja raspravlja i u Priručniku za samovrednovanje (2012), gdje se navodi da ono nije usmjereno na upravljanje ljudima ni procesima u ustanovi nego na razvoj odnosa, osnaživanje partnerstva te na razvoj timova i mreža učenja, pri čemu djelatnike valja poticati na suodlučivanje i pronalaženje različitih strategija rješavanja problema. Vođe koji uvode promjene Fullan (1991, prema Hinde, 2004) naziva inicijatorima koji usko surađuju s djelatnicima da bi razjasnili i potakli promjene, razvijaju pozitivno organizacijsko okruženje, konzultiraju, nadgledaju i jačaju proces promjena. Veliku odgovornost u tome nose ravnatelji ustanova ranog odgoja i obrazovanja kojima je unutar domene posla područje organizacijskog vođenja ustanove, odnosno razvoj odnosa, osnaživanje partnerstva i razvoj timova, a što ujedno obuhvaća modele komunikacije na različitim razinama unutar ustanove. Peterson (2002) navodi da ravnatelji i druge osobe na vodećim funkcijama u ustanovama mogu i trebaju oblikovati kulturu ustanove kroz procese „čitanja“ kulture, uočavanje i razumijevanje postojeće kulture, zatim procjene uočenog, te oblikovanja i utvrđivanja pozitivnih aspekata kulture.

6.3. Unaprjeđenje kvalitete socijalnih odnosa kao puta mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove

Brojna su istraživanja (Čamber Tambolaš, Vujičić i Badurina, 2020; Hewett i La Paro, 2020; Hatton-Bowers, Howell Smith, Huynh, Bash, Durden, Anthony, Foged i Lodi, 2019; Jeon i Ardeleanu, 2020; Ji i Yue, 2020) pokazala da su recipročni odnosi unutar i izvan ustanove, dijeljenje stavova i uvjerenja, rad na oblikovanju kurikuluma i suradničko učenje ključni za promjenu kako bi se poboljšala kvaliteta kulture odgojno-obrazovne ustanove. Ako su odnosi pozitivni i ako se ulažu naponi da se oni poboljšaju izvan i unutar ustanove, bit će pozitivna i sama kultura, što pokazuju rezultati navedenih istraživanja. Da bi promijenili kulturu ustanove, njeni članovi je moraju jako dobro razumjeti, što potkrepljuje i istraživanje autorice Veziroglu-Celik (2018), u kojem su odgajatelji aktivno promišljali vlastitu kulturu ustanove i iznosili svoje mišljenje i stavove. Autorica zaključuje da su grupne refleksije i suradničko učenje u ustanovi još bolji oblik izražavanja mišljenja i stavova koji ne samo da pridonose osobnoj promjeni i rastu odgajatelja, već uvelike transformiraju cjelokupnu kulturu ustanove u kulturu participacije u kojoj vrtić postaje zajednica učenja. Ovaj zaključak potvrđuju i istraživanja autora Toran i Yağan Güder (2020), Weckström i sur. (2020) i Avidov-Ungar, Merav i Cohen (2023), koja govore o kulturi participacije koja nastaje stvaranjem konteksta u kojem se potiče suradničko učenje i refleksivna praksa. Istraživanje autora Yanga i Lija (2019) također je pokazalo da se kultura ustanove može mijenjati u skladu s promjenama u kurikulumu te da nekoliko različitih kultura u međusobnoj interakciji stvara autentičnu novu kulturu.

Razumijevanje kulture ustanove od iznimne je važnosti kada se govori o promjenama unutar ustanove. Promjene koje dolaze „na silu“ ili „odozgora“ gotovo će sigurno naići na negodovanje i otpor članova ustanove. Takve promjene ne prodiru dublje u tkivo ustanove već samo površinski mijenjaju stanje. S ovim se slaže i Donahoe (1997, prema Hinde, 2004) koji navodi da osnaživanjem odgajatelja kroz dijeljenje odluka i izgradnju konsenzusa rezultira stvaranjem kulture promjena u ustanovi. Lewin i Regine to objašnjavaju na sljedeći način: „*Kad je duša pojedinca povezana s organizacijom, ljudi postaju povezani s nečim dubljim, željom da pridonese višoj svrsi, da se osjećaju dijelom veće cjeline, mreže odnosa*“ (2000, str. 27 prema Fullan, 2001, str. 52). Stoga je važno stvoriti uvjete za kulturu ustanove ranog odgoja i obrazovanja u kojoj se njezini članovi osjećaju prihvaćeno i neugroženo, ravnopravno s međusobnim pružanjem potpore i uvažavajućom komunikacijom među njima. „*Suradnički i kolegijalni odnosi su dio kulture zajednice profesionalnog učenja*“ (Peterson, 2002, str. 11). Nakon stvaranja takve kulture ustanove može se započeti s promjenama u čijim planiranjima i implementaciji su uključeni svi članovi ustanove zajedno konstruirajući znanja na temelju kojih grade i unaprjeđuju svoju praksu, a odgovaraju trenutnim, aktualnim zahtjevima društva. Kultura ustanove ranog odgoja i obrazovanja uključuje određene kontekstualne čimbenike (prostorno-materijalno i socijalno okruženje vrtića) te vođenje vrtića.

Međutim, raditi na promjeni odnosa među ljudima u ustanovi vrlo je složen zadatak jer odnosi uključuju osjećaje. Neki pojedinci posjeduju dobar samouvid i mogu prihvatiti konstruktivnu kritiku; neki jedva poznaju sami sebe i slamaju kad im se postave bezazlena pitanja o tome što i zašto nešto rade (Brown, 2004). Stoga je važno u kolektivu razvijati i njegovati kulturu međusobnog prihvaćanja, poštivanja i razumijevanja tuđe (i drugačije) perspektive. Šagud navodi odgajatelja kao ključni segment promjene, gdje on „...u aktivnom odnosu prema konkretnoj odgojno-obrazovnoj praksi nastoji (zajedno s ostalim profesionalcima unutar konkretne institucije) identificirati, kritički istražiti i na kraju razviti takve strategije i praktične okolnosti koje će utjecati na njenu kvalitetu i optimalne uvjete života i razvoja djeteta” (2011a, str. 266). Da bi odgajatelji uvidjeli važnost razvoja takvih odnosa oni moraju razumjeti što takav odnos nosi sa sobom, odnosno što se od njih očekuje i koje su dobrobiti takve suradničke kulture ustanove.

6.3.1 Stvaranje kulture učenja u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja

Kultura odgojno-obrazovne ustanove značajno utječe na odgajatelje, način na koji međusobno komuniciraju, kao i s djecom, roditeljima i ostalim djelatnicima ustanove (Brust Nemet i Velki, 2016). Kultura je oblikovana interakcijama sudionika, a djelovanje sudionika je pod utjecajem kulture. To je, prema Hinde (2004), ponavljajući krug, a uvođenje promjena traži prekid tog kruga. Stoga „naglašavamo važnost suradnje kao preduvjeta za razvoj zajedničke odgovornosti za djecu, prostor i cjelokupan odgojno-obrazovni proces, a polazi se od činjenice da je kvalitetna praksa uvijek kolektivno postignuće“ (Vujičić, 2016b, str. 70). Kultura, prema tome, uključuje odgajatelje, ravnatelje, stručne suradnike, roditelje, te odnose, interakciju i komunikaciju među njima. Odnos temeljen na dijalogu i povjerenju svih uključenih može donijeti promjene u kulturi ustanove ranog odgoja i obrazovanja. Ustanove treba „rekulturirati“, a ne samo reformirati i restrukturirati (Hargreaves, 1994, str 255). „Ulaganje u učenje, kontinuirano stručno usavršavanje i istraživanje osobne prakse postaje glavni pokretač samoorganizirajućih procesa kao institucijskog razvoja usmjerenoga na kontinuirano mijenjanje kulture ustanove i usklađivanje s ljudskom prirodom“ (Vujičić, 2016b, str. 78).

Razvoj suradničkih odnosa u ustanovi su preduvjet za razvoj refleksivne prakse, kao oblika profesionalnog razvoja pojedinca i razvoja ustanove. Kroz takav oblik odgajatelj kritički promišlja o svom radu i samounaprjeđenju, ali o tome raspravlja i sa suradnicima koji mu postaju refleksivni prijatelji (Miljak, 2015; Vujičić, 2011b). Odnos se temelji na povjerenju i poštovanju, a komentari se daju (i primaju) u obliku rasta i razvoja, a ne kritike. Upravo putem tih komentara i rasprava razvija se zajedničko razumijevanja, odnosno stvara se zajednička stvarnost. Ili kako navodi Fullan (2001, str. 74): „neslaganje se shvaća kao potencijalni izvor novih ideja i otkrića, dok odsutnost sukoba može biti znak nazadovanja“. Razmjena znanja događa se samo u organizacijama koje

imaju nekompetitivnu ili suradničku kulturu. Ako ljudi počnu dijeliti ideje o problemima koje smatraju doista važnima, samo dijeljenje ideja stvara kulturu učenja (Fullan, 2001).

6.4. Partnerski odnosi odraslih s djecom

Socijalni odnosi kao dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja ne obuhvaćaju samo odnose među odgajateljima, te između odgajatelja, ravnatelja i stručnih suradnika, već su od krucijalnog značaja i odnosi odraslih s djecom. Socijalno okruženje vrtića temelji se na demokracijskim osnovama, što uključuje međusobno poštovanje i ostvarivanje recipročne komunikacije svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Takav oblik zajedničkog življenja vodi autonomiji i emancipaciji djece, odgajatelja i ostalih čimbenika odgojno-obrazovnog procesa. On omogućuje i preuzimanje osobne i zajedničke odgovornosti svih subjekata za sam tijek, ali i za krajnji ishod institucijskog odgoja i obrazovanja: sretno, kompetentno i samopouzdanu dijete, osposobljeno za preuzimanje inicijative, zauzimanje za sebe i odgovorno ponašanje prema sebi i drugima. Kvaliteta i intenzitet međusobnih odnosa djece i odraslih, kao i odraslih međusobno, predstavljaju nezaobilazne preduvjete kvalitete odgojno-obrazovnog procesa pa suradničke i partnerske odnose treba postići na svim socijalnim razinama vrtića. Uspostavljanje partnerskog odnosa odraslih s djecom uključuje mogućnosti suodlučivanja djece o pitanjima koja se odnose na njihovo življenje, odgoj i učenje u vrtiću. Suradnja odgajatelja međusobno te odgajatelja s drugim stručnim djelatnicima vrtića izravno se odražava na kvalitetu komunikacije i međusobnu suradnju djece koja je potrebna za stjecanje njihovih socijalnih, intelektualnih i drugih iskustava, i izgrađivanje socijalne kompetencije. Interakcija i suradnja djece (različitih mogućnosti, sposobnosti, kao i različitih kronoloških dobi) sadrži visoki odgojno-obrazovni potencijal zbog čega se posebno potiče i podržava. Aktivnosti koje djecu potiču na međusobno raspravljavanje, pregovaranje i dogovaranje podloga su suradničkog učenja djece tj. zajedničke izgradnje njihova razumijevanja i znanja. Važnu dimenziju socijalnog okruženja predstavlja i kvaliteta govorno-komunikacijskoga konteksta jer djeca jezik (materinski i strani) uče aktivnim sudjelovanjem u bogatome jezično-komunikacijskom kontekstu (okruženju). On uključuje bogatstvo interakcija djece s drugom djecom i odraslima jer djeca govor ne uče na temelju izravne pouke, nego aktivno tj. govoreći. Okruženje i cjelokupni odgojno-obrazovni pristup odgajatelja djecu potiče na raspravu i međusobnu razmjenu ideja i znanja, isprobavanje i korigiranje postojećih (vlastitih) teorija i razumijevanja te kontinuirano izgrađivanje novih, i to u socijalnoj interakciji s drugom djecom i uz neizravnu potporu odraslih. Cijene se i afirmiraju posebnosti svakog djeteta te se prihvaća njegov specifičan doprinos zajedničkom učenju i razvoju (NKRPOO, 2014).

Poglavlje 7

7 Strukturalne dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

7.1. Odnos između strukture i kulture

Stoll i Fink (2000) smatraju da se kultura jedne ustanove ne može razmatrati i istraživati odvojeno od strukture jer je one neraskidivo povezane, međusobno ovisne jedna o drugoj na mnogo načina, a odnos među njima je dijalektičan. Tu međuovisnost i isprepletost kulture i strukture Hargreaves objašnjava riječima: „*Uvjerenja i prakse odgajatelja ne temelje se samo na stručnosti i altruizmu, nego također i u strukturama i rutinama za koje su se vezali i u koje su skloni uložiti značajan osobni interes*“ (1994, str. 256).

Složenost i kompleksnost kulture odgojno-obrazovne ustanove vidljiva je u činjenici da je svaki aspekt njezine kulture, pod kojom podrazumijevamo specifične stavove, uvjerenja i vrijednosti učitelja, u povratnoj sprezi sa svim dimenzijama strukture, predstavljajući istodobno uzrok i posljedicu postojanja svake od njih. Ovu povezanost ističe Hargreaves (1999), tvrdeći kako kultura izolacije u odgojno-obrazovnoj ustanovi može biti vidljiva već u arhitekturi većine ustanova koje su sagrađene poput kutije za jaja, ali se očituje i u mnogim drugim strukturama, poput nepostojanja profesionalne povezanosti učitelja, minimalne participacije roditelja i šire zajednice u oblikovanju kulture, nemogućnosti sudjelovanja učenika u donošenju odluka koje se tiču njihova življenja i učenja u ustanovi i slično. Međutim, kultura istodobno predstavlja i uzrok i posljedicu postojanja određenih struktura. Spomenute izolirajuće strukture u ustanovi onemogućuju povezivanje i suradnju ljudi, a upravo zbog odsutnosti njihove međusobne povezanosti i potrebe za suradnjom takve su se izolirajuće strukture i razvile.

7.2. Postizanje promjena u strukturi i kulturi odgojno-obrazovne ustanove

Kako bismo razumjeli proces promjene kulture, važno je uzeti u obzir razliku između strukture i kulture. Kultura se odnosi na vrijednosti, stavove i uvjerenja, dok se struktura odnosi na fizičko i materijalno okruženje te vremensko strukturiranje aktivnosti djece, odgajatelja i ostalih djelatnika vrtića (Vujičić, 2008). Strukture utječu na kulturu, kao što kultura utječe na strukture. Strukture se često smatraju najosnovnijim i najdubljim jer

stvaraju kulture koje ne samo da omogućuju strukturama da rade, već ih i opravdavaju ili legitimiraju. S druge strane, promjene u kulturi, tj. vrijednosnim sustavima i vjerovanjima, mogu promijeniti temeljne strukture. To dvoje ide ruku pod ruku i međusobno se osnažuje. „*Strukturama je relativno lako manipulirati jer su vidljive izvana, ali da bi se postigla promjena, mora se promijeniti kultura koja stoji iza postojećih struktura*“ (Prosser, 1999, str. 40). Dakle, na kulturu se može utjecati samo neizravno, dok se strukture mogu izravno mijenjati (Stoll i Fink, 2000). To je razlog zašto je na praktičnoj razini često lakše mijenjati strukture nego kulture. U tom smislu, Hargreaves (1994) navodi da nije moguće uspostaviti produktivnu kulturu odgojno-obrazovne ustanove bez prethodnih promjena u strukturama ustanove koje povećavaju mogućnosti za značajne odnose i kolegijalnu podršku između odgojno-obrazovnog osoblja. Stoga bi strukturne promjene trebale biti manje usmjerene na izravan učinak na kurikulum i vrednovanje, a više na poboljšanje mogućnosti za zajednički rad odgojno-obrazovnih djelatnika. Također, teško je održati promjene u kulturi bez popratne promjene u strukturi. Međutim, ako se strukture mijenjaju previše radikalno bez obraćanja pozornosti na temeljnu kulturu, tada se može dobiti privid promjene (promjena strukture), ali ne i stvarnost promjene (promjena kulture) (Hopkins, 2001). Stoga je izazov u tome što će strukturne promjene bez popratnih promjena u kulturi odgojno-obrazovne ustanove vjerojatno biti površne, što je rizik povezan sa svim vanjskim obrazovnim reformama.

Kultura je toliko suptilna da je, pokuša li se kulturu odgojno-obrazovne ustanove razumjeti na temelju postojećih struktura, često nemoguće dešifrirati pretpostavke koje su dovele do stvaranja tih struktura (Schein, 1998). Drugim riječima, ističu Stoll i Fink (2000, str. 120), dvije odgojno-obrazovne ustanove „*sličnih struktura mogle bi imati različite kulture*. No, to nije uvijek tako jer se kulture mogu oblikovati unutar određenih struktura (Hargreaves, 1994). Stoga se promjena kulture barem djelomice ostvaruje kroz strukturalnu promjenu (Stoll i Fink, 2000). To znači da umjetnost oblikovanja kulture podrazumijeva maksimiziranje zajedničkih modifikacija strukture i kulture, ali smatra da je učinkovitije krenuti od mijenjanja strukture, što će indirektno utjecati na mentalni sklop učitelja. Hargreaves (1999) tvrdi da se prilikom mijenjanja elemenata kulture, tj. uvjerenja, stavova i vrijednosti, valja zapitati: koje fizičke, organizacijske i socijalne strukture leže u pozadini i pojačavaju određene aspekte kulture; na koje načine te strukture inhibiraju promjene kulture; koje promjene na kraći rok treba učiniti u strukturi da se potaknu promjene kulture; koje promjene na dulji rok treba učiniti u strukturi da se podupre promjena koja se jednom dogodila? Dakle, kultura nije fiksna već je prožeta popraavljenim strukturama (Vujičić, 2008).

Međutim, Fullan (1993) naglašava kako mijenjanje kulture treba prethoditi mijenjanju struktura, a ne obratno. U tom smislu ističe kako su mnogi pokušaji mijenjanja kulture bili temeljeni na mijenjanju struktura, pri čemu se od novih struktura očekivalo da će rezultirati novim oblicima ponašanja odgojno-obrazovnih djelatnika, što se u praksi nije dogodilo. On ne sumnja u postojanje recipročnog odnosa između strukturalnih i kulturalnih promjena, ali smatra kako je daleko snažnije kada odgojno-obrazovno i

administrativno osoblje počne raditi na novi način, a ne samo da otkrivaju da je struktura škole loša i da je potrebna promjena. To znači, smatra Fullan, da je mnogo učinkovitije kada učitelji počnu raditi na nov način kako bi otkrili da su postojeće strukture neprikladne za novu orijentaciju i da ih zato treba mijenjati. To je mnogo produktivniji način jer prebrzo implementiranje novih struktura može kod odgojno-obrazovnih djelatnika dovesti do konfuzije, nejasnoća i konflikata, ističe Fullan.

Senge (2002) smatra da nije moguće odmah na početku odrediti koji je pravi put za postizanje željene kulturne promjene. Iako je iznimno važno utvrditi dobar početni smjer, jednako je važno biti spreman na promjenu smjera kretanja onoliko često koliko je to potrebno. Mijenjanje kulture zahtijeva i strpljivost i upornost. Ne postoje brzopleta rješenja, a što je pomak u pravom smjeru veći – to je veći otpor s kojim se susrećemo. Na tragu te ideje i mnogi su suvremeni autori, kao Fullan (1999), Stoll i Fink (2000), Bascia i Hargreaves (2000), Hopkins (2001), Lieberman i Miller (2002), razvili tezu kako mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove ne znači samo promjenu organizacijskih, tj. strukturalnih dimenzija u ustanovi, nego još više zahtijeva promjenu načina razmišljanja odgojno-obrazovnih djelatnika, odnosno podizanje kvalitete njihova razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa. U tom je smislu mijenjanje kulture odgojno-obrazovne ustanove evolucijski proces u kojem je implementacija inovacija moguća na razini svake odgojno-obrazovne ustanove, a put prema kvalitetnim promjenama određuje se kao zajednički, dugotrajan istraživački proces usmjeren na zajedničko otkrivanje i otklanjanje problema, koji se temelji na slobodnoj eksploraciji, iskrenoj razmjeni i nemanipulirajućoj raspravi svih sudionika uže i šire socijalne zajednice.

7.3. Definiranje strukturalnih dimenzija

Strukturalne dimenzije (organizacija prostora i vremena, pedagoški materijali i strategije poučavanja), socijalne dimenzije (odnosi u ustanovi između stručnih djelatnika, između učitelja i djece i među djecom), zajednički rituali, običaji i tradicije odgojno-obrazovne ustanove manifestacije su kulture u kojoj se ona prepoznaje i postaje vidljiva (Deal i Kennedy, 1983; Schoen i Teddlie, 2008). S tim se slaže Greenfield (1973 prema Hill, 2014) koji tvrdi da su organizacije subjektivne manifestacije ljudskih uvjerenja, interesa i namjera, odnosno da su odgojno-obrazovne ustanove „*kulturni artefakti koje ljudi pokušavaju oblikovati prema vlastitoj slici*“ (1973, str. 552 prema Hill, 2014, str. 177). Arhitektura i fizičko okruženje utječu na naše emocionalno stanje i našu sposobnost koncentracije, te komuniciraju uvjerenja o tome što smatramo važnim (Peterson i Deal, 2002).

Datnow i sur. (2002) strukturalnim elementima ustanove smatraju organizacijski raspored, stil upravljanja, raspored vremena te postojeća pravila i regulative, dok pod kulturom odgojno-obrazovne ustanove podrazumijevaju općenite norme: ponašanja ljudi, uvjerenja o autoritetima, navike poslušnosti ili otpora, osnovna znanja ljudi i dr. Za Brunera (2000,

str. 43) kultura može predstavljati „*složeni sustav razmjene*”, i takva je kultura također povezana sa svim organizacijskim strukturama ustanove, od prostorne, materijalne i vremenske organizacije, a pogotovo se očituje u kvaliteti socijalnih odnosa, tj. kvaliteti interakcija djece i odraslih u ustanovi, kao i kvaliteti interakcija ustanove s užom i širom socijalnom zajednicom.

Strukturalne dimenzije ustanove korespondiraju s onim što Schein (1985) u svom modelu kulture odgojno-obrazovne ustanove naziva artefaktima kao prvom, vidljivom razinom kulture ustanove, a u koje ubraja okruženje ustanove, njezinu arhitekturu, tehnologiju, izgled prostorija, način odijevanja ljudi u ustanovi, vidljivi ili čujni obrasci ponašanja. Prema autoru Hargreavesu (1999) postoji fizički, organizacijski i socijalni tip strukture, dok Stoll i Fink (2000) kao strukturne elemente navode prostor, vrijeme, uloge i odnose ljudi u instituciji.

U definiranju strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja za potrebe ovoga rada priklanjamo se određenjima brojnih suvremenih autora (Bruner, 2000; Datnow i sur., 2002; Hargreaves, 1999; Schein, 1985; Stoll i Fink, 2000; Vujičić, 2008), pa se u strukturalne dimenzije kulture ustanove ubrajaju fizičko tj. prostorno-materijalno okruženje te vremenska organizacija življenja i aktivnosti djece, odgajatelja i ostalih djelatnika vrtića. Pod fizičkim okruženjem ustanove podrazumijeva se raspored, struktura, veličina, opremljenost, uređenost, namjena i organizacija prostora u kojemu dijete boravi unutar ustanove te aranžiranje opreme, namještata, igračkaka i materijala, dok se vremenska dimenzija konteksta ustanove odnosi na smjenjivanje i dimenzioniranje raznovrsnih aktivnosti u vremenu tj. vremensku konfiguraciju života djece i odraslih unutar ustanove (Petrović-Sočo, 2007).

7.4. Suvremeni pristup u oblikovanju strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

Osnovni princip suvremenog odgojno-obrazovnog rada u odgojno-obrazovnoj skupini i cijeloj ustanovi trebao bi biti usmjerenost na dijete tj. cjelokupan prostor, oprema, igračke i materijali, kao i vremenska i socijalna organizacija trebali bi biti organizirani na način primjeren dobnim i individualnim osobinama djece kojoj su namijenjeni.

7.4.1 Prostorno-materijalno okruženje kao strukturalna dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

Suvremeni pristup organizaciji fizičkog okruženja u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja temelji se na uvažavanju ideje da je kvalitetno prostorno-materijalno okruženje vrtića esencijalni izvor učenja djece s obzirom na to da ona uče aktivno

(istražujući, čineći) te surađujući s drugom djecom i odraslima (NKRPOO, 2014). Primjerena organizacija prostorno-materijalnog okruženja važna je jer ona u velikoj mjeri određuje učestalost i kvalitetu socijalnih interakcija svih članova ustanove, djeluje na ukupno ozračje i ukazuje na odgojno-obrazovni potencijal ustanove ranog odgoja i obrazovanja. Djeca iz cjelokupne organizacije institucijskog konteksta primaju snažne poruke o sebi i ponašaju se u skladu s njima, a te im poruke u većoj ili manjoj mjeri pokazuju (ne)povjerenje odraslih u njih i njihove sposobnosti (Petrović-Sočo, 2007).

Koliku važnost prostoru vrtića za kvalitetu odgojno-obrazovne prakse pridaju predstavnici Reggio pedagogije govori i činjenica da oni prostor u ustanovi smatraju „*trećim odgajateljem*“, jer on oslikava osjećaje, ideje i teorije onih koji u tom prostoru žive (Giudici i Rinaldi, 2001). Na tragu iskustava vrtića u Reggio Emiliji i Pistoji u Italiji zalažemo se za prostore vrtića koji osiguravaju svakodnevne kontakte, omogućuju stvaranje novih prijateljstava, učvršćuju postojeća, omogućuju komunikaciju, otkrivaju nove pa i neobične materijale za eksperimentiranje, otkrivanje, spoznavanje i istraživanje. Riječ je o prostoru koji će nuditi izvjesnost i sigurnost, ali i neizvjesnost i izazov u otkrivanju novih znanja (Giudici i Rinaldi, 2001).

U stvaranju prostorno-materijalnog okruženja za učenje naglasak je na prihvatanju prirode učenja djeteta koja je integrirana tj. holistička pa se različite odgojno-obrazovne aktivnosti ne dijele po područjima koja pripadaju određenim metodikama ili predmetnim područjima. Poticajno okruženje vrtića djetetu omogućuje svakidašnje stupanje u interakcije s različitim sadržajima učenja (npr. glazbenim, jezičnim, matematičkim, prirodoslovnim i drugim), koje za njega trebaju imati istraživački karakter. Kvalitetno okruženje djeci omogućuje istraživanje različitih logičkih, matematičkih i fizikalnih fenomena i pojava, istraživanja prirode, istraživanja različitih mogućnosti organizacije prostora, istraživanja zvukova, tonova, melodija, glazbe i pokreta, istraživanja različitih likovnih tehnika i različitih mogućnosti njihova korištenja i slično. Okruženje za učenje treba biti multisenzorično tj. djecu poticati na istraživanje i angažiranje različitih senzoričkih modaliteta (istraživanje tekstura, mirisa, zvukova, tonova, melodija, pokreta i sl.) (NKRPOO, 2014). Prostorno-materijalno okruženje mora biti fleksibilno, a to znači takvo da ga mogu mijenjati i djeca i odgajatelji, te da se prilagođava i mijenja u skladu s njihovim rastućim potrebama i interesima (Gandini, 1998).

Organizacija prostora trebala bi poticati učenje konstrukcijom i sukonstrukcijom, i to bogatom ponudom konkretnih materijala s visokim odgojno-obrazovnim potencijalom i omogućavanjem susreta, druženja i interakcija djece, kao i djece i odraslih. Budući da je učenje najvećim dijelom sukonstrukcijski, socijalni proces koji se uvijek odvija u nekom prostoru i vremenu, prostor ne možemo gledati izolirano, neovisno od onih koji ga koriste i u njemu žive, već kao na kategoriju koja može poduprijeti i pospješiti ili, suprotno, otežavati i sputavati suradničko učenje (Petrović-Sočo, 2007).

Naglašavanje važnosti fizičkog okruženja u procesu učenja koincidira s konstruktivističkim pristupom koji je utemeljio Piaget, a koji se temelji na stavu da djeca svoja znanja kontinuirano izgrađuju, nadograđuju, reorganiziraju i rekonstruiraju; a

informacije iz svog okruženja na svoj osobit način interpretiraju, te ih uklapaju u svoju ranije izgrađenu koncepciju znanja (Slunjski, 2011a). Naime, djeca svoja znanja aktivno izgrađuju tj. konstruiraju, za što su im potrebna upravo raznovrsna konkretna iskustva, odnosno, stimulativno fizičko okruženje. No, učenje je i dijalektički proces u kojem dijete uči kroz zajedničko iskustvo rješavanja problema s nekim drugim, bio to odgajatelj ili vršnjak. Utjecajnu teoriju o tome kako socijalno iskustvo tj. socijalno okruženje utječe na učenje djece, dao je Vigotski. Njegova se teorija u vrtiću može operacionalizirati u organiziranju poticajnoga socijalnog okruženja vrtića, koje omogućuje i podržava različite oblike socijalnih interakcija djece, kao i djece s odgajateljem. Upravo zato pedagoška pripremljenost okruženja za učenje djece podrazumijeva i ostvarivanje niza pretpostavki potrebnih za postizanje visoke kvalitete socijalnog konteksta vrtića (Slunjski, 2011a).

Prihvatanje ideje da djeca imaju različite intelektualne predispozicije, tj. da na različite načine misle i uče, temeljene na Gardnerovoj (2005) „teoriji višestrukih inteligencija“, također se odražava na pedagoško osmišljavanje tj. oblikovanje okruženja za učenje djece u vrtiću. Ono iziskuje oblikovanje okruženja i izgrađivanje odgojno-obrazovnog pristupa usklađenog s različitim potrebama i mogućnostima svakog djeteta. To podrazumijeva stvaranje takvih fizičkih i socijalnih uvjeta u kojima svako dijete može samostalno otkrivati vlastite mogućnosti u svakoj od svojih inteligencija, kroz odabir raznovrsnih aktivnosti koje potiču angažiranje i kontinuirani razvoj svake od njih.

Sažmemo li izneseno, zaključujemo kako pedagoška osmišljenost okruženja vrtića snažno određuje kvalitetu iskustava i perspektivu učenja djece. U kvalitetno oblikovanom okruženju djeca mogu, s obzirom na svoje različite predispozicije, razvojne razine i interese, stupati u svrsishodne interakcije s raznovrsnim sadržajima učenja, te u interakcije s drugom djecom i odgajateljem. Kvaliteta iskustava i perspektiva učenja djece raste proporcionalno kvaliteti okruženja vrtića, pa osmišljavanje i oblikovanje tog okruženja spada u ključne zadatke odgajatelja.

Suvremena organizacija prostora u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja podrazumijeva podjelu na manje prostorne cjeline vrtića (tzv. „centri aktivnosti“, „kutići“), kako bi svako dijete imalo mogućnosti izbora i zadovoljavanja svojih potreba za (samo)učanjem. Kvalitetno strukturirani centri aktivnosti potiču grupiranje djece u manje skupine i omogućuju kvalitetne interakcije. Prostor vrtića treba sadržavati i otvoren prostor za susretanje djece iz različitih odgojnih skupina. Hodnici vrtića i druge popratne prostorije trebaju biti prenamijenjeni u prostore za dječje aktivnosti, pa tako sadržavati djeci zanimljive radionice ili centre aktivnosti. U prostoru trebaju biti izloženi uradci djece (likovni radovi, skice, makete, modeli,...) kao poticaj za prisjećanje na aktivnosti kojima su se bavila te kao poticaj na daljnje učenje. U prostornoj organizaciji važno je osigurati osjećaj pripadanja i dobrodošlice na način da okruženje i pedagoški proces odražavaju različita obilježja sve djece i njihovih obitelji. Stoga, prostorno okruženje vrtića treba biti ugodno i što više nalikovati obiteljskom.

Kvalitetno fizičko okruženje vrtića s visokim odgojno-obrazovnim potencijalom uključuje i pomno promišljen i organiziran vanjski prostor. Važnost vanjskog prostora za pravilan rast, razvoj i učenje djeteta potvrđuje sve veći broj suvremenih istraživanja. Jedno od njih je i istraživanje autorice Martensson (2010) koje je pokazalo da je dječja igra raznovrsnija na otvorenom, prirodnom i neuređenom prostoru jer omogućuje djeci da ispituju svoje mogućnosti, tjelesne sposobnosti, da pronalaze rješenja i odgovore na mnoga pitanja koje im boravak u takvom okruženju osigurava. Stoga vanjski prostor vrtića treba obilovati prirodnim, nestrukturiranim, otvorenim prostorom koji će uključivati zelene površine i prirodne terene. Poželjno je da vanjski prostor vrtića bude podijeljen na prostorne cjeline, tzv. interesne zone ili zone aktivnosti (npr. zona za igre vodom, zona s pijeskom, zona prometa, zona za vrtlarstvo, sportska zona, zona za odmaranje, zona za društvene igre i sl.) koje djeca mogu slobodno birati za svoju igru, čime im se omogućuje prirodnije grupiranje i po dobi i po interesu. Osim toga, djeca bi na vanjskom prostoru trebala imati mogućnosti služiti se različitim alatima, kao što su lopata, grablje, motika, čekić, pila i sl. Kontakt i manipulacija s novim, neobičnim ili rijetko dostupnim predmetima proširuje djetetovo iskustvo te potiče učenje i razvoj novih vještina i sposobnosti.

Organiziranje prostorno-materijalnog okruženja vrtića uključuje osiguranje bogatstva i promišljenosti izbora materijala koji djecu potiču na otkrivanje i rješavanje problema te omogućuju postavljanje hipoteza, istraživanje, eksperimentiranje i konstruiranje znanja i razumijevanja (NKRPOO, 2014). Raznovrsnost, raznolikost i stalna dostupnost materijala omogućuju djeci što višu razinu neovisnosti i autonomije u procesu istraživanja i učenja. Stalna dostupnost materijala podrazumijeva da su materijali logički grupirani i izloženi na otvorenim policama nadohvat djeci kojima se ona u svakom trenutku mogu slobodno i samostalno poslužiti. Ponuđeni materijali trebaju biti nestrukturirani, poliformni, kreativni i multidimenzionalni, što znači da njihova funkcija i namjena nije striktno unaprijed određena, već omogućuju djeci korištenje na različite načine, u različite svrhe i u različitim kombinacijama. U kontekstu raznovrsnosti i raznolikosti materijala predstavnici Reggio pedagogije raspravljaju o tzv. „*inteligentnim materijalima*“ (Strozzi, 2001) koji su osmišljeni i ponuđeni tako da afirmiraju inicijativu djeteta, te ga potiču na akciju i omogućuju užitek istraživanja i otkrivanja vrlo različitih fenomena i pojava. Bitno je naglasiti da ti materijali nisu oblikovani tako da striktno određuju smjer istraživanja djece, nego ih potiču na postavljanje pitanja i hipoteza, te im jačaju želju za upuštanjem u dalja istraživanja i otkrivanja. Stoga se takvi materijali često nazivaju „neizvjesnima“ jer, kada ih odgajatelj ponudi djeci, nije u potpunosti siguran što će s njima djeca napraviti ili kako će ih koristiti. Očito je da ova svojstva materijala za učenje posebno naglašavaju vrijednost samostalnih (samoiniciranih i samoorganiziranih) istraživačkih aktivnosti djece, odražavajući shvaćanje djeteta kao kompetentnog i inteligentnog bića koji je u stanju takve aktivnosti uistinu poduzimati (Malaguzzi, 1998).

U oblikovanju i pripremi materijala za aktivnosti djece, posebnu pozornost valja posvetiti činjenici da djeca iste kronološke dobi u određenom području mogu imati posve različita znanja i kompetencije. U tom smislu, sadržajno bogatstvo materijala znači da materijali

djeci različitih interesa i različitih razvojnih mogućnosti pružaju različite izbore. Stoga je potrebno osmisliti i ponuditi raznovrsne i raznolike materijale koji će biti inspirativni kako za kompetentniju djecu, tako i za onu manje kompetentnu (Slunjski, 2011b).

Još jedan važan kriterij u osmišljavanju i pripremi materijala jest mjera u kojoj on djecu potiče na međusobnu suradnju, budući da suradnja djece (različitih kompetencija, različitih kronoloških dobi i sl.) ima visok odgojno-obrazovni potencijal. Navedeni zahtjev proizlazi iz teze da je učenje ne samo individualni, već i grupni (socijalni) proces u kojem djeca iznose i zastupaju svoja stajališta, perspektive i načine razumijevanja, o njima pregovaraju i raspravljaju te ih reorganiziraju i rekonstruiraju u procesu dvosmjerne komunikacije (Slunjski, 2011b).

7.4.2 Vremenska organizacija kao strukturalna dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

Razmatranje vremenske dimenzije neodvojivo je od prostora i osoba u njemu jer dječje potrebe i ritmovi življenja oblikuju strukturiranje i aranžiranje fizičke okoline i povratno, vrijeme je kao i prostor, ono u kojem se odvija i protječe život. Vremensko strukturiranje aktivnosti donedavno se zvalo „režim dana“ što određuje njegovu konotaciju kao onog kojeg se trebalo strogo pridržavati i provoditi i koji je bio sam sebi svrhom, bez obzira je li u to vrijeme dijete uistinu imalo potrebu za jelom, odmorom ili igrom. Bredekamp i Rosegrant (1995) u svezi s tim ističu da umjetno vremensko sekvencioniranje aktivnosti u instituciji opterećuje i dekoncentrira djecu, da je neracionalno i neefikasno za učenje. Prema tome, nema tako dobrog rasporeda koji može potpuno primjereno i pravovremeno zadovoljiti sve dječje potrebe u instituciji, pogotovo imajući u vidu da svako dijete ima svoj individualni ritam življenja (Petrović-Sočo, 2007). Rigidnost striktno vremenske organizacije u odgojno-obrazovnim ustanovama kritiziraju i Stoll i Fink ističući: „*Možda bismo trebali razmisliti o drugačijoj konfiguraciji školske godine i školskog dana. Zašto nastavni sat mora trajati baš 40, 45 pa čak i 70 minuta, kad vrijeme nema veze s onime što se poučava? Ovakva vremenska struktura diktira kakva će biti nastava i učenje, a ne obratno*“ (2000, str. 176).

Važnost prostorne, organizacijske i vremenske fleksibilnosti odgojno-obrazovnoga procesa prepoznata je u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014) u kojemu je navedena kao jedno od temeljnih načela. Fleksibilnost odgojno-obrazovnog procesa omogućuje prilagodljivost konkretnim mogućnostima, potrebama i interesima djece i odraslih u ustanovi, kao i uvjetima i kulturi sredine u kojoj ustanova djeluje. Fleksibilno strukturiran odgojno-obrazovni proces omogućuje izražavanje prijedloga, inicijativa i sugestija djece i odraslih, a pretpostavka je tvorbe otvorenoga, razvojnoga, humanistički i sukonstruktivistički orijentiranoga kurikuluma ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (NKRPOO, 2014). U takvoj ustanovi

prihvaćaju se i stvaraju uvjeti za uspješno zadovoljavanje potreba pojedinaca, poštovanje njihovih prava i razvoj njihovih potencijala osobnim tempom.

Načelo fleksibilnosti polazi od uvjerenja da je svako dijete individua s vlastitim potrebama, interesima, tempom razvoja i učenja pa fleksibilan raspored življenja i aktivnosti u vrtiću ide ususret njihovim individualnim karakteristikama. Načelo fleksibilnosti također polazi od teze da je učenje aktivni, subjektivni proces konstruiranja znanja pojedinca koje se izvana može samo pokrenuti, ali se njime ne može izravno upravljati, te da se ono u različitim subjektima učenja (djece i odraslih) ne događa ni jednakim redosljedom ni jednakom brzinom (NKRPOO, 2014). Slično stajalište ima i Hentig (1997) koji navodi da djetetu treba dati onoliko vremena koliko mu treba, a ne prisiljavati djecu da sva rade istim tempom; ponekad treba pričekati i više godina dok neko dijete ne dostigne druge. „*To je najelementarnije iskustvo koje smo stekli u Ogljednoj školi i Bielefeldu: koliko je različit proces razvoja i koliko se isplati pedagoško strpljenje*“ (isto, str. 221). Primjena načela fleksibilnosti omogućuje cjelovito učenje djece i odraslih, i to aktivnim propitivanjem prethodno izgrađenih koncepata i kontinuiranim izgrađivanjem novih. To u Reggio vrtićima objašnjavaju na sljedeći način: „*Vrijeme će biti dječji najveći saveznik. Davanje vremena da se napravi pauza, da se na trenutak zaustavi i reflektira, često znači davanje kvalitete učenju koje se upravo odvija i odnosima koji se formiraju*“ (Giudici i Rinaldi, 2001, str. 15).

Dijete uči ono što doživljava, uči na prirodan, spontan način pa je kvaliteta sredine u kojoj uči živeći presudna za njegov odgoj i razvoj. Iz tih razloga kurikulum ranog odgoja i obrazovanja nije moguće detaljno isplanirati na dulji vremenski rok, u obliku popisa akademskih izoliranih znanja koja dijete treba usvojiti, kao što se zahtijevalo tradicionalnim biheviorističkim kurikulumom. Stoga, u vrtiću nije primjereno postavljanje striktnih shema (vremenskih, prostornih, organizacijskih i sl.), jer one ograničavaju prihvaćanje individualno različitih ritmova djece tj. usporavaju i/ili onemogućavaju puninu razvoja njihovih potencijala (NKRPOO, 2014). Dnevni raspored življenja u dječjem vrtiću treba služiti samo kao okvir, orijentir za planiranje, organizaciju i realizaciju dnevnih aktivnosti i igre djece, a ne kao propis ili pravilo kojeg treba slijepo i bez obzira na dijete doslovno provoditi. Pri planiranju i realizaciji fleksibilnog vremenskog rasporeda življenja u vrtiću treba se uzeti u obzir dob djece, njihove razvojne karakteristike i individualne potrebe, broj djece u grupi te želje i potrebe roditelja. Fleksibilan i uravnotežen dnevni raspored može se prilagoditi svim ovim razlikama ako su odgajatelji otvoreni za unošenje promjena na temelju pomnog promatranja djece i uvažavanju njihovih razvojnih potreba, ako uvažavaju informacije koje im daju roditelji, te ako dobro surađuju s drugim odgajateljima i djelatnicima u ustanovi. Bitno je da se rasporedom aktivnosti koje se s djetetom obavljaju uspijeva održati fiziološki i psihološki ritam budnoga stanja i odmora (sna), hranjenja, njege, boravka na zraku, igre i odgojno-obrazovnih aktivnosti, te da se on individualizira u što je moguće većoj mjeri. Ovo pravilo to više vrijedi što je dob djeteta niža, jer se najmlađa brzo umaraju, postaju nezadovoljna i razdražljiva ukoliko im potrebe nisu pravovremeno namirene.

Ustaljen, ali fleksibilno realiziran ritam življenja djeteta u ustanovi doprinosi i njegovom osjećaju povjerenja u okolinu jer svakodnevnim ponavljanjem određenih aktivnosti u približno isto vrijeme i u određenom prostoru dijete doživljava ugodu i postupno i samo shvaća što se s njim zbiva, pa može slijediti ili predvidjeti daljnja događanja. Ta predvidljivost njegovog okruženja ulijeva mu sigurnost i pouzdanost te stvara temelje za razvoj sigurnog i samopouzdanog člana zajednice (Petrović-Sočo, 2007).

Poglavlje 8

8 Profesionalni razvoj odgajatelja kao dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

8.1. Promjene u koncepciji profesionalnog razvoja odgajatelja

Profesionalni razvoj odgajatelja važan je za unaprjeđenje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, odnosno kulture odgojno-obrazovne ustanove, kao i za osiguravanje uvjeta za razvoj i učenje djece, a ostvaruje se osiguravanjem odgajateljima da budu u tijeku s novim trendovima u učenju i poučavanju i da kontinuirano nadograđuju svoja stručna znanja. OECD definira profesionalni razvoj kao „*aktivnosti koje imaju ulogu u razvoju vještina, znanja, stručnosti i drugih karakteristika pojedinca kao učitelja*“ (2009, str. 49). Navodi da profesionalni razvoj obuhvaća individualni razvoj vještina, stjecanje znanja i stručnosti u vlastitom području rada. Odgajatelji koji kontinuirano sudjeluju u različitim modalitetima profesionalnog razvoja zasigurno mogu koristiti svoje znanje, vještine i stručnost za unaprjeđenje odgojno-obrazovnog procesa i podržavanje učenja djece stvaranjem poticajnog okruženja za učenje u ustanovi.

Učitelj/odgajatelj uči djecu brojnim znanjima i vještinama usprkos činjenici da zbog mnogobrojnih promjena u suvremenom informacijskom društvu 21. stoljeća, ne može znati kako će izgledati društvo budućnosti u kojem će ta djeca živjeti i koja znanja će im trebati. Ili, prema riječima Meyera: „*učenike i učenice trebamo pripremiti za budućnost čije konture samo naslućujemo*“ (2002, str. 163 prema Vujičić, 2007, str. 100). Osim toga, uz znanje koje se brzo mijenja, djeca moraju postati sposobni preuzeti odgovornost za svoje učenje (Gardner, 2005). Dakle, nije se promijenila samo pedagogija, već i kulturno-socijalni kontekst učenja i poučavanja. Stoga, da bi se uspješno nosili s novim izazovima obrazovanja i rada u 21. stoljeću, učitelji/odgajatelji moraju ovladati novim setom kompetencija i složenijih vještina, odnosno naučiti kako učiti, kao i načine razvoja mišljenja višeg reda. To znači da su potrebni odgajatelji/učitelji koji će znati prepoznati dječje potrebe i zahtjeve sadržaja samog predmeta, i koji će znati stvarati mostove između dječjih iskustava i kurikulumskih ciljeva (Wei, Darling-Hammond, Andree, Richardson i Orphanos, 2009). Stoga cjeloživotno obrazovanje odgajatelja/učitelja postaje nužnost, a ne osobni izbor ambicioznih pojedinaca (Šagud, 2011b).

U tom su se smislu, u nekoliko posljednjih desetljeća, promijenila teorijska i konceptualna viđenja profesionalnog razvoja; naglasak se prebacio s poučavanja (kao skupa vještina i kompetencija) na učenje samih učitelja (Sparks, 2002; Stoll, Earl i Fink, 2003 prema Collinson i sur., 2009; Kimonen i Nevalainen, 2005; Grossman, Hammerness i McDonald, 2009). Djelotvorno profesionalno učenje učitelja Fleming i Kleinhenz (2007) opisuju kao kreiranje konteksta i korištenje onih metoda koje povećavaju učestalost i kvalitetu profesionalnih razgovora (refleksija) o dubokim aspektima odgojno-obrazovne prakse. Tijekom te dugoročne osobne potrage „učitelji uče na način da su kolegijalno uključeni u rješavanje autentičnih problema vezanih za smanjenje jaza između onoga što se očekuje da učenici nauče i njihovih stvarnih ishoda učenja“ (Hawley i Valli, 1999 prema isto, str. 12). Zato je „uloga ustanove osigurati ozračje koje pogoduje trajnom učenju odraslih i u kojemu se mogu zadovoljiti potrebe učenja odraslih. Kao što odgajatelji trebaju stvarati poticajno okruženje u kojem djeca uče čineći i sudjelujući te samostalno ispravljaju pogreške, tako i vodstvo ustanove treba stvarati poticajno okruženje među odgajateljima u kojem će i oni većim dijelom učiti čineći, sudjelujući i razmišljajući o svojoj praksi, ukazujući na pogreške, ali i poticati da ih samostalno uvide i isprave“ (Vujičić, 2007, str. 97). Iz tih razloga profesionalni razvoj odgajatelja nije samo individualni proces napredovanja, nego je to i proces koji mijenja kulturu ustanove u kojoj svi sudjeluju, a ona bi trebala biti otvorena i uključivati sve sudionike odgojno-obrazovnoga procesa (Vujičić, 2012). Rinaldi (1994, str. 55) smatra da u Reggio pristupu „kvalitetan profesionalni razvoj nije nešto što se poduzima svako toliko, reflektirajući samo tuđe riječi. Umjesto toga, on je ključan i svakodnevni aspekt našega posla, našega osobnog i profesionalnoga identiteta. Profesionalni se razvoj vidi, prije svega, kao promjena, kao reprodukcija (obnova) te kao neizostavno vozilo kojim će se jačati kvaliteta naše interakcije s djecom i nama samima“.

Za razliku od dosadašnjeg *front end* (površinskog) profesionalnog učenja, koje se temelji na sudjelovanju na „tečajevima“ (radionice, konferencije), Fleming i Kleinhenz (2007) raspravljaju o *back end* (dubinskom) profesionalnom učenju koje zahtjeva i omogućuje učiteljima „podršku da testiraju nove pristupe učenju u svojim vlastitim razredima“ (Fullan, 1982, prema Fleming i Kleinhenz, 2007, str. 13) čime „škola i učitelji preuzimaju individualnu i kolektivnu odgovornost za „količinu“ onoga što su učenici naučili“ (Masters, 2005, prema isto, str. 14). To postaje glavna značajka (Fleming i Kleinhenz, 2007; Bruner, 2000) po kojoj će se razlikovati odgojno-obrazovne ustanove koje imaju kulturu „rezultata“ i one koje je nemaju, te naglašavaju kako uspjeh učenika postaje fenomen koji je u direktnom odnosu s onime što ustanove i učitelji rade.

Potrebno je da današnji odgajatelji uče u praksi u kojoj će moći kontinuirano testirati i provjeravati kvalitetu vlastitih odgojno-obrazovnih intervencija, te ih na temelju povratnih informacija iz prakse i redefinirati, modificirati. Stoga je važna suradnja među praktičarima kako bi mogli u zajedničkoj raspravi učiti jedni od drugih, što znači da „profesija učitelja mora postati daleko više učeća profesija“ (Fullan, 2007, str. 297). Stoga se nameće pitanje osmišljavanja takvog koncepta profesionalnog razvoja koji će praktičarima omogućiti cjeloživotno učenje.

Promjene u koncepciji profesionalnog razvoja odgajatelja iz informacijske na transformacijsku razinu itekako je moguća ukoliko se institucijama dâ određena sloboda u načinima organiziranja i osmišljavanja stručnog usavršavanja odgajatelja i ostalih stručnih djelatnika. Stoga profesionalni razvoj odgajatelja koji će podržavati pozitivnu kulturu ustanove mora uključivati uzajamnu pomoć i podršku, dragovoljnost, razvojnu usmjerenost, dijeljenje uspješne prakse, akcijska istraživanja, timski rad, uzajamne instrukcije, planiranje i hospitacije (Stoll, 1999). U tom smislu, kao najučinkovitiji način profesionalnog razvoja odgajatelja u jednoj pozitivnoj kulturi ustanove navodi se onaj u kojem se profesionalno znanje propituje, revidira i postupno nadograđuje zajedničkim istraživanjem vlastite prakse u konkretnoj ustanovi, u istraživanju kulture odgojno-obrazovne ustanove (Lieberman i Miller, 2002; Hawley i Valli, 2002; Hopkins, 2001; Rinaldi, 2001). Zalažemo se za sudjelovanje u akcijskim istraživanjima, reflektivnim propitivanjima prakse i stvaranje mreža ustanova koji će davati potporu takvim nastojanjima. Time se jača samoorganizacijski potencijal ustanove koji vodi osiguranju kontinuiteta u unaprjeđenju odgojno-obrazovne prakse i trajnosti postignutih promjena. To zahtijeva spremnost odgajatelja i drugih stručnih djelatnika vrtića na prihvaćanje novih oblika profesionalnog učenja koje se ne svodi na povremene aktivnosti u koje su uključeni samo odabrani pojedinci, nego podrazumijeva kontinuirani proces istraživanja i zajedničkog učenja svih stručnih djelatnika odgojno-obrazovne ustanove. Stoga promišljanje o istraživačkoj kulturi vrtića povežujemo s profesionalnim razvojem kao institucijskim razvojem u kojemu će budućnost kulture odgojno-obrazovne ustanove ovisiti o tome koliko je stručno usavršavanje uključeno u njezin razvoj (Vujičić, 2011b).

8.2. Profesionalni razvoj kao sredstvo mijenjanja kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

Fullan (2007) naglašava da postoje duboki teorijski i evolucijski razlozi za vjerovanje da će društvo biti snažnije ako obrazovanje ljudima omogući da zajedno uče i rade na postizanju viših ciljeva koji će biti prihvatljivi za individualno i kolektivno dobro. Pritom ističe učenje koje ohrabruje različitost, ne homogenost, uključuje različite vrste inteligencija i različite stilove učenja. Pokušaji uvođenja obrazovnih reformi već su doživjeli brojne neuspjehe diljem svijeta. Ti će se neuspjesi i ponavljati sve do trenutka dok se napokon ne „*odlučimo baviti pitanjima svrhe i značenja obrazovanja*“ (Stoll i Fink, 2000, str. 22). Peterson i Deal (2002, str. 6) zaključuju da je danas upravo oblikovanje kulture daleko važnije od kurikuluma, standarda, procjena, pa i odgovornosti za promjene: „*Temeljne reforme ulažu napor u pokušaju da sadržaj, poučavanje i procjenjivanje priključe kao važne parametre u procjenjivanju uspješnosti neke reforme, ali bez kulture koja ih podržava i vrijednosti tih strukturalnih promjena, reforme su osuđene na neuspjeh*“. Drugim riječima, želi se naglasiti da vladine reforme samo površinski mogu mijenjati stanje u odgojno-obrazovnim ustanovama, ne prodirući pritom dublje u njihovo tkivo. Razloge tomu pronalazimo u premalo posvećenoj pozornosti

socijalnoj organizaciji i kontekstu u kojima se promjene uvode te kulturi odgojno-obrazovnih ustanova (vidi Vujičić, Kanjić i Čamber Tambolaš, 2015).

Da bismo ostvarili uvažavajuću, pozitivnu kulturu ustanova ranog odgoja i obrazovanja i podigli razinu kvalitete življenja, odgoja i obrazovanja djece u njima, treba poduzeti određene promjene, a „*osnovne promjene (u sustavu odgoja i obrazovanja) znače potpuno (iznutra) transformirati institucije odgoja i obrazovanja*“ (Fullan, 2005, str. 2). Nije moguće ostvariti pozitivnu kulturu ustanove bez prethodnih promjena struktura ustanove koje povećavaju mogućnosti za uspostavljanje smislenih, kvalitetnih odnosa i kolegijalne podrške među odgajateljima. U tom smislu restrukturiranje struktura mora prvenstveno biti usmjereno na stvaranje poboljšanih uvjeta i mogućnosti za zajednički rad i učenje odgajatelja na kontinuiranoj razini (Hopkins, 2001).

Na tragu iznesenih ideja posljednjih se desetljeća u reformskim promjenama brojnih država naglašava potreba profesionalnog razvoja odgajatelja/učitelja, kao ključne komponente mijenjanja i unaprjeđivanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa (Bruner, 2000; Datnow i sur., 2002; Fullan, 1993, 1999, 2007; Gardner, 2005; Hentig, 1997; Hopkins, 2001; Prosser, 1999; Stoll i Fink, 2000). S navedenim se slažu i brojni drugi autori (Bruner, 2000; Datnow i sur., 2002; Fullan, 1993, 1999; Gardner, 2005; Hentig, 1997; Hopkins, 2001; Kinsler i Gamble, 2001; Prosser, 1999; Stoll i Fink, 2000) koji ističu da se kvalitetne promjene u odgoju i obrazovanju mogu dogoditi samo promjenom ustroja i ozračja u odgojno-obrazovnoj ustanovi, što nazivamo promjenom kulture ustanove. Svaka ustanova ima svoju kulturu i njena promjena je značajno složeniji proces od promjene strukturalnih dimenzija poput kurikuluma, odgojno-obrazovnih strategija, standarda i procjena. „*Bez kulture koja ih podržava i vrijednosti strukturalnih promjena, reforme su osuđene na neuspjeh*“ (Peterson, 2002, str. 15).

Promjena kulture odgojno-obrazovne ustanove ne uključuje samo predmete, odgojno-obrazovne tehnike i novu tehnologiju, već ono još važnije, ljude, njihov sustav vrijednosti, stavova, uvjerenja i vjerovanja. Jer nastavni program ne tiče se samo „predmeta“ – „*najvažniji školski predmet koji škola poučava (...) jest škola sama. Većina učenika je tako doživljava i to određuje kakva značenja oni stvaraju o njoj*“ (Bruner, 2000, str. 41). Bruner (2000) teži takvim kulturama odgojno-obrazovne ustanove koje djeluju kao uzajamno ispomazuće zajednice učenika, a podrazumijeva „*sudioničko, proaktivno, zajedničko, suradničko i posvećeno konstrukciji značenja umjesto njihovoj suhoparnoj recepciji*“ (isto, str. 93). Drugim riječima, raspravlja se o nužnim promjenama odgojno-obrazovne institucije, metoda učenja i poučavanja, ali istovremeno i uloge učitelja/odgajatelja u smjeru njegovog razvoja u istraživača vlastite prakse i vlastitog sustava vrijednosti. U tom smislu, Bruner (2000, str. 95) posebno naglašava i upozorava ne samo na „*(...) preobrazbu škole kao kulture učenja nego i preobrazbu uloge nastavnika u toj kulturi*“.

U procesu mijenjanja kulture odgojno-obrazovne ustanove posebno je važna suradnja među članovima ustanove, budući da ona podiže moral, entuzijazam, a odgajatelji postaju receptivniji prema novim idejama. Elementi koji uključuju suradnju između učitelja i

stručno-pedagoške službe, a koja pomaže u profesionalnom razvoju i pruža podršku su: uvažavanje i prepoznavanje, brižnost i smisao za humor, sudjelovanje u donošenju odluka, zaštita, tradicija, iskrena i otvorena komunikacija (Schweiker-Marra, 1995 prema Brust Nemet i Velki, 2016). Kolegijalni odnosi olakšavaju promjenu jer promjena uključuje učenje nečeg novog u interakciji s kolegama što je temelj za socijalno učenje (Fullan, 1993). Bruner to objašnjava na sljedeći način: „*Svi pojedinci nešto znaju (više no što su svjesni); još više zna grupa ili se može otkriti diskusijom unutar grupe...*“ (2000, str. 64). U tom smislu, posebno se naglašava važnost sukonstrucije zajedničke stvarnosti i značenja unutar ustanove, kao temelja za stvaranje promjena u kulturi ustanove.

8.3. Tradicionalni modaliteti profesionalnog razvoja odgajatelja

Donedavno dominantni (tradicionalni) oblici profesionalnog razvoja bili su sporadični, tematski parcijalizirani, predavalačko-informacijskog karaktera, usmjereni na pokušaje davanja konkretnih uputa odgajateljima za postupanje u odgojno-obrazovnoj praksi, čime se proces profesionalnog razvoja svodio na usputno i parcijalno poučavanje te ga veže uz tehničko-racionalnu paradigmu učenja koja se temelji na učenju i uvježbavanju pojedinih postupaka ili strategija s ciljem njihovog kasnijeg mehaničkog prenošenja u odgojno-obrazovni kontekst bez obzira na njegove specifičnosti. Tradicionalno vođeni procesi profesionalnog razvoja organizirani su izvana što znači da ih planiraju i vode vanjski stručnjaci. Odgajateljima se, dakle, u ovakvom shvaćanju profesionalnog razvoja pridaje pasivna uloga jer se ne očekuje da sudjeluju u planiranju vlastitog profesionalnog razvoja, učenja i obrazovanja (Chenga, 1996 prema Lepičnik Vodopivec, 2012). U drugi se plan postavljaju potrebe odgajatelja, njihove individualne karakteristike, zanemaruju se njihova promišljanja o relevantnim problematikama u odgoju i obrazovanju te se sve više nastoji promijeniti osobnost odgajatelja (Valenčič Zuljan, 2008). Isto tako, tradicionalni oblici profesionalnog razvoja nisu namijenjeni zadovoljavanju potreba pojedinih odgajatelja i konkretnih vrtića kao što je to slučaj u suvremenijim oblicima (Lepičnik Vodopivec, 2012). U pogledu sadržaja, naglasak je postavljen na tehničko znanje, transmisiju i prijenos znanja i vještina od predavača ka odgajatelju te se teži praćenju ponašanja zaposlenika (Valenčič Zuljan, 2008). Stoga najčešće podrazumijevaju oblike rada poput seminara, predavanja i prikaza određene tematike što ukazuje na to da se u ovakvom, tradicionalnom modelu, odgajatelja na profesionalni razvoj motivira isključivo kroz financijsku dimenziju ili smanjenje opsega posla (Lepičnik Vodopivec, 2012). Iz toga proizlazi zaključak kako je autoritarnost, kontrolu moći i upravljanje s vrha prema dolje u transakcijskom modelu rada ustanove ranog odgoja i obrazovanja potrebno zamijeniti transformacijskim, suvremenim modelom odgojno-obrazovnih ustanova (Senge, 2001).

8.4. Suvremeni modaliteti profesionalnog razvoja odgajatelja

Budući da je odgojno-obrazovna praksa dinamična, nepredvidljiva i kontekstualno uvjetovana, davanje konkretnih rješenja i “gotovih recepata” koje samo treba primijeniti u praksi, potpuno je neprimjenjivo i upitne razine korisnosti. Proceduralno znanje (znati *kako*) ne stječe se transmisijom teorijskog znanja i postupaka stečenih na stručnim predavanjima, seminarima ili radionicama u konkretnu praksu, već njezinim reflektivnim promatranjem, promišljanjem i isprobavanjem (novih) ideja u praksi. Leave i Wenger (1991, prema Miljak, 2009) suprotstavili su se tezi da je izravno poučavanje i učenje putem verbalne pouke uspješno i učinkovito, ističući svoje stajalište kako bez aktivnog sudjelovanja u tom procesu nema ni učenja. Stoga naglašavaju važnost socijalnih procesa u učenju, a ne samo individualnih, važnost promatranja i sudjelovanja u odgojno-obrazovnoj praksi, za razliku od najčešće prisutnog teorijskog pristupa profesionalnom razvoju praktičara.

Neka istraživanja ukazuju da su takvi tradicionalni, informacijski programi stručnog usavršavanja minimalno učinkoviti, dijelom zato što učitelji filtriraju ono što uče kroz svoja postojeća uvjerenja (Stipek i sur., 2001). Budući da uvjerenja filtriraju znanje i upravljaju ponašanjem odgajatelja, unaprjeđenje prakse i promjena kulture ustanove ranog odgoja neće se dogoditi ako nije povezana s propitivanjem i mijenjanjem tih uvjerenja i cjelokupne odgojne filozofije odgajatelja. Stoga bi profesionalni razvoj odgajatelja trebao rezultirati ne samo pomacima u znanju, nego i promjenama u njegovim uvjerenjima i ponašanju. Da bi se to postiglo, potrebno je odmaknuti se od stručnih usavršavanja informacijskog karaktera temeljenih na pukoj transmisiji znanja i težiti onim oblicima profesionalnog razvoja koji imaju transformacijski potencijal (Appleby i Andrews, 2012) tj. potencijal propitivanja i mijenjanja temeljnih postavki koje leže u podlozi odgajateljevih akcija, budući da se učenje „*odvija u stvarnom životu, a ne u učionicama i na satovima obuke. Tu vrstu učenja može se teško nadzirati, ali ona stvara trajno znanje*“ (Senge i sur., 2003, str. 18). Na sličan način raspravlja i Schein (1984) navodeći da, ako ustanova teži biti prilagodljiva organizacija za učenje, mora imati poniznosti da shvati da neće moći planirati učenje za svoje članove. Učenje nije direktiva odozgo prema dolje. To je kaotičan proces koji nas možda neće odvesti u očekivanom smjeru. Schein (1984) kaže da učenje i kultura idu ruku pod ruku i da se neprestano oblikuju: kultura se neprestano formira u smislu da se stalno odvija neka vrsta učenja o tome kako se odnositi prema okruženju i upravljati unutarnjim procesima. U tom smislu odgajatelju treba omogućiti da ne bude samo praktičar, već i da teoretizira o svojoj praksi (Niemi, 2007). Teorijska spoznaja treba biti provjerena u praksi i ponovo integrirana u okruženje u jednoj zajednici koja uči (Fullan, 2007). Tu je riječ o jednoj potpuno novoj ulozi odgajatelja-praktičara – izgrađivanju vlastitog znanja putem izravnog istraživanja odgojno-obrazovne prakse i stvaranja teorije o njoj (tzv. gradbena ili utemeljujuća teorija), čime se želi naglasiti da se pravo znanje ne može prenijeti, već ga svatko mora

izgraditi vlastitom aktivnošću. Opisanu novu ulogu odgajatelja autorica Rinaldi objašnjava riječima „*svi smo mi teorijski praktičari*“ (2006, str. 74), dok Fullan (2005) praktičare naziva „*teoretičarima u akciji*“.

Prema tome, suvremeni modaliteti profesionalnog razvoja sve su više orijentirani na odgajatelja – pojedinca koji aktivno sudjeluje, pa tako prevladavaju sljedeći oblici i metode rada: razgovori, vođenje diskusije, (samo)refleksije, radionice, akcijska istraživanja vlastite odgojno-obrazovne prakse te procesi dokumentiranja kao osnova svim prethodno navedenim (Lepičnik Vodopivec, 2012). U ovim oblicima rada odgajatelj zauzima aktivnu ulogu što podrazumijeva da sudjeluje u planiranju, evaluaciji i ponovnom revidiranju postojećeg stanja kako bi mogao stvoriti i zadovoljavati uvjete za cjeloviti razvoj djeteta unutar ustanove. Vrijednost opisanih „internih“ oblika stručnog usavršavanja leži u činjenici da je odgojno-obrazovna praksa svake ustanove autentična i specifična te je odraz kontekstualnih, materijalnih, organizacijskih, kulturnih i ostalih okolnosti unutar kojih egzistira. Upravo je iz tog razloga nemoguće dati univerzalne recepte i naputke mijenjanja i unaprjeđivanja kvalitete odgojno-obrazovne prakse u različitim ustanovama, kao i doslovno, nekritičko preuzimanje i implementiranje ideja iz jednog vrtićkog konteksta u drugi (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a).

U pogledu motivacije odgajatelja za uključivanje u kontinuirano učenje i rad, značajan faktor predstavljaju sredina u kojoj djeluje, podrška i vodstvo ustanove u profesionalnom i osobnom pogledu te povratna informacija o samom profesionalnom napretku (Šagud, 2011b). Zato je nužno da je profesionalni razvoj usmjeren razvoju istraživačkih i refleksivnih umijeća kod odgajatelja koje mogu unaprijediti jedino u interakciji s drugim odgajateljima i time si zaista pripisati ulogu „*refleksivnih praktičara*“ (Šagud, 2006) – profesionalaca čija je misija što kvalitetnije istraživati, razumjeti i mijenjati svakodnevnu praksu. To se postiže, između ostalog, i sudjelovanjem u akcijskim istraživanjima, po mogućnosti pod supervizijom akademskih znanstvenih istraživača.

8.4.1 Akcijska istraživanja odgojno-obrazovne prakse

Akcijsko istraživanje omogućuje sudionicima preispitivanje i mijenjanje vlastitih vrijednosti i uvjerenja, odnosno razumijevanje elemenata „teorije u akciji“, što znači ponovno oživiti, obnoviti, preispitati, a možda i modificirati temeljne postavke. Taj proces se naziva „dvostruki krug učenja“, što znači da se „*ljudi uvježbavaju u vještinama reflektiranja i propitivanja da bi na površinu iznijeli skrivena stajališta, temeljne postavke nikad ne prestaju, nikad ne završavaju, one se u diskusiji stalno uspoređuju*“ (Schein, 1998, str. 43). Na taj način odgajatelj postaje sposoban kritički promišljati o svojoj praksi, reflektirati i raspravljati o njoj s drugima, što je ključno obilježje refleksivnog praktičara koji mijenja i kvalitativno unaprjeđuje odgojno-obrazovnu praksu i (su)konstruira kurikulum. Upravo je metodologija suradničkog (akcijskog) istraživanja temeljenog na refleksiji i propitivanju odgojno-obrazovne prakse, umjesto povremenih jednokratnih tečajeva, predavanja i radionica, ona forma suvremenog profesionalnog

razvoja odgajatelja koja osigurava temelje za rješavanje problema izravno iz prakse i u praksi te unaprjeđenje kvalitete cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa, odnosno mijenjanja kulture ustanove (Hopkins, 2001; NKRPOO, 2014).

U Reggio pedagogiji osobni i profesionalni razvoj odgajatelja usko povezuju s dokumentiranjem i istraživanjem, jer je po njima dokumentiranje esencijalni element pedagoškog istraživanja (Vujičić, 2011a). Roberts-Holmes (2006) također dijeli navedeno stajalište i naglašava da su istraživanja praktičara usmjerena na procese razvoja, promjena i poboljšanja, te stoga moraju biti integralni dio njihovog profesionalnog razvoja. I autorica Ferguson (1999) raspravlja o akcijskom istraživanju kao metodologijskoj strategiji koja doprinosi razvoju istraživačkih vještina odgajatelja i njegove „pretvorbe“ u refleksivnog praktičara. Profesionalni razvoj i napredovanje kroz refleksivnu praksu jedan je od najučinkovitijih načina stručnog napredovanja jer stvara pretpostavke za samoučenje i samonapredovanje u kojemu se teorijska znanja izravno provjeravaju u praksi, revidiraju se te se tako prenose na vrlo složenu razinu situacijskog i kontekstualnog područja (Šagud, 2011b). Istraživanje Perren i sur. (2017) je pokazalo da je odgajateljeva procjena samoučinkovitosti jači prediktor njihovog ponašanja u praksi nego što su to njihovi stavovi o odgoju i obrazovanju djece. Stoga isti autori naglašavaju da bi se suvremeni modaliteti profesionalnog razvoja, koji imaju za cilj jačanje suvremenih odgojno-obrazovnih praksi u čijem je središtu dijete, trebali usredotočiti na poboljšanje samoučinkovitosti odgajatelja jer izgleda da je usredotočenost na stavove praktičara manje učinkovito. Različiti oblici profesionalnog razvoja trebali bi uključivati metode samorefleksije, budući da to može biti važan mehanizam putem kojeg bi se uvjerenja odgajatelja mogla mijenjati (Fives i Buehl, 2012). Stoga bi zajedničko istraživanje neposredne odgojno-obrazovne prakse (odgajatelja, stručnih djelatnika, ravnatelja, znanstvenika) putem refleksije i samorefleksije, a s ciljem njezinog boljeg razumijevanja, trebao biti dominantni oblik profesionalnog razvoja praktičara jer se u tom procesu ostvaruje dijalog s ostalim sudionicima odgojno-obrazovne prakse (tzv. „kritičkim prijateljima“) putem kojeg se promišljaju, pronalaze i isprobavaju rješenja za probleme i izazove konkretne odgojno-obrazovne prakse. Takav način učenja i usavršavanja istovremeno je individualan i zajednički: izravnim istraživanjem odgojno-obrazovne prakse svaki uključeni pojedinac (su)konstruira novo znanje mijenjajući pritom i sebe i zajednicu (Šagud, 2011b; Miljak, 2009).

8.4.2 Profesionalne mreže učenja

Istraživanja načina na koji se inovacije šire u velikim organizacijama pokazala su važnost neformalnih mreža i stručnih zajednica. „Te mreže bile su važnije od formalnih upravnih struktura jer su zaposlenicima omogućile da uče nove ideje, primjenjuju ih i razmjenjuju praktične savjete i pouke“ (Senge i sur., 2003, str. 38). Imajući to u vidu, zalažemo se za umrežavanja ustanova kao suvremenog modaliteta profesionalnog razvoja odgajatelja, s ciljem stvaranja suradničkih mreža koje potiču učenje svojih pripadnika orijentiranih

prema kontinuiranom istraživanju i mijenjanju svoje odgojno-obrazovne prakse, dijeljenju znanja, ideja i iskustava, jer kada više ljudi počinje raditi prave stvari u svom okruženju, uronjeni u promjene svog konteksta, dolazi do stvaranja „kapaciteta za promjene“ kojim se mnogi konteksti doista i počinju mijenjati (Fullan, 2007). Profesionalne zajednice učenja omogućuju sudionicima upoznavanje s raznolikošću prakse u različitim ustanovama, uočavanje ovisnosti prakse o (socijalnim i fizičkim) uvjetima u ustanovi, kontinuiranu razmjenu njihovih profesionalnih ekspertiza, uvida i znanja kao osnove njihova zajedničkog učenja i razvoja.

Fullan (2001) navodi kako su znanje, vještine i sklonosti učitelja kao pojedinaca zasigurno važni i mogu napraviti razliku u pojedinim razredima. Međutim, to nije dovoljno jer se organizacija mora mijenjati zajedno s pojedincima. Stoga profesionalni razvoj pojedinaca ili čak malih timova neće biti dovoljni, već je za podizanje razine kompetencija odgajatelja potrebno, pored istraživanja prakse, osigurati i diseminaciju i razmjenu znanja i iskustava tj. refleksivne prakse među odgajateljima. U tom je procesu presudno timsko učenje jer su timovi, a ne pojedinci, temeljne jedinice učenja u suvremenoj organizaciji. Ako odgajatelji sudjeluju u poboljšanju kvalitete svoje ustanove u cijelosti, a ne samo svoje odgojne skupine, stručno usavršavanje i rast odgajatelja se događa u najširem smislu jer oni postaju dio zajednice koja uči i istražuje, u kojoj sami postaju odgovorni za vlastiti razvoj, ali i razvoj svojih kolega (Vujičić, 2011a). Upravo takve učeće zajednice podržavat će istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove, izgrađivati kulturu kontinuiranog istraživanja i učenja, kulturu u kojoj ljudi stalno razvijaju svoje sposobnosti, u kojoj se njeguju novi i inovativni obrasci razmišljanja, u kojoj ljudi stalno uče i istražuju kako učiti zajedno (Vujičić, 2011a). Zbog velikih razlika u sustavima vrijednosti na koje nailazimo u različitim skupinama i kulturama nemoguće je razviti jedan idealan oblik obrazovanja te ga provesti u cijelom svijetu. Stoga se zalažemo za razvijanje profesionalno učećih kultura koje podržavaju profesionalni razvoj učitelja na način da sami učitelji postaju istraživači svoje odgojno-obrazovne prakse i preuzimaju odgovornost za njezinu kvalitetu.

Stvaranje profesionalnih zajednica učenja (umrežavanje vrtića) kao jednog od temeljnih oblika profesionalnog usavršavanja stručnih djelatnika izvan ustanove, prepoznato je i u hrvatskom Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). O profesionalnom razvoju odgajatelja na sličan se način raspravlja i u okvirima dokumenta OECD-a (2009), u kojem se navodi da je učinkoviti profesionalni razvoj kontinuirani proces koji uključuje edukaciju, praksu i povratne informacije, te pruža odgovarajuće vrijeme i podršku. Uspješni modaliteti profesionalnog razvoja uključuju odgajatelje u aktivnosti učenja koje su slične onima koje će koristiti sa svojom djecom u skupini i potiču razvoj profesionalnih zajednica učenja. Sve je veći interes za razvoj odgojno-obrazovnih ustanova kao učećih organizacija i za načine na koje odgajatelji i učitelji mogu sustavnije dijeliti svoje stručno znanje i iskustvo (OECD, 2009).

8.4.3 Suradnja s vanjskim dionicima odgoja i obrazovanja

U nastojanjima za tranzicijom ustanova ranog odgoja i obrazovanja od „birokratskih“ u profesionalne organizacije (Miljak, 2015), kao i za stvaranjem i razvojem transformacijskog učenja i znanja svih djelatnika uključenih u taj proces, ključnu ulogu ima vanjska podrška profesionalnom razvoju odgajatelja i ostalih djelatnika ustanove ranog odgoja i obrazovanja kao što je, primjerice, partnerstvo ustanova ranog odgoja i obrazovanja sa sveučilištima i ostalim vanjskim organizacijama iz područja djelatnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, stvaranje suradničkih grupa, mreža ustanova itd. U tom smislu, u hrvatskom Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoja i obrazovanje (2014) ističe se važnost jačanja uloge fakulteta u izradi programa profesionalnog razvoja te licenciranja odgajatelja, stručnih suradnika i ravnatelja. Osim toga, sve se više pokazuje da zatvorenost ustanove ili institucije prema vanjskom okruženju u kojem živi i djeluje ima negativno djelovanje na njezine stanovnike jer, da bi donekle uspješno funkcionirala, življenje i rad u njoj mora biti jasno i strogo uređeno i rigorozno organizirano. Stoga, s ciljem neutraliziranja negativnih obilježja institucijskog načina življenja, humanizacije života i rada u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja i njihove pretvorbe u „velike brižljive obitelji“, važno je njihovo otvaranje prema vanjskom okruženju (Miljak, 2009).

Poglavlje 9

9 Metodološki okvir istraživanja

Kulture ustanova mogu se razlikovati na mnogo načina, pa i način njihovog istraživanja i mjerenja također varira. Buljubašić-Kuzmanović (2016) navodi tri osnovne kategorije mjera kulture odgojno-obrazovne ustanove, a to su: vrijednosti, normativna uvjerenja i očekivanja te percepcija organizacijske prakse, te ističe da su vrijednosti, uz uvjerenja i očekivanja, primarni element operacionalizacije kulture većine istraživača.

Phillips (1993 prema Zhu i sur., 2014) je proučavao kulturu odgojno-obrazovne ustanove u tri dimenzije: zadatak, proces i odnosi. Saphier i King (1985 prema Zhu i sur., 2014) mjerili su kulturu odgojno-obrazovne ustanove u dimenzijama kolegijalnosti (profesionalna suradnja), eksperimentiranja (istraživanje novih tehnika poučavanja), visokih očekivanja, povjerenja, opipljive podrške i dosezanja baze znanja. Gruenert i Valentine (1998 prema Zhu i sur., 2014) proučavali su kulturu odgojno-obrazovne ustanove kroz dimenzije suradničkog vodstva, suradnje nastavnika, profesionalnog razvoja, kolegijalne podrške, jedinstva svrhe i partnerstva u učenju. Među spomenutim znanstvenicima, kolegijalni odnosi, ciljevi i suradnja identificirani su kao ključni čimbenici kulture ustanove.

Neki drugi istraživači (Handy i Aitkin, 1986; Siskin, 1991 prema Zhu i sur., 2014) ističu da treba uzeti u obzir homogenost kulture. To se odnosi na mjeru u kojoj osoblje odgojno-obrazovne ustanove dijeli osnovne pretpostavke, norme i vrijednosti, kao i kulturne artefakte. Kultura je homogena ako se (gotovo) svi članovi osoblja pridržavaju istih pretpostavki, normi i vrijednosti. Ako imaju vrlo različite pretpostavke, vrijednosti i norme, onda je kultura heterogena.

Devos, Bouckenooghe, Engels, Hotton i Aelterman (2007), Engels i sur. (2008), Zhu, Devos i Li (2011) i Zhu i sur. (2014) ispitivali su školsku kulturu u pet dimenzija na temelju sinteze prethodnih istraživanja: (a) orijentacija ka cilju odnosi se na mjeru u kojoj je vizija škole jasno formulirana i koju dijele članovi škole; (b) participativno donošenje odluka odnosi se na mjeru u kojoj nastavnici sudjeluju u procesu donošenja odluka u školi; (c) inovativnost odnosi se na mjeru u kojoj se članovi škole prilagođavaju promjenama i imaju otvoren stav prema promjenama; (d) vodstvo odnosi se na mjeru u kojoj se ravnatelj uključuje u podržavajuće i/ili instruktivno ponašanje; i (e) formalni odnos odnosi se na razinu formalnih odnosa između nastavnika i osoblja.

U recentnim češkim istraživanjima od 2001. godine na dalje, školska je kultura istraživana u različitim obrazovnim kontekstima primjenom instrumentarija *School Culture Inventory*, kojeg su razvili Eger i Jakubíková (2001), a revidirao ga je u svom

kasnijem istraživanju Eger (2006). U njemu je školska kultura operacionalizirana kroz 16 faktora koji korespondiraju faktorima djelotvornosti škole (prema Eger, 2010), a to su: (1) Zajednički ciljevi, (2) Autoritet uprave škole, (3) Stil upravljanja usmjeren na ljude, (4) Organizacijska struktura i rutine škole, (5) Stil upravljanja usmjeren na zadatke; (6) Kontrola u školi, (7) Motiviranost osoblja, (8) Komunikacija i davanje informacija u školi, (9) Komunikacija s lokalnom zajednicom i roditeljima, (10) Inoviranje nastavnih programa, (11) Profesionalni razvoj učitelja, (12) Uvjeti poučavanja, (13) Estetika okruženja i čistoća, (14) Odnosi među osobljem, (15) Odnosi između učitelja i učenika, i (16) Očekivanja obrazovnih rezultata. Isti je instrumentarij kasnije korišten u još nekoliko istraživanja – Hornáčková, Princová i Šimková (2014) provele su istraživanje u vrtićima, Eger i Prašilova (2020) u osnovnoj školi, a Eger (2010) u osnovnim i srednjim školama. Zanimljiv pristup operacionalizaciji školske kulture nalazimo u istraživanjima Sabanci i sur. (2017) i Ucar i Ipek (2019) koji su koristili isti mjerni instrument, *Upitnik organizacijske kulture* kojeg je razvio Ipek (1999 prema Ucar i Ipek, 2019). U njemu se školska kultura ispituje kroz četiri dimenzije kulture nazvanima: (1) kultura moći, (2) kultura uloga, (3) kultura postignuća i (4) kultura podrške.

Autor Dumay (2009) je za potrebe svog istraživanja školske kulture osnovnih škola u Belgiji konstruirao poseban upitnik temeljem dviju Hargreavesovih (1995) tipologija za ispitivanje odnosa između školske kulture i postignuća učenika. Prva dva faceta varijabli školske kulture proizlaze iz prve tipologije – 1. ekspresivna funkcija ili održavanje kvalitetnih socijalnih odnosa i 2. instrumentalna funkcija ili uspjeh u rješavanju zadatka. Prvi facet vrijednosti školske kulture u konstruiranom upitniku odnosi se na status disciplinskih smjernica i pravila u školama (četiri tvrdnje; npr. „poštivanje normi ponašanja od strane učenika je najvažnije“), a drugi aspekt vrijednosti školske kulture odnosi se na to koliko je u ustanovi stavljen naglasak na akademska postignuća učenika (tri tvrdnje; npr. „nastavnici imaju visoka očekivanja od svojih učenika u vezi njihove uspješnosti“). Sljedeća dva aspekta vrijednosti školske kulture su povezana s drugom tipologijom Hargreavesa (1995) u kojoj se na jednoj strani kontinuuma nalazi tradicionalna škola, a na drugom kolegijalna škola. Zato se prvi facet vrijednosti u upitniku odnosi na status inovacija u školama (šest tvrdnji; npr. „nastavnici žele eksperimentirati s novim pedagoškim metodama“), a drugi element mjeri kulturne vrijednosti u smislu suradnje i kolegijalnosti nastavnika (šest tvrdnji; npr. „visoko se cijeni suradnja među nastavnicima“).

U istraživanju You, Kim i Lim (2016) konstrukt školske kulture operacionaliziran je kroz pet područja: stanje zgrada i opreme, radno ozračje, podrška kolega, vodstvo ravnatelja i sudjelovanje u donošenju odluka. U istraživanju Brust Nemet i Velki (2016) korišten je *Upitnik kulture škole* (The Center for Improving School Culture - CISC, 2002) koji sadrži 17 tvrdnji i mjeri razinu kulture škole u tri područja: stručna suradnja, kolegijalnost i uspješnost nastavnika.

U svom etnografskom istraživanju o važnosti različitih aspekata školske kulture za stvaranje primjerenog okruženja za učenje učenika koji se nalaze u nepovoljnom

položaju, autorica Watson (2011) sagledava školsku kulturu kroz sljedeće karakteristike: nastavne prakse, odnosi učitelj-učenik i učitelj-učitelj, prostor učionica, školska pravila te priroda vrijednosti ili normi u školama.

Temeljem svega prethodno navedenog razvidno je da različiti autori razvijaju različite načine operacionalizacije kulture odgojno-obrazovne ustanove, koji dominantno ovise o odabranom teorijskom modelu kulture od kojega se polazi te odabranom metodološkom pristupu u istraživanju navedenog konstrukta. No, izazovi u operacionalizaciji pojma kulture odgojno-obrazovne ustanove leže i u činjenici da koncepti klime i kulture, iako slični, proizlaze iz različitih istraživačkih tradicija i istraživačkih zajednica (Hoy i sur., 1991; Owens, 2001, prema Schoen i Teddlie, 2008). Proučavanju klime pristupa se iz psihologijske perspektive korištenjem kvantitativnih dijagnostičkih instrumenata, dok je u istraživanju kulture dominantna antropologijska perspektiva koja se oslanja na izvore podataka (narativni iskazi, intervjui, video-zapisi,...) tipične za kvalitativni pristup (Freiberg, 1999 prema Schoen i Teddlie, 2008).

Uvažavajući navedene izazove i kontekstualnu „obojanost“ istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove, cilj projektnog tima znanstveno-istraživačkog projekta *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik (su)konstrukcije znanja* Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, voditeljice prof. dr. sc. Lidije Vujičić, bio je konstruirati mjerni instrument o kulturi vrtića koji bi se mogao koristiti u transverzalnim nacrtima istraživanja metodom ankete, na reprezentativnim uzorcima vrtića čime bi se otvorio prostor za povezivanje kulture vrtića s različitim vrijednostima i stavovima odgajatelja o sukonstrukciji znanja, s različitim socijalnim strukturama, kao i prostor za usporedbu različitih geografskih područja. U ovome radu koristit će se dvije skale iz spomenutog instrumenta koje su u već provedenim istraživanjima pokazale zadovoljavajuće metrijske karakteristike (*Skala odnosa u ustanovi* i *Skala profesionalnog razvoja odgajatelja*). U ovome radu nastojat će se pokazati da kvantitativni pristup u istraživanju kulture odgojno-obrazovne ustanove može dati svojevrsan uvid u odnos pojedinih dimenzija kulture ustanove kao podloge za kvalitativno razumijevanje njezinih različitih dimenzija.

9.1. Predmet istraživanja

Iz prethodnog razmatranja i uvida u literaturu postaje jasno da je kultura krajnje suptilna pa, ipak, iznimno utjecajna jer prožima život odgojno-obrazovnih ustanova i utječe na kvalitetu življenja ljudi u tim ustanovama. Prepoznavanje kulture ustanove i davanje smjernica za njezino poboljšanje otkriva čimbenike koji promiču ili otežavaju učenje i napredak djece, njihov razvoj i postignuća te ispunjavanje njihovih ciljeva.

Ustanova ranog odgoja i obrazovanja, tj. dječji vrtić, vrlo je živ i dinamičan fizički i socijalni kontekst pun vidljivih, manje vidljivih i nevidljivih običaja, rituala i odnosa koji čine njenu kulturu. Kultura odgojno-obrazovne ustanove rastuće je istraživačko polje diljem svijeta (Allder, 1993; Hargreaves, 1995; Prosser, 1999; Deal i Peterson, 1999;

Bruner, 2000; Stoll i Fink, 2000; Schein, 2004; Maslowski, 2006), a posljednjih 20-ak godina sve je aktualniji i u Hrvatskoj (Vrcelj, 2003; Domović, 2003; Vujičić, 2011a; Slavić i Rijavec, 2015; Buljubašić-Kuzmanović, 2016; Peko, Varga i Vican, 2016; Vujičić, Pejić-Papak i Valenčić-Zuljan, 2018; Slavić, Rijavec i Matić, 2019; Pažur, Domović i Kovač, 2020). Kultura ustanove ranog odgoja i obrazovanja najčešće se opisuje kao osobnost ustanove, način života i rada, razmišljanja i ponašanja, kao skup zajedničkih vrijednosti koje dijele zaposlenici ustanove, a koje se odražavaju u njihovim karakterističnim obrascima ponašanja. Oblikuju je povijest, kontekst i ljudi, a na nju značajno utječu vanjski politički i ekonomski čimbenici, kao i promjene u obrazovnoj politici (Vujičić, 2008).

Temeljem navedenog proizlazi da je temeljni istraživački problem i znanstvena svrha ove disertacije dati doprinos u razumijevanju međusobnih odnosa različitih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, kao i njihove povezanosti s odabranim individualnim (onima koje se tiču odgajatelja) i kontekstualnim (onima koje se tiču ustanove ranog odgoja i obrazovanja) varijablama.

9.2. Svrha i cilj istraživanja

Svrha istraživanja je korelacijskim istraživanjem steći uvid i objasniti odnos i međusobnu povezanost odabranih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, kao i steći uvid u važnost pojedinih dimenzija kulture za odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja.

Cilj istraživanja jest ispitati povezanost među odabranim dimenzijama kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja (odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja, odgojno-obrazovna praksa, međuljudski odnosi u ustanovi, profesionalni razvoj, strukturalne dimenzije) te njihov odnos s odabranim individualnim i kontekstualnim varijablama. Ispitat će se obilježja dijalektičkog odnosa odabranih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja međusobno te njihovog odnosa s individualnim varijablama (razina obrazovanja odgajatelja, duljina radnog staža i procjena samoučinkovitosti) i kontekstualnim varijablama (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece-vrtićka/jaslička, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima).

U skladu s temeljnim ciljem istraživanja formulirani su specifični zadaci istraživanja:

1. Prevesti, prilagoditi, validirati i utvrditi metrijske karakteristike hrvatskih verzija skala procjene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja (*Modernity Scale* – Schaefer i Edgerton, 1985 i *Attitude Scale* iz *ORA upitnika* – Perren i sur., 2017), procjene suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja (*Educational Practice Scale* iz *ORA upitnika* – Perren i sur., 2017) i procjene odgajateljeve samoučinkovitosti (*Self-Efficacy Scale* iz *ORA upitnika* – Perren i sur., 2017)
2. Konstruirati i utvrditi metrijske karakteristike nove mjere strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, a koja se odnosi na trenutnu organizaciju prostorno-materijalnog i vremenskog okruženja u ustanovi

3. Testirati povezanost različitih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja (odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja, odgojno-obrazovne prakse, međuljudskih odnosa u ustanovi, profesionalnog razvoja, strukturalnih dimenzija)
4. Testirati individualne varijable (razina obrazovanja odgajatelja i duljina radnog staža) kao prediktore odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja
5. Testirati individualne varijable (razina obrazovanja odgajatelja, duljina radnog staža) i kontekstualne varijable (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece-vrtićka/jaslička, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) kao prediktore suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja
6. A) Testirati kontekstualne varijable (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece-vrtićka/jaslička, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) kao prediktore podržavajućih međuljudskih odnosa među odgajateljima u ustanovi
 B) Testirati kontekstualne varijable (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece-vrtićka/jaslička, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) kao prediktore podržavajućih međuljudskih odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika u ustanovi
 C) Testirati kontekstualne varijable (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece-vrtićka/jaslička, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) kao prediktore strukturalnih dimenzija kulture ustanove (prostorno-materijalnog i vremenskog okruženja)
 D) Testirati kontekstualne varijable (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece-vrtićka/jaslička, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) kao prediktore profesionalnog razvoja odgajatelja
7. Testirati moderatorski učinak odgajateljeve procjene samoučinkovitosti u odgojno-obrazovnom radu na odnos njegove odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse
8. A) Testirati moderatorski učinak profesionalnog razvoja odgajatelja na odnos njegove odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse
 B) Testirati moderatorski učinak međuljudskih odnosa u ustanovi na odnos odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja i njegove odgojno-obrazovne prakse
 C) Testirati moderatorski učinak strukturalnih dimenzija kulture ustanove na odnos odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja i njegove odgojno-obrazovne prakse

9.3. Hipoteze istraživanja

U skladu s postavljenim specifičnim zadacima istraživanja formulirane su sljedeće hipoteze:

H1: Očekuje se da su testirane dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja (odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja, odgojno-obrazovna praksa, strukturalne dimenzije, međuljudski odnosi u ustanovi, profesionalni razvoj) u statistički značajnim pozitivnim, umjerenim do visokim korelacijama.

H2: Očekuje se da su individualne varijable (razina obrazovanja odgajatelja i duljina radnog staža) prediktori odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja. Dakle, očekuje se da će suvremeniju odgojno-obrazovnu paradigmu (suvremenije stavove o odgoju i obrazovanju djece) iskazivati odgajatelji koji su završili diplomski studij i koji imaju više godina radnog staža.

H3: Očekuje se da su *individualne varijable* (razina obrazovanja odgajatelja, duljina radnog staža) i *kontekstualne varijable* (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece i usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) prediktori suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja. Dakle, očekuje se da će suvremeniju odgojno-obrazovnu praksu u ustanovi iskazivati odgajatelji koji su završili diplomski studij, koji imaju više godina radnog staža u odgajateljskoj profesiji, koji rade u manjem vrtiću, koji rade u skupini s manjim brojem djece, koji rade u vrtićkoj skupini i koji rade u skupini u kojoj je broj upisane djece usklađen s propisanim normativima.

H4a: Očekuje se da su *kontekstualne varijable* – veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima – prediktori podržavajućih međuljudskih odnosa među odgajateljima u ustanovi. Očekuje se da će međuljudske odnose među odgajateljima u ustanovi pozitivnije procijeniti odgajatelji koji rade u manjem vrtiću, koji rade u skupini s manjim brojem djece, koji rade u vrtićkoj skupini i koji rade u skupini u kojoj je broj upisane djece usklađen s propisanim normativima.

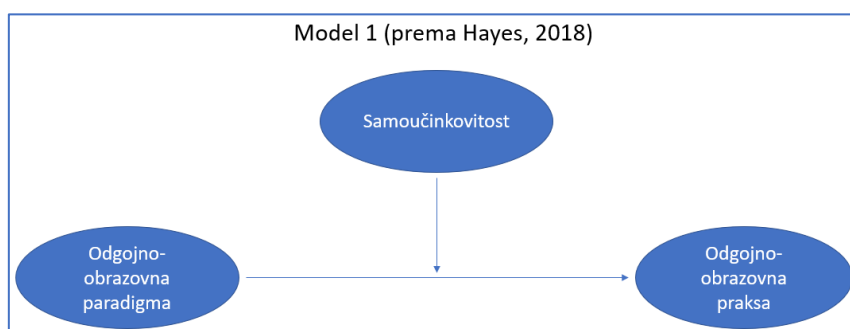
H4b: Očekuje se da su *kontekstualne varijable* – veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima – prediktori podržavajućih međuljudskih odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika u ustanovi. Očekuje se da će međuljudske odnose između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika pozitivnije procijeniti odgajatelji koji rade u manjem vrtiću, koji rade u skupini s manjim brojem djece, koji rade u vrtićkoj skupini i koji rade u skupini u kojoj je broj upisane djece usklađen s propisanim normativima.

H4c: Očekuje se da su *kontekstualne varijable* – veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima – prediktori strukturalnih dimenzija kulture ustanove (prostorno-materijalnog i vremenskog okruženja). Očekuje se da će oblikovanje strukturalnih dimenzija kulture ustanove u skladu sa suvremenim pristupom u većoj mjeri procijeniti odgajatelji koji rade u manjem

vrtiću, koji rade u skupini s manjim brojem djece, koji rade u vrtićkoj skupini i koji rade u skupini u kojoj je broj upisane djece usklađen s propisanim normativima.

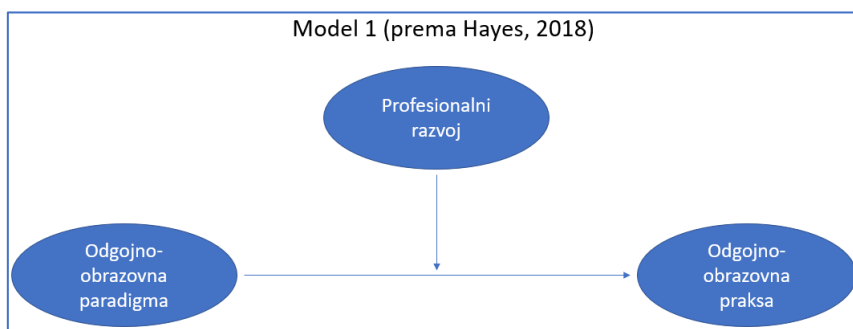
H4d: Očekuje se da su *kontekstualne varijable* – veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima – prediktori profesionalnog razvoja odgajatelja. Očekuje se da će uključenost vrtića u suvremene modalitete profesionalnog razvoja učestalijom procijeniti odgajatelji koji rade u manjem vrtiću, koji rade u skupini s manjim brojem djece, koji rade u vrtićkoj skupini i koji rade u skupini u kojoj je broj upisane djece usklađen s propisanim normativima.

H5: Očekuje se da će odgajateljeva procjena samoučinkovitosti biti značajan moderator odnosa između odgajateljeve odgojno-obrazovne paradigme i njegove odgojno-obrazovne prakse (Slika 7). Pritom se očekuje jača povezanost između suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse kod odgajatelja koji iskazuju višu razinu samoučinkovitosti u odgojno-obrazovnom radu.



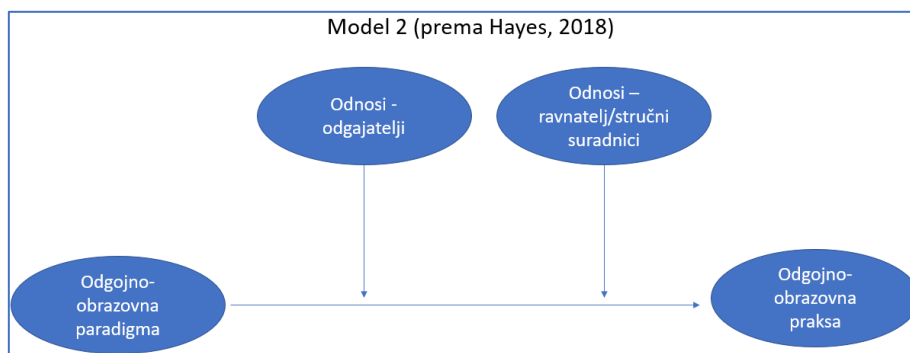
Slika 7: Moderatorski učinak samoučinkovitosti odgajatelja na odnos njegove odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse

H6a: Očekuje se da će učestalost uključenosti ustanove u suvremene modalitete profesionalnog razvoja odgajatelja biti značajan moderator odnosa između odgajateljeve odgojno-obrazovne paradigme i njegove odgojno-obrazovne prakse (Slika 8). Pritom se očekuje jača povezanost između suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse kod odgajatelja koji uključenost vrtića u suvremene modalitete profesionalnog razvoja procjenjuju učestalijom.



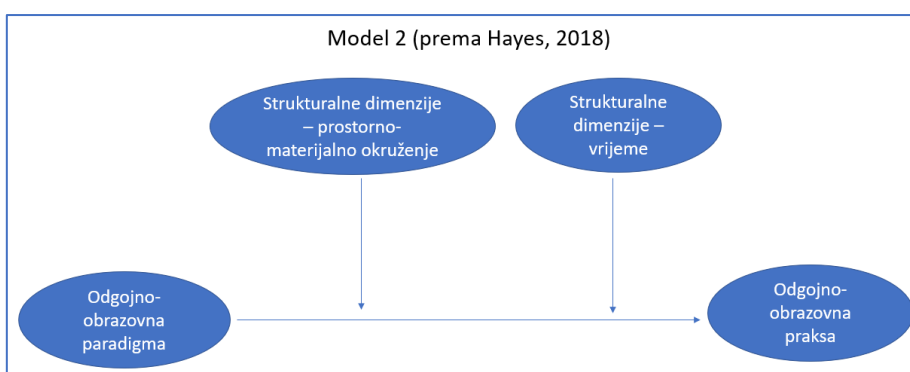
Slika 8: Moderatorski učinak profesionalnog razvoja odgajatelja na odnos njegove odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse

H6b: Očekuje se da će međuljudski odnosi u ustanovi biti značajan moderator odnosa između odgajateljeve odgojno-obrazovne paradigme i njegove odgojno-obrazovne prakse (Slika 9). Pritom se očekuje jača povezanost između suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse kod odgajatelja koji međuljudske odnose u svojoj ustanovi procjenjuju pozitivnijima.



Slika 9: Moderatorski učinak međuljudskih odnosa u ustanovi na odnos odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja i njegove odgojno-obrazovne prakse

H6c: Očekuje se da će strukturalne dimenzije kulture ustanove biti značajan moderator odnosa između odgajateljeve odgojno-obrazovne paradigme i njegove odgojno-obrazovne prakse (Slika 10). Pritom se očekuje jača povezanost između suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse kod odgajatelja koji organizaciju strukturalnih dimenzija u ustanovi procjenjuju u većoj mjeri u skladu sa suvremenim pristupom.



Slika 10: Moderatorski učinak strukturalnih dimenzija kulture ustanove na odnos odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja i njegove odgojno-obrazovne prakse

9.4. Varijable istraživanja i instrumenti prikupljanja podataka

Radi bolje preglednosti i lakšeg snalaženja, varijable ovoga istraživanja možemo uvjetno podijeliti u 3 kategorije.

Prvu kategoriju čine varijable koje se odnose na dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, a to su: *odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja, odgojno-obrazovna praksa, strukturalne dimenzije kulture ustanove, međuljudski odnosi u ustanovi i profesionalni razvoj odgajatelja.*

Drugu kategoriju varijabli čine tzv. *individualne varijable*, a to su one koje se odnose na odgajatelja: razina obrazovanja odgajatelja, duljina radnog staža i procjena samoučinkovitosti. U istraživanju će se propitati odnos odabranih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja s navedenim *individualnim varijablama.*

Treću kategoriju varijabli čine tzv. *kontekstualne varijable* koji se odnose na ustanovu ranog odgoja i obrazovanja u kojoj je odgajatelj zaposlen, a to su: veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece (vrtićka/jaslička) i usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima. U istraživanju će se propitati odnos odabranih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja s navedenim *kontekstualnim varijablama.*

Varijabla **odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja** odnosi se na samoprocjenu uvjerenja odgajatelja o djeci, načinu na koji ona uče i ulozi odraslog u tom procesu. Jedna od glavnih poteškoća u mjerenju varijable odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja leži u činjenici da je u inozemnoj literaturi zaista malo mjernih instrumenata namijenjenih ispitivanju odgojno-obrazovnih filozofija isključivo odgajatelja (značajno više je onih namijenjenih učiteljima i nastavnicima), a ako su i namijenjeni mjerenju stavova odgajatelja, upitna je njihova primjenjivost u hrvatskom obrazovnom kontekstu zbog nerijetko različitih epistemoloških i didaktičkih postavki na kojima se temelji sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj (usmjerenost na razvoj kompetencija) i drugim državama (usmjerenost na ishode učenja). Tako u hrvatskoj literaturi nema valjanog i pouzdanog instrumenta za mjerenje odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja, a ako se taj problem i adresirao u dosadašnjim nacionalnim istraživanjima, obično se radilo o primjeni kvalitativnih istraživanja (npr. Miljak, 1996; 2009; 2015; Slunjski, 2009; 2015; 2016; Vujičić, 2011a; 2016a). Iz tih razloga, uz uvažavanje činjenice da je odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja jedna od ključnih varijabli ovoga istraživanja pa je od izuzetne važnosti primjena valjanog i pouzdanog mjernog instrumenta za njezino ispitivanje, u predistraživanju će se koristiti dvije zasebne skale – *Modernity Scale* (Schaefer i Edgerton, 1985) i *Attitude Scale* iz *ORA upitnika* (Perren i sur., 2017). Budući da nijedna od navedenih skala nije korištena u hrvatskom obrazovnom kontekstu, temeljem rezultata predistraživanja utvrdit će se njihove

metrijske karakteristike, te se za ispitivanje odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja u glavnom istraživanju odabrati ona s boljim metrijskim karakteristikama.

Parental Modernity Scale (Schaefer i Edgerton, 1985), identificirana i kao *Ideje o odgoju djece*, prvotno je kreirana i korištena za ispitivanje stavova roditelja o djetetu i načinu na koji ono uči, a sastojala se od 30 čestica za koje su ispitanici procjenjivali svoj stupanj slaganja na četverostupanjskoj skali Likertovog tipa (*1-uopće se ne slažem; 2-ne slažem se; 3-slažem se; 4-u potpunosti se slažem*). U kasnijim istraživanjima *Modernity Scale* je korištena za ispitivanje stavova učitelja o odgoju i obrazovanju djece, npr. Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta i Howes (2002); Mashburn, Hamre, Downer i Pianta (2008); Scott-Little, La Paro i Weisner (2006); Williford, Wolcott, Whittaker i Locasale-Crouch (2015); Wiens (2018), dok se tek nedavno skala počela koristiti za ispitivanje uvjerenja odgajatelja (Jamil i sur., 2012). U tim je istraživanjima korišteno samo prvih 16 čestica *Skale*, koja je u toj skraćenoj verziji pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike, pa se u tom obliku nastavila koristiti u daljnjim istraživanjima. Temeljem 16 čestica *Skale* razlikuje se tradicionalni, adultocentrični pogled na dijete (12 čestica), te progresivni, demokratski pogled u kojemu je dijete u središtu (4 čestice). Ispitanici procjenjuju svoj stupanj slaganja sa česticama na petostupanjskoj ljestici Likertovog tipa (*1-uopće se ne slažem; 2-ne slažem se; 3-niti se slažem, niti se ne slažem; 4-slažem se; 5-u potpunosti se slažem*). Niži rezultati na tvrdnjama ukazuju na progresivne, demokratske stavove koji su više usmjereni na dijete, a viši rezultati ukazuju na tradicionalne stavove, više usmjerene na odrasle.

ORA upitnik – Orientierungsrahmen (Perren i sur., 2017) je upitnik u formi samoprocjene, razvijen za procjenu odgojno-obrazovnog pristupa usmjerenog na dijete u stavovima stručnjaka, samoučinkovitosti (operacionalizacija temeljem Bandurine teorije socijalnog učenja) i odgojno-obrazovnoj praksi. Osim skala za ispitivanje triju navedenih konstrukata, potpuni upitnik također uključuje dodatne skale koje ispituju odnos skrbnik-dijete (npr. osjetljivost) i specifične odgojno-obrazovne strategije (npr. promatranje i dokumentiranje), no one ovdje nisu opisane jer nisu predmet ovoga rada.

ORA upitnik koji će se koristiti u ovom istraživanju sastoji se od tri domene operacionalizirane kroz tri skale, a to su: samoučinkovitost odgajatelja (*Self-Efficacy Scale – Skala samoučinkovitosti odgajatelja*), stavovi odgajatelja (*Attitude Scale – Skala uvjerenja odgajatelja*) i odgojno-obrazovna praksa odgajatelja (*Educational Practice Scale – Skala suvremene odgojno-obrazovne prakse*). Svaka od navedene tri domene (skale) odnosi se na pristup učenju i poučavanju usmjerenom na dijete i sadržava tri subskale: PD = Participacija djeteta (CP = Child participation); AU = Dijete kao aktivni učenik (AL = Child as Active Learner); OU = Okruženje za učenje (LE = Learning Environment). Subskala *Participacija djeteta* opisuje u kojoj se mjeri svako dijete doživljava kao individua, u kojoj mjeri se cijeni u svojoj jedinstvenosti te uključuje u život ustanove ranog odgoja i obrazovanja. Odgajatelji koji na ovoj subskali postižu visoke rezultate ulažu napore kako bi osigurali da svako dijete ima mjesto u zajednici i da se dječja pitanja shvate ozbiljno. Nadalje, takvi odgajatelji stvaraju svakodnevni život

zajedno i na razini s djecom. Subskala *Dijete kao aktivni učenik* opisuje u kojoj mjeri odgajatelji smatraju djecu aktivnim učenicima i stoga im dopuštaju da samostalno istražuju i komuniciraju s okolinom. Odgajatelji s visokim rezultatima na ovoj subskali omogućuju djeci povezivanje novih iskustava s prethodnim znanjem i pronalaženje vlastitih načina za prevladavanje prepreka i rješavanje problema. Subskala *Okruženje za učenje* opisuje u kojoj mjeri odgajatelji stvaraju poticajno i raznovrsno okruženje za učenje za djecu. Odgajatelji koji na ovoj subskali postižu visoke rezultate djeci nude različite, inspirativne i razvojno primjerene poticaje, igračke i materijale za učenje te potiču njihovu upotrebu.

U prvoj verziji *ORA upitnika* svi su konstrukti bili zastupljeni s pet do šest čestica, pa je *Skala samoučinkovitosti odgajatelja* sadržavala 18 čestica, *Skala uvjerenja odgajatelja* također 18 čestica i *Skala suvremene odgojno-obrazovne prakse* 15 čestica. Kako bi daljnja uporaba *ORA upitnika* bila praktičnija, razvijena je skraćena verzija sa smanjenim brojem čestica. Kako bi se identificirale čestice koje su najreprezentativnije za odgovarajuću subskalnu (tj. *Participacija djeteta*, *Dijete kao aktivni učenik*, *Okruženje za učenje*), provedena je konfirmatorna faktorska analiza zasebno za svaku domenu (skalnu). Unutar svake domene, nastojalo se zadržati po tri čestice za svaku subskalnu, što je rezultiralo s ukupno devet čestica za svaku domenu. Točnije, za odgojno-obrazovnu praksu i samoučinkovitost zadržano je devet čestica, a za stavove samo osam čestica jer su ostale čestice pokazale niska faktorska zasićenja. Na kraju ovoga rada pod poglavljem *Prilozi* dostupna je pisana dozvola autorice Perren za korištenje *ORA upitnika*, te su navedene sve čestice skraćene (konačne) verzije *ORA upitnika* koje će se koristiti u ovom istraživanju, i to u svojoj izvornoj formulaciji na njemačkom jeziku i s njihovim prijevodima na engleski i hrvatski jezik. Prijevod *ORA upitnika* za potrebe ovoga istraživanja tekao je po principu dvostrukog prijevoda unazad (*back translation*) kojeg su napravila dva nezavisna prevoditelja na način da je prvo jedan prevoditelj preveo upitnik sa engleskog na hrvatski jezik, nakon čega je drugi prevoditelj tu prevedenu verziju upitnika na hrvatskom jeziku preveo natrag na engleski jezik, kako bi se provjerilo imaju li sve prevedene čestice jednako značenje kao i u originalnoj verziji instrumenta. Nakon primjene instrumenta u predistraživanju, provjerit će se njegova faktorska struktura da bi se utvrdilo odgovara li struktura prevedenog upitnika strukturi originalnog upitnika.

Kao što je već prethodno pojašnjeno, druga skala za mjerenje odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja koja će se koristiti u predistraživanju bit će skraćena verzija *Attitude Scale – Skala uvjerenja odgajatelja* iz *ORA upitnika* (Perren i sur., 2017). Ta *Skala* sadrži 8 čestica od kojih prve 3 pripadaju subskali *Participacija djeteta* (PD), 2 čestice subskali *Dijete kao aktivni učenik* (AU) i posljednje 3 čestice subskali *Okruženje za učenje* (OU). Ispitanici iskazuju stupanj svog slaganja s tvrdnjama na petostupanjskoj ljestvici Likertovog tipa u rasponu od *1-uopće se ne slažem* do *5-u potpunosti se slažem*. Veće priklanjanje ispitanika svim česticama *Skale* označava njihove suvremene stavove o odgoju i obrazovanju djece.

Varijabla **odgojno-obrazovna praksa** odnosi se na samoprocjenu odgajatelja o učestalosti primjene suvremenih strategija u odgojno-obrazovnom radu s djecom u vrtiću, utemeljenih u demokratskim načelima, aktivnoj ulozi djeteta u odgojno-obrazovnom procesu, njegovoj aktivnoj participaciji u svim aspektima življenja u ustanovi ranoga odgoja i sociokonstruktivističkoj teoriji učenja prema kojoj pojedinac stvara znanje vlastitom aktivnošću u interakciji sa svojim fizičkim i socijalnim okruženjem. Odgojno-obrazovna praksa bit će mjerena skraćenom verzijom *Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse iz ORA upitnika* (Perren i sur., 2017) koja se sastoji od 9 čestica – po 3 čestice za svaku subskalu (*Participacija djeteta, Dijete kao aktivni učenik, Okruženje za učenje*). Ispitanici procjenjuju učestalost primjene opisane prakse u svakodnevnom radu s djecom na petostupanjskoj ljestvici Likertovog tipa u rasponu od *1-nikad* do *5-uvijek*, pri čemu viši rezultat na *Skali* ukazuje na visoku učestalost primjene suvremenih obrazovnih praksi odgajatelja kojima je dijete u središtu.

Varijabla **strukturalne dimenzije kulture ustanove** odnosi se na odgajateljsku procjenu trenutne organizacije i izgleda prostorno-materijalnog okruženja i vremenskog ritma življenja u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja. Kada je riječ o ispitivanju strukturalnih dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove, pojedini elementi mogu se sporadično naći u upitnicima školske kulture. No izazov leži u činjenici da su škole i vrtići, iako odgojno-obrazovne ustanove, ipak poprilično različiti konteksti s različitim načinom organizacije prostorno-materijalnog i vremenskog okruženja. Osim toga, načini kreiranja tih dimenzija dodatno su snažno determinirani društvenim i kulturnim kontekstom pojedine države u kojoj se škola ili vrtić nalazi, kao i prihvaćenim kriterijima kvalitete navedenih elemenata fizičkog okruženja. Budući da se ne pronalaze istraživanja usmjerena mjerenju ovog konstrukta, jedan od zadataka ovog istraživanja bit će konstrukcija mjernog instrumenta namijenjenog mjerenju strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja. Prilikom konstrukcije mjernog instrumenta krenut će se od postojećeg instrumenta korištenog u istraživanjima kulture odgojno-obrazovne ustanove (Čamber Tambolaš i Vujičić, 2023; Čamber Tambolaš, Vujičić i Jančec, 2023; Vujičić, Pejić Papak i Valenčić Zuljan, 2018) provedenih u sklopu znanstveno-istraživačkih projekata Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja* (voditeljica prof. dr. sc. Lidija Vujičić) i *Skriveni kurikulum i kultura odgojno-obrazovne ustanove* (voditeljica doc. dr. sc. Lucija Jančec).

Varijabla **međuljudski odnosi u ustanovi** odnosi se na odgajateljsku procjenu međuljudskih odnosa u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja na dvjema razinama: među odgajateljima te između odgajatelja i ravnatelja / stručnih suradnika. Za mjerenje odnosa u ustanovi koristit će se *Skala odnosa u ustanovi* kreirana 2015. godine za potrebe znanstveno-istraživačkog projekta Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja*. *Skala* je prethodno korištena u više istraživanja (Čamber Tambolaš i Vujičić, 2019; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017b; 2019b), na različitim uzorcima odgajatelja u tri različite države (Hrvatska, Slovenija, Srbija), te je u svim kontekstima pokazala visoku pouzdanost, s

Cronbach $\alpha = .83$ i više. Međutim, u nekim je od spomenutih istraživanja *Skala* pokazala jednofaktorsku strukturu, a u nekima je ukazala na postojanje dviju subskala – odnosa među odgajateljima i odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika. Stoga je za potrebe predistraživanja napravljena njena jezična i sadržajna revizija na nekoliko čestica za koje je bilo nejasno mjere li odnose među odgajateljima ili između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika.

Konačna, revidirana verzija *Skale* sadrži 16 čestica od kojih njih 10 ispituje odnose u kolektivu među odgajateljima, a 6 čestica ispituje odnos odgajatelja s ravnateljem i stručnim suradnicima. Ispitanici iskazuju stupanj u kojem se navedene tvrdnje odnose na specifičnosti međuljudskih odnosa u vrtiću u kojemu rade na petostupanjskoj ljestvici Likertovog tipa u rasponu od *1-uopće se ne odnosi* do *5-u potpunosti se odnosi*. Veće priklanjanje ispitanika svim česticama *Skale*, osim čestici *U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima*, ukazuje na praksu uspostavljanja i održavanja kvalitetnih, podržavajućih i recipročnih međuljudskih odnosa u ustanovi, svojstvenih pozitivnoj kulturi ustanove (Peterson, 2002).

Varijabla **profesionalni razvoj odgajatelja** odnosi se na odgajateljsku procjenu učestalosti uključenosti vrtića i njegovih djelatnika u suvremene (transformacijske) modalitete profesionalnog razvoja, a mjerit će se *Skalom profesionalnog razvoja* kreiranom 2015. godine za potrebe znanstveno-istraživačkog projekta Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja*. *Skala* je prethodno korištena u više istraživanja (Čamber Tambolaš i Vujičić, 2023; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a; 2019a; 2019b; Vujičić i sur., 2018), na različitim uzorcima odgajatelja i učitelja i u tri različite države (Hrvatska, Slovenija, Srbija), te je u svim kontekstima pokazala visoku pouzdanost, s Cronbach $\alpha = .80$ i više. *Skala* sadrži 6 čestica koje ispituju učestalost sudjelovanja vrtića i njegovih djelatnika u suvremenim oblicima profesionalnog razvoja (npr. reflektivni praktikumi, zajednice učenja, akcijska istraživanja). Ispitanici iskazuju učestalost odvijanja različitih aktivnosti suvremenih modaliteta profesionalnog razvoja u vrtiću u kojemu su zaposleni na petostupanjskoj ljestvici Likertovog tipa u rasponu od *1-nikad* do *5-uvijek*. Struktura skale je jednofaktorska, a kompozit svih čestica iz *Skale* čini mjeru učestalosti uključenosti vrtića u kojemu je ispitanik zaposlen u suvremene (transformacijske) modalitete profesionalnog razvoja, pri čemu viši rezultat upućuje na češću uključenost vrtića u suvremene oblike profesionalnog razvoja.

Varijabla **samoučinkovitosti odgajatelja** odnosi se odgajateljevu samoprocjenu vlastite učinkovitosti i uspješnosti u odgojno-obrazovnom radu s djecom, a bit će mjerena skraćenom verzijom *Skale samoučinkovitosti odgajatelja* iz *ORA upitnika* (Perren i sur., 2017) koja se sastoji od 9 čestica – po 3 čestice za svaku subskalu (*Participacija djeteta*, *Dijete kao aktivni učenik*, *Okruženje za učenje*). Ispitanici iskazuju svoj stupanj slaganja s tvrdnjama na petostupanjskoj ljestvici Likertovog tipa u rasponu od *1-uopće se ne slažem* do *5-u potpunosti se slažem*, pri čemu viši rezultat na *Skali* ukazuje na veću samoučinkovitost odgajatelja. Konstrukt samoučinkovitosti operacionaliziran je u skladu

s Bandurinom socijalnom kognitivnom teorijom (Bandura, 1997; Schwarzer, 1992 prema Perren i sur., 2017) slijedeći eksplicitna pravila za formuliranje tvrdnji: tvrdnje počinju s „ja“ (tj. subjektivna uvjerenja ispitanika su u fokusu), tvrdnje izražavaju sposobnosti ili vještine (npr. „*moгу*“ ili „*u stanju sam*“) i sadrže neku vrstu poteškoća u izvođenju opisane radnje (npr. „*iako*“) ili zahtijevaju točno određeni resurs koji je potreban za obavljanje navedenog zadatka.

Varijabla **razina obrazovanja odgajatelja** važna je u kontekstu istraživanja kulture ustanove ranoga odgoja, budući da je zbog stalnih promjena u inicijalnom obrazovanju odgajatelja u Republici Hrvatskoj unazad 50-ak godina, prisutna raznolikost obrazovnih razina odgajatelja. Naime, od kasnih 1970-ih do uvođenja Bolonjskog procesa u sustav visokog obrazovanja u akademskoj godini 2005./2006., u Hrvatskoj je dolazilo do redovitih promjena u razini i vrsti nastavničkih studija. Inicijalno obrazovanje odgajatelja doživjelo je transformaciju od srednjoškolske stručne razine, preko trogodišnjih stručnih studija i sveučilišnog preddiplomskog studija, pa do nastavka obrazovanja na diplomskome sveučilišnom studiju ranog i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Prema Zakonu o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997) minimalna potrebna razina obrazovanja za obavljanje odgajateljskog posla u Republici Hrvatskoj je završeni stručni/preddiplomski studij. Godine 2010. na Učiteljskom fakultetu u Rijeci pokrenut je prvi sveučilišni diplomski (master) studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj čime se, između ostalog, otvorila mogućnost daljnjeg napredovanja u vertikali obrazovnog sustava (upis na doktorski studij). Godine 2012. sveučilišno diplomsko obrazovanje odgajatelja završila je prva generacija na prostorima Republike Hrvatske. U narednim godinama i druga visoka učilišta za obrazovanje odgajatelja u Hrvatskoj (Zagreb, Osijek, Pula) pokreću sveučilišni diplomski (master) studij ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Nova razina kvalifikacije (magistar ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja) prepoznata je i navedena u izmjenama i dopunama spomenutog Zakona iz 2013. godine (čl. 24. st. 4.). Prema podacima Državnoga zavoda za statistiku Republike Hrvatske o stručnoj spremi svih odgajatelja na području Republike Hrvatske na početku pedagoške godine 2022./2023.¹, ukupnu strukturu populacije odgajatelja Republike Hrvatske prema razini obrazovanja čini 4.35% odgajatelja sa završenom srednjom školom, najveći postotak njih (79%) sa završenim stručnim ili sveučilišnim preddiplomskim studijem i 16.64% odgajatelja sa završenim diplomskim studijem. Sukladno tome, varijabla razine obrazovanja će u ovom istraživanju biti mjerena na tri razine: 1. srednja škola, 2. stručni ili sveučilišni preddiplomski studij (prvostupnik), i 3. sveučilišni diplomski studij (magistar). U istraživanju provedenom u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja* (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a) više od polovice ispitanih odgajatelja (55.9%) smatra da bi odgajatelj trebao imati diplomsku razinu obrazovanja (fakultet).

¹ <https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58231>

Suvremeni koncept inicijalnog obrazovanja odgajatelja u Republici Hrvatskoj se, uz razvoj znanja i vještina budućih odgajatelja, usmjerava na razvoj njihovih istraživačkih i refleksivnih kompetencija kako bi bili spremni prihvatiti svoju ulogu istraživača u stvaranju umjesto pasivne potrošnje novih znanja i novih praksi (Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta, 2015). U tom kontekstu profesionalna je obveza odgajatelja baviti se kontinuiranim istraživanjem vlastite prakse i propitivanjem vlastita djelovanja u odgojno-obrazovnom procesu, kao i promišljanjem vrijednosti koje čine njegov temelj. Stoga, za pretpostaviti je da kolegiji na diplomskim studijskim programima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja na visokim učilištima u Republici Hrvatskoj pridonose razvoju odgajateljevih kompetencija potrebnih za kritičko sagledavanje vlastite prakse, za znanstveno promišljanje, za demonstraciju više razine znanja i razumijevanja odgojno-obrazovne prakse te za osmišljavanje i provedbu istraživanja u funkciji izravnoga unaprjeđivanja odgojno-obrazovne prakse. U tom procesu odgajatelji dolaze do novih spoznaja koje utječu i na osobnu razinu svakog pojedinca, što u konačnici rezultira promjenama u njihovim dugogodišnjim uvjerenjima i stavovima, temeljnim vrijednostima, uobičajenim percepcijama i svakodnevnim odgojno-obrazovnim praksama, što onda povratno utječe i na kulturu ustanove. Tako istraživanja pokazuju da, dok su uvjerenja učitelja relativno stabilna i najčešće povezana s dosljednim stilom poučavanja (Kagan, 1992), ta se uvjerenja mogu promijeniti primjerenim programima inicijalnog obrazovanja učitelja (Adler, 2008). Neka istraživanja u hrvatskom kontekstu pokazuju da odgajatelji sa završenim diplomskim studijem, u odnosu na odgajatelje sa završenim stručnim/preddiplomskim studijem, pozitivnije procjenjuju svoj odnos sa stručnim suradnicima u smislu postojanja uzajamno podržavajućih odnosa i spremnosti stručnih suradnika za pružanjem profesionalne pomoći (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017b), kao i da se odgajatelji sa završenim diplomskim studijem u manjoj mjeri priklanjaju tradicionalnim stavovima o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi od odgajatelja sa završenim stručnim/preddiplomskim studijem (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2019a; Jančec, Čamber Tambolaš, Vujičić, 2022). Ovo potonje u skladu je i s nalazima nekih inozemnih istraživanja koja su potvrdila da je viša razina obrazovanja odgajatelja u pozitivnoj korelaciji sa suvremenim stavovima i obrazovnim praksama koji su u skladu s konceptom razvojno primjerene prakse tj. DAP-om (Kim i sur., 2005; McMullen, 1999). U istraživanju Perren i sur. (2017) pokazalo se da je razina obrazovanja odgajatelja u pozitivnoj korelaciji s njihovim suvremenim stavovima o odgoju i obrazovanju djece. Istraživanje Abu-Jaber i sur. (2010) o uvjerenjima odgajatelja iz Jordana o konceptu razvojno primjerene prakse (DAP) pokazalo je da su odgajatelji s višom razinom obrazovanja iskazivali suvremenije stavove u domeni procjene djetetovog razvoja i učenja u odnosu na odgajatelje niže razine obrazovanja. Posebno je zanimljiv nalaz istraživanja McMullen i Alat (2002) o povezanosti između razine i vrste obrazovanja i filozofske orijentacije odgajatelja i učitelja iz Indiane (SAD) koji su radili u vrtićima s djecom rane i predškolske dobi. Oni su utvrdili da ispitanici koji su završili 4 ili više godina fakulteta, čak i u području nevezanom za odgoj i obrazovanje male djece, u većoj su mjeri iskazivali suvremena uvjerenja koja su u suglasju s razvojno primjerenom

praksom (DAP) od ispitanika s nižom razinom obrazovanja, čak i ako je njihovo obrazovanje bilo u području odgoja i obrazovanje djece rane dobi. U konačnici, profesionalno iskustvo odgajatelja (tj. visoka razina obrazovanja i više profesionalnog iskustva) može imati pozitivan utjecaj na obrazovnu praksu (Perren i sur., 2017).

Varijabla **radni staž** važna je u kontekstu istraživanja kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, budući da su neka prethodna istraživanja ukazala na njegov moderatorski učinak na povezanost između okolinskih čimbenika (kao što je percipirana školska kultura i stil vođenja u ustanovi) i radnog angažmana ljudi (Baek i sur., 2019; Van der Westhuizen and Bezuidenhout, 2017; Hu i sur., 2019 prema Fu i sur., 2022). Prema teoriji učenja (March i sur., 1994 prema Fu i sur., 2022), ljudi uče i razvijaju nova znanja, vještine i sposobnosti kroz radno iskustvo. U usporedbi sa zaposlenicima s kraćim stažem, zaposlenici s dužim stažem općenito su akumulirali veći ljudski kapital tijekom svoje karijere (Yang, Guan, Lai, She i Lockwood, 2015) i imali su višu razinu izvedbe u svojoj radnoj ulozi i građanskom ponašanju (Ng i Feldman, 2010). Osim toga, zaposlenici s različitim trajanjem radnog staža imali su različite percepcije svojeg radnog okruženja (Lee, Chiang i Kuo, 2019) i različite kapacitete za upravljanje vanjskim okruženjima (Amirkhanyan, An, Hawks i Meier, 2020). Zaposlenici s duljim radnim stažem mogu biti pod manjim utjecajem radnog okruženja jer mogu donositi optimalne odluke na temelju svojih akumuliranih iskustava i internaliziranih društvenih normi. Nasuprot tome, zaposlenici s kraćim radnim stažem moraju komunicirati s drugima radi pomoći u svojim aktivnostima napredovanja u karijeri, stoga su osjetljiviji na uvjete okoline. Drugim riječima, duljina radnog staža može oslabiti učinak okolinskih čimbenika, kao što je percepcija školske kulture, na radni angažman učitelja (Fu i sur., 2022). Uz istu pozitivnu percepciju školske kulture, učitelji s kraćim radnim stažem u usporedbi s onima s dužim radnim stažem, pokazali su veću razinu radnog angažmana. Drugo je, pak, istraživanje (Mohamed i Al-Qaryouti, 2016) pokazalo da duljina radnog staža može biti prediktor odgajateljeve suvremene prakse usklađene s temeljnim postavkama razvojno primjerene prakse (DAP-a), uz pojašnjenje da, kako se s duljinom radnog staža povećava i odgajateljevo iskustvo poučavanja, tako je više vjerojatno da će u svoju svakodnevnu praksu znati i uspjeti implementirati odgojne postupke razvojno primjerene prakse. Istraživanje Jeon, Buettner i Hur (2015) pokazalo je da je višegodišnje profesionalno iskustvo odgajatelja tj. godine radnog staža u profesiji, pozitivno povezano s emocionalnom i obrazovnom podrškom koju u svom radu pružaju djeci. Također, utvrđena je značajna povezanost profesionalnog iskustva odgajatelja s pozitivnijom (promatranom) obrazovnom praksom (Jeon i sur., 2015) i većom samoučinkovitošću (Bullock i sur., 2015; Fives i Buehl, 2009).

Duljina radnog staža odgajatelja može u velikoj mjeri utjecati i na njegova uvjerenja, koja su jedan od ključnih aspekata kulture odgojno-obrazovne ustanove. Tako McMullen (1999) navodi da se odgajatelji s više radnog iskustva u većoj mjeri priklanjaju stavovima koji su u skladu s temeljnim obilježjima suvremene razvojno primjerene prakse tj. DAP-a. Sličan nalaz navode Perren i sur. (2017) u čijem se istraživanju pokazalo da odgajatelji s više godina radnog iskustva iskazuju suvremenije stavove o odgoju i obrazovanju djece,

te višu razinu samoučinkovitosti u provođenju odgojno-obrazovne prakse usmjerene na dijete. Iako je u istraživanju Wen i sur. (2011) utvrđena slaba pozitivna korelacija između stavova odgajatelja o predškolskom kurikulumu i njihove promatrane odgojno-obrazovne prakse, utvrđen je moderatorski učinak varijable radnog staža na povezanost između odgajateljevih uvjerenja i prakse. Naime, kod odgajatelja koji imaju više godina radnog iskustva uočena je jača povezanost između njihovih tradicionalnih stavova o učenju koje usmjerava odgajatelj i učestalosti njihove uporabe direktivnih metoda u radu s djecom (čine stvari umjesto djece, daju upute, potiču željena ponašanja kod djece koristeći pohvalu ili nagradu, koriste zatvorena pitanja itd.). Navode da je usklađenost uvjerenja odgajatelja i njihove prakse vjerojatnija kod odgajatelja s više profesionalnog iskustva ili stručnog usavršavanja, bez obzira na prirodu njihovih uvjerenja. Stoga zaključuju da više radnog iskustva može pomoći odgajateljima da premoste nesklad između vlastitih uvjerenja i prakse te da pouzdanije primijene svoje znanje u praksi. Uvjerenja učitelja postaju jača kada imaju više iskustva i ta im uvjerenja pomažu u odabiru relevantnih informacija za izgradnju novog znanja (Goodman, 1988 prema Mohamed i Al-Qaryouti, 2016).

Varijabla **veličina vrtića** relevantna je u istraživanjima kulture odgojno-obrazovne ustanove s obzirom na sve glasnije sugestije mnogih voditelja reforme obrazovanja u posljednja dva desetljeća da se okruženja s pozitivnom kulturom trebaju stvarati uspostavom malih „zajednica učenja“ ili dijeljenjem velikih škola na jedinice od 400 ili manje učenika kojima se lakše upravlja (na primjer, Meier, 1995; Raywid, 1997; Sizer, 1996; Toch, 2003 prema Brown, 2004). Manje škole, tvrde oni, nude više mogućnosti za upoznavanje ljudi i kako bi učitelji mogli personalizirati učenje. Ali prava je prednost malih škola to što imaju bolju priliku od velikih škola ostvariti i u svom funkcioniranju objediniti sve elemente pozitivne kulture. Male grupe imaju bolju šansu potaknuti članove da se slože oko vizije i misije, dobiju podršku od svojih zajednica, razviju kurikulum prilagođen njihovim učenicima, povećaju količinu individualiziranog učenja, održe razgovore u cijeloj školi o poboljšanju i njegovanje bogatih, produktivnih međuljudskih odnosa. Male škole imaju bolje šanse izvući učitelje iz izolacije učionice, educirati cijelo osoblje i održavati dugoročne inicijative za profesionalni razvoj. Istu ideju u hrvatskom obrazovnom kontekstu promovira autorica Miljak (2009; 2015), koja se zalaže za reorganizaciju tzv. „mamut ustanova“ na manje vrtiće, s manjem brojem djece i odgajatelja koji bi više nalikovali „brižljivoj obitelji“. Samo u takvom kontekstu, tvrdi autorica, mogu se ostvariti uvjeti za razvoj svih potencijala i djece i odgajatelja.

Kategorije veličine vrtića u predloženom istraživanju kreirat će se uzimajući u obzir mjerila za broj djece u odgojno-obrazovnim skupinama i dječjim vrtićima kako je određeno u čl. 21. *Državnog pedagoškog standarda predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008). Tu se navodi da dječji vrtić optimalne veličine ima od 17 do 20 odgojnih skupina redovitoga programa ili 340 do 400 djece ukupno. Dječji vrtić s područnim odjelima optimalne veličine ima 30 odgojnih skupina ili 600 djece. Dječji vrtić može imati najmanje jednu odgojnu skupinu s najviše 25 djece. Temeljem navedenih podataka iz DPS-a (2008) varijabla veličine vrtića je u glavnom istraživanju operacionalizirana kroz

podatke o ukupnom broju djece u ustanovi (matični i svi područni objekti) te podijeljena u 3 kategorije: (1) mali vrtić (do 300 djece), (2) srednji vrtić (301-600 djece) i (3) veliki vrtić (više od 600 djece). Za potrebe provođenja regresijskih analiza s ciljem provjere prediktorskog učinka varijable veličine vrtića na odabrane dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, bit će korištena dihotomna varijabla: je li vrtić mali ili nije, pri čemu se, uvažavajući argumente relevantnih autora (na primjer, Meier, 1995; Raywid, 1997; Sizer, 1996; Toch, 2003 prema Brown, 2004) pod kategorijom malog vrtića podrazumijeva ustanova s maksimalnim ukupnim brojem do 400 djece.

Varijabla **veličine odgojno-obrazovne skupine** tj. **broja djece u skupini** se u brojnim dosadašnjim istraživanjima pokazala kao potencijalni prediktor kvalitete odgojno-obrazovne prakse, ali i stavova odgajatelja o primjerenim i mogućim strategijama rada. Primjerice, Doliopoulou (1996) je u svom istraživanju u grčkim vrtićima zaključio da su odgajatelji koji su imali više godina radnog iskustva i veće odgojno-obrazovne skupine u većoj mjeri iskazivali tradicionalna odgojno-obrazovna uvjerenja te u većoj mjeri podržavali neprimjerene odgojno-obrazovne prakse. Hedge i Cassidy (2009) su u svom istraživanju o mogućnostima i uvjetima implementacije koncepta razvojno primjerene prakse (DAP) u vrtićima u Indiji otkrili da je veličina grupe, koja u tim vrtićima uključuje 50-70 djece, jedna od većih prepreka u pokušajima odgajatelja da svoj odgojno-obrazovni rad organiziraju u skladu s temeljnim postavkama odgoja i obrazovanja kojemu je u središtu dijete. Wang i sur. (2008) otkrili su da kineski odgajatelji koji rade u odgojno-obrazovnoj skupini s velikim brojem djece u značajno manjoj mjeri u svom radu podržavaju samoinicirano učenje djece i integrirani kurikulum nego odgajatelji koji rade u grupi s manjim brojem djece. U skladu s tim nalazom su i rezultati istraživanja Mohamed i Al-Qaryouti (2016) u kojemu se veličina odgojno-obrazovne skupine pokazala negativnim prediktorom suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, odnosno, što je veći broj djece u skupini, to je odgojno-obrazovna praksa odgajatelja u manjoj mjeri bila usklađena sa zahtjevima razvojno primjerene prakse (DAP-a).

Relevantnost ispitivanja varijable **vrsta odgojno-obrazovne skupine prema dobi djece (dobna skupina djece)** u istraživanjima kulture odgojno-obrazovne ustanove počiva na najmanje dva argumenta. Prvi je da je rano djetinjstvo najosjetljivije razdoblje djetetovog odrastanja pa je potreba za suptilnim i promišljenim pristupom u organizaciji ustanova ranog odgoja i obrazovanja, kroz razumijevanje i uvažavanje uloge cjelokupnog konteksta življenja djece, tim važnija kada je riječ o odgojno-obrazovnom radu u jaslicama (Petrović-Sočo, 2007). Drugi argument očituje se u rastućem broju djece rane dobi (do treće godine) obuhvaćene institucionalnim ranim i predškolskim odgojem i obrazovanjem u razvijenim zemljama.

Hansen (2011) ističe kako postoji znatno manje istraživanja usmjerenih na utjecaj organiziranog odgoja i obrazovanja djece do treće godine u odnosu na ona koja se bave ovom problematikom kod djece predškolske dobi. Studije takvog tipa posebice su oskudne u Hrvatskoj (npr. Petrović-Sočo, Miljević-Rički i Šarić, 2013; Čamber Tambolaš, Vujičić, Uzelac, 2022).

Kada govorimo konkretno o hrvatskoj obrazovnoj stvarnosti, potreba za ispitivanjem varijable vrste odgojno-obrazovne skupine prema dobi djece proizlazi iz činjenice da je rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Hrvatskoj, za razliku od nekih drugih zemalja, integralni dio sustava odgoja i obrazovanja, namijenjen djeci u dobi od navršениh šest mjeseci do polaska u osnovnu školu, pa stoga nema ni razlike u stručnoj osposobljenosti profesionalaca koji rade s djecom rane dobi (jaslice, do 3. godine) i s djecom predškolske dobi (vrtić). U tom smislu, hrvatski odgajatelji imaju iskustvo rada s raznim dobnim skupinama djece, pa mogu usporediti izazove, teškoće i specifičnosti rada u svakoj od njih. Pored svakodnevne tjelesne njege i brige koja je nesumnjivo intenzivnija u jaslicama nego u vrtiću zbog mlađe dobi i manje razine samostalnosti djece, odgojno-obrazovni rad odgajatelja u jasličkim skupinama i dalje mora biti jednako kvalitetan i usmjeren na razvoj dječjih potencijala kao i u vrtićkim skupinama. Upravo je to jedan od glavnih argumenata u prilog tezi da je rad u jaslicama zahtjevniji i izazovniji nego li u odgojno-obrazovnim skupinama sa starijom djecom u dobi od 3-7 godina.

Jedan od glavnih razloga promišljanja uopće o uključivanju varijable vrste skupine prema dobi u ovo istraživanje jesu neki važni uvidi na koje su ukazala dva recentna istraživanja. Prva je inozemna komparativnija studija o izazovima i dilemama izraženima od strane odgajatelja koji rade u jaslicama u nordijskim zemljama (Island, Švedska i Norveška) (Alvestad, Bergem, Eide, Johansson, Os, Pálmadóttir i Winger, 2013). Rezultati su pokazali kako je najveći izazov za odgajatelje u jaslicama veličina skupine, za koju ističu da utječe na organizaciju svakodnevnog života skupine te svakako ima posljedice na dobrobit djece. Zanimljivo je i to što Zakoni o dječjim vrtićima u Norveškoj navode da svaki odgajatelj može biti odgovoran za sedam do deset djece mlađe od tri godine (isto, 2013).

Na slične je zaključke ukazalo istraživanje nedavno provedeno s 12 odgajatelja iz Primorsko-goranske županije (Čamber Tambolaš, Vujičić, Uzelac, 2022). U istraživanju je korišten kvalitativni pristup, uz primjenu metode fokus grupa, a cilj je bio ispitati što odgajatelji, koji trenutno rade ili su radili u jaslicama, smatraju izazovima i problemima s kojima se susreću u svome odgojno-obrazovnom radu te koja rješenja navedenih izazova predlažu. Kao i nordijske odgajateljice, tako su i odgajateljice u ovom istraživanju kao najveći izazov u radu u jaslicama navele preveliki broj djece u skupini, odnosno nepoštivanje Državnog pedagoškog standarda (2008) u smislu prevelikog broj djece na jednog odgajatelja, budući da su djeca u toj ranoj dobi uglavnom uvelike ovisna o odgajatelju (njega, hranjenje). Nadalje, navode poteškoće u komunikaciji s djecom koja često zna biti otežana, budući da djeca te dobi tek uče govoriti i verbalizirati svoje potrebe, želje, frustracije. Kao još jedan od većih izazova u radu, odgajateljice navode period adaptacije djece na jaslice, i to ne samo početkom pedagoške godine u rujnu i listopadu već, kao što je slučaj u nekim jaslicama, i tijekom cijele godine, što dovodi do *“konstantnog plača i stresa i za skupinu i za odgajatelja”* (Čamber Tambolaš i sur., 2022, str. 9828). Smatraju da proces adaptacije posebno čini izazovnim i činjenica da se svako dijete i roditelj razlikuju od drugih, što od odgajatelja iziskuje različiti pristup svakome od njih. Kao još jednu specifičnu teškoću rada u jaslicama odgajateljice navode puno

fizičkog rada i obavljanje određenih specifičnih fizičkih radnji (dizanje i spuštanje), zbog čega nerijetko pate od bolova u leđima, rukama, problema s kralježnicom i fizičkom iscrpljenošću.

Budući da su odgajatelji u oba navedena istraživanja kao jednu od glavnih izazova i poteškoća rada u jaslicama posebno istakli veličinu skupine, odnosno nepoštivanje propisanih normativa o omjeru broja djece na jednog odgajatelja, procijenjeno je bitnim da se u planirano istraživanje u sklopu ovog rada uključi i **varijabla usklađenosti broja djece u skupini s propisanim normativima** te se ispita njezin odnos s pojedinim dimenzijama kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja.

Varijabla dobne skupine djece u ovom će istraživanju biti mjerena u 9 kategorija: 1) Mlađa jaslička (djeca u dobi do 1-1,5 god.); 2) Starija jaslička (djeca u dobi 2-3 god.); 3) Mješovita jaslička (djeca u dobi od 1-3 god.); 4) Mlađa vrtićka (djeca u dobi od 3-4 god.); 5) Srednja vrtićka (djeca u dobi od 4-5 god.); 6) Starija vrtićka (djeca u dobi od 5-6 god.); 7) Mješovita vrtićka (djeca u dobi od 3-7 god.); 8) Skupina predškole; 9) Posebna skupina za djecu s teškoćama u razvoju, dok će u kasnijim inferencijalnim i multivarijatnim statističkim analizama biti svedena na dihotomnu varijablu (jaslička / vrtićka skupina). Mjera usklađenosti broja djece u skupini s propisanim normativima u ovom će istraživanju biti izračunata temeljem podataka o broju djece u skupini i dobnoj skupini djece u kojoj odgajatelj radi, te iskazana u dvije kategorije (usklađeno/neusklađeno) generirane temeljem podataka o maksimalnom broju djece po određenoj dobnoj skupini redovitog programa kako je navedeno u čl. 22. Državnog pedagoškog standarda (2008).

9.5. Osiguravanje valjanosti i pouzdanosti istraživanja

Valjanost je značajka mjernog instrumenta koja osigurava mjeri li instrument baš ono što mislimo da mjeri. Pouzdanost je značajka mjernog instrumenta koja govori o točnosti (preciznosti) mjerenja, tj. koliko točno instrument mjeri ispitivani konstrukt. Pouzdanost je nužan, ali ne i dovoljan uvjet za valjanost u istraživanju – pouzdanost je nužan preduvjet valjanosti. Kod kvantitativnih istraživanja valjanost se osigurava pažljivim odabirom uzorka, odgovarajućim instrumentarijem i prikladnim načinom odabira podataka (Cohen, Manion i Morrison, 2007).

Kako bi se osigurala valjanost instrumenta korištenog u istraživanju provedenom za potrebe ove disertacije, provedene su se sljedeće aktivnosti (prema Cohen i sur., 2007):

(1) *Sadržajna valjanost* instrumenta, koja znači da instrument nepristrano i sveobuhvatno pokriva područje koje se istražuje, osigurana je tako što su u proces konstrukcije novih ili revidiranja postojećih skala bili uključeni stručnjaci iz područja ranog odgoja i obrazovanja, koji su komentirali i predložili unaprjeđenje pojedinih čestica skala. Skale su sadržajno komentirali eksperti praktičari – odgajatelji, ravnatelji i pedagozi zaposleni u različitim dječjim vrtićima Hrvatske. Ukupno je 17 stručnjaka komentiralo sadržaj čestica u skalama.

(2) *Konstruktna* valjanosti instrumenta, kao mjera slaganja oko operacionaliziranih oblika konstrukta, osigurana je tako što:

- Operacionalizacija konstrukata se temeljila na pregledu literature.
- Proveden je niz eksploratornih faktorskih analiza na skalama upitnika korištenih u predistraživanju i glavnom istraživanju, kako bi se utvrdilo podudara li se operacionalizacija ispitivanih konstrukata u našem istraživanju s operacionalizacijom tih istih konstrukata u drugim istraživanjima.

(3) *Unutarnja* valjanosti, koja znači da objašnjenje pojedinog istraživačkog problema ima stvarno uporište u prikupljenim podacima, osigurana je tako što:

- Prilikom izrade upitnika i prikupljanja podataka uzeta su u obzir ograničenja istraživanja.
- Korištene statističke analize (testovi deskriptivne statistike, korelacijske, regresijske i moderatorske analize) u skladu su s istraživačkim pitanjima i svrhom istraživanja, te odgovaraju tipu, veličini i razini podataka.

(4) *Vanjska* valjanost, kao mjera stupnja u kojem se rezultati mogu generalizirati na širu populaciju, osigurana je tako što:

- U istraživanje su uključeni dječji vrtići različite veličine i različitog tipa (matične i područne), iz različitih geografskih regija Republike Hrvatske (4 odabrane županije: Grad Zagreb, Osječko-baranjska županija, Primorsko-goranska županija i Splitsko-dalmatinska županija). Uzorkovanju se pristupilo po principu odabira četiriju najvećih gradova Republike Hrvatske (Zagreb, Split, Rijeka, Osijek) i njihove šire geografsko-upravne regije (županije) koja, osim vrtića u većim gradovima, obuhvaća i one u njihovoj široj okolici.

- Korištene su *a priori* i *post hoc* metode (Ward i Meade, 2023) za sprječavanje mogućih pristranosti u odgovorima ispitanika uslijed tzv. *odgovaranja uz nedovoljan trud* (eng. *IER – Insufficient Effort Responding*), odnosno tzv. *neopreznog odgovaranja* (eng. *CR – Careless Responding*)

Pouzdanost unutarnje konzistencije korištenih skala u *Upitniku* provjerena je izračunom Cronbach Alfa koeficijenta na podacima dobivenim predistraživanjem i glavnim istraživanjem.

9.6. Predistraživanje

Predistraživanje je provedeno od kraja rujna do kraja studenog 2023. godine kako bi se provjerile metrijske karakteristike skala koje će se koristiti u glavnom istraživanju (faktorska struktura i pouzdanost), kao i razumljivost, jasnoća i jednoznačnost pitanja iz općeg dijela upitnika. Potreba za provjerom valjanosti i pouzdanosti skala proizlazi iz činjenice da su neke od njih, budući da su preuzete iz prethodno provedenih inozemnih istraživanja, izvorno formulirane na stranom jeziku (izvorno na engleskom jeziku ili

izvorno na njemačkom jeziku pa prevedene na engleski jezik) i dosad nisu korištene u hrvatskom obrazovnom kontekstu, dok su neke skale posebno konstruirane ili dorađene i revidirane za potrebe ovog istraživanja.

9.6.1 Uzorak u predistraživanju

Prigodni uzorak u predistraživanju činile su 122 odgajateljice iz različitih dijelova Republike Hrvatske. Rekrutiranje ispitanika za sudjelovanje u predistraživanju provodilo se po principu njihove što lakše dostupnosti, pa je poveznica na online upitnik prosljeđena odgajateljima koji su bili sudionici dvaju stručnih skupova te studenti na izvanrednom studiju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Tako su uzorak predistraživanja činili: (1) odgajatelji koji su bili sudionici Državnog stručnog skupa za odgajatelje i stručne suradnike pedagoge pod nazivom „Odnos suvremene teorije i suvremene odgojno-obrazovne prakse u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja“, održanog 27.9.2023. godine u Zagrebu u organizaciji Agencije za odgoj i obrazovanje; (2) odgajatelji – studenti 1. i 2. godine sveučilišnog diplomskog izvanrednog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, ak. god. 2023./2024. na Učiteljskom fakultetu u Rijeci (listopad, 2023); te (3) odgajatelji Dječjeg vrtića Jabuka, Zagreb, koji su bili sudionici internog skupa stručnog usavršavanja organiziranog 29.11.2023. godine u njihovoj ustanovi.

Svi ispitanici koji su sudjelovali u predistraživanju bili su ženskog spola, prosječne dobi od oko 33 godine, u rasponu od najmanje 21 do najviše 62 godine života. Ispitanice dolaze iz različitih županija Republike Hrvatske (Tablica 2), pri čemu najveći postotak njih iz Primorsko-goranske županije (38.5%), Grada Zagreba (35.2%) i Istarske županije (11.5%).

Prosječna duljina ukupnog radnog staža ispitanih odgajatelja iznosi 10.35 godina, u rasponu od minimalno manje od jedne godine do maksimalno 40 godina radnog staža, od čega na radnom mjestu odgajatelja prosječno 8.75 godina, u rasponu od minimalno manje od jedne godine do maksimalno 37 godina radnog staža. Najveći postotak ispitanih odgajatelja ima završenu višu školu, stručni ili preddiplomski studij, i to njih 77.9%, završeni fakultet (diplomski studij) ima njih 21.3%, dok jedna ispitanica ima titulu magistra znanosti (0.8%). Prema *Pravilniku o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima* (1997) većina odgajateljica nema stečeno položajno zvanje (91.8%), njih 5.7% ima zvanje odgajatelja mentora, a svega 2.5% zvanje odgajatelja savjetnika. Opisana sociodemografska obilježja ispitanika prikazana su u Tablici 3.

Tablica 2: Županija u kojoj se nalazi vrtić u kojemu ispitanici rade (predistraživanje)

	f	%
Brodsko-posavska županija	1	0.8
Grad Zagreb	43	35.2
Istarska županija	14	11.5
Karlovačka županija	1	0.8
Koprivničko-križevačka županija	1	0.8
Krapinsko-zagorska županija	2	1.6
Osječko-baranjska županija	1	0.8
Primorsko-goranska županija	47	38.5
Sisačko-moslavačka županija	1	0.8
Splitsko-dalmatinska županija	5	4.1
Varaždinska županija	1	0.8
Zadarska županija	1	0.8
Zagrebačka županija	4	3.3
Ukupno	122	100.0

Tablica 3: Sociodemografske karakteristike ispitanika (u %) (predistraživanje)

Spol		Dob*	Razina obrazovanja
Ženski	100	32.93 (sd=10.78)	VŠS/preddiplomski studij (dvogodišnji, trogodišnji) 77.9
Muški	0	21-62	VSS/diplomski ili integrirani preddiplomski i diplomski studij 21.3
Položajno zvanje		0-37	mr.sc. (magistar znanosti) 0.8
Nema	91.7	10.35 (sd=10.43)	
Mentor	4.4		
Savjetnik	3.9	0-40	

* Za varijable dob, radni staž na mjestu odgajatelja i radni staž ukupno prikazana je aritmetička sredina, standardna devijacija te minimalna i maksimalna vrijednost godina.

92.6% ispitanih odgajatelja zaposleno je u vrtićima čiji je osnivač jedinica lokalne i područne uprave ili samouprave (JLS), 6.6% njih radi u vrtićima čiji je osnivač pravna ili fizička osoba, a svega 0.8% (točnije samo jedan odgajatelj) radi u vrtiću čiji je osnivač vjerska zajednica. Nešto više od polovice ispitanika (njih 57.4%) radi u matičnom objektu vrtića, a njih 42.6% u područnom objektu. Najveći postotak ispitanika (40.2%) radi u mješovitoj vrtićkoj skupini koju pohađaju djeca u dobi od 3 do 7 godina. Podaci (frekvencije i postoci) o ostalim dobnim skupinama djece u kojima rade ispitanici odgajatelji prikazani su u Tablici 4.

Tablica 4: Dobne skupine djece u kojima rade ispitanici (predistraživanje)

	f	%
Mlađa jaslička (djeca u dobi do 1-1.5 god.)	9	7.4
Starija jaslička (djeca u dobi 2-3 god.)	13	10.7
Mješovita jaslička (djeca u dobi od 1-3 god.)	17	13.9
Mlađa vrtićka (djeca u dobi od 3-4 god.)	13	10.7
Srednja vrtićka (djeca u dobi od 4-5 god.)	10	8.2
Starija vrtićka (djeca u dobi od 5-6 god.)	10	8.2
Mješovita vrtićka (djeca u dobi od 3-7 god.)	49	40.2
Posebna skupina za djecu s motoričkim teškoćama	1	0.8
Ukupno	122	100.0

Temeljem uvida u odgovore ispitanika u predistraživanju na neka opća pitanja iz uvodnog dijela upitnika uočeno je da nekoliko pitanja zbunjuje ispitanike tj. da ih shvaćaju na različite načine, pa se pristupilo njihovoj preformulaciji. Tako, primjerice, u pitanjima „Koliko djece (otprilike) pohađa vrtić u kojemu radite?“, „Koliko je odgojno-obrazovnih skupina u vrtiću u kojemu radite?“ i „U kojemu mjestu se nalazi dječji vrtić u kojemu radite?“ vidljivo je da ispitanici nisu bili sigurni trebaju li odgovoriti za cjelokupnu ustanovu (matični i područni objekti) ili samo za objekt (kuću) u kojoj rade. Stoga su u glavnom istraživanju ta pitanja preformulirana na način da je posebno naglašeno misli li se na cjelokupnu ustanovu ili samo jedan objekt.

9.6.2 Odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja

Za mjerenje odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja u predistraživanju korištene su dvije zasebne skale – *Modernity Scale* (Schaefer i Edgerton, 1985) i *ORA Skala uvjerenja odgajatelja* (tzv. *Attitude Scale* iz *ORA upitnika* Perren i suradnika, 2017). Budući da nijedna od navedenih skala nije korištena u hrvatskom obrazovnom kontekstu, cilj je bio temeljem rezultata predistraživanja utvrditi njihove metrijske karakteristike, te za ispitivanje odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja u glavnom istraživanju odabrati onu s boljim metrijskim karakteristikama.

Stoga je za provjeru faktorske strukture i metrijskih karakteristika skale uvjerenja odgajatelja o odgoju i obrazovanju djece, *Modernity Scale*, provedena eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz kosokutnu (oblimin) rotaciju na 16 čestica. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0.809, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2=583.869$, $df=120$; $p<.001$). Provedena faktorska analiza rezultirala je s tri faktora na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija, kao i na temelju Scree-plot prikaza, koji objašnjavaju 51.321% ukupne varijance. Zbog sadržajne neinterpretabilnosti trofaktorske

solucije, ponovljena je analiza s unaprijed zadana 2 faktora na svih 16 čestica. Provjeri dvofaktorske solucije pristupilo se iz razloga što se u originalnoj verziji *Skale* čestice dijele na suvremene i tradicionalne stavove.

U Tablici 5. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu. Iako se čestice rasporede na dva faktora u skladu s očekivanim (4 suvremene čestice na jedan faktor, a preostalih 12 tradicionalnih čestica na drugi faktor), faktori objašnjavaju nešto niži postotak ukupne varijance (42.534%). Korelacija među faktorima iznosi $r=-0.138$. Izračunata vrijednost koeficijenta unutarnje konzistencije za *Subskalu tradicionalnih uvjerenja* (Cronbach alfa=0.835) ukazuje na njenu dobru pouzdanost, dok koeficijent unutarnje konzistencije za *Subskalu suvremenih uvjerenja* (Cronbach alfa=0.610) ukazuje na njenu nisku pouzdanost.

Tablica 5: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti – *Modernity Scale* (predistraživanje)

	Faktorska zasićenja		Komunaliteti
	F1	F2	
MS_8 Glavni cilj obrazovanja je uliti osnovno znanje u um djece.	0.786		0.637
MS_10 Najvažnija stvar koju treba naučiti djecu je apsolutna poslušnost onome tko predstavlja autoritet.	0.702		0.565
MS_3 Djeca uvijek trebaju slušati odgajatelja.	0.664		0.457
MS_12 S djecom se mora oprezno postupati u ranom periodu života, u suprotnom će zbog njihovih prirodnih poriva odrasli teško s njima „izaći na kraj“.	0.661		0.431
MS_7 Djecu treba zaokupiti radom i učenjem kod kuće i u vrtiću.	0.635		0.398
MS_5 Djeca će učiniti ispravnu stvar samo ako moraju.	0.621		0.381
MS_9 Da bi bio pravedan, odgajatelj mora svu djecu tretirati jednako.	0.593		0.368
MS_4 Za dijete je važnija priprema za budućnost nego uživanje u sadašnjem vremenu.	0.571		0.335
MS_16 Ono što je najvažnije naučiti djecu je apsolutna poslušnost roditeljima.	0.568		0.440
MS_1 Budući da roditelji nisu posebno educirani u području odgoja i obrazovanja, ne bi trebali dovoditi u pitanje metode rada odgajatelja.	0.504		0.262

MS_14 Učenje djeteta uglavnom se odvija tako da mu se stalno iznova prezentiraju i ponavljaju osnovne informacije.	0.498	0.343
MS_2 Djecu treba tretirati jednako bez obzira na razlike među njima.	0.468	0.218
MS_15 Djeca vole učiti nečemu drugu djecu.	0.756	0.562
MS_13 Djeca imaju pravo na vlastito gledište i treba im dopustiti da ga izraze.	0.753	0.558
MS_6 Djeci treba dopustiti da se ne slažu s odraslima ako smatraju da su njihove ideje bolje.	0.634	0.475
MS_11 Djeca najbolje uče čineći stvari sama umjesto da slušaju druge.	0.540	0.376
Karakteristični korijen	4.834	1.971
% objašnjene varijance	30.215	12.319

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

U Tablicama 6. i 7. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu dviju subskala *Tradicionalna uvjerenja* i *Suvremena uvjerenja* (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 6: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Tradicionalna uvjerenja* (predistraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
MS_1 Budući da roditelji nisu posebno educirani u području odgoja i obrazovanja, ne bi trebali dovoditi u pitanje metode rada odgajatelja.	3.08	1.009	122	0.421	0.828
MS_2 Djecu treba tretirati jednako bez obzira na razlike među njima.	3.51	1.586	122	0.362	0.841
MS_3 Djeca uvijek trebaju slušati odgajatelja.	2.80	0.995	122	0.590	0.816
MS_4 Za dijete je važnija priprema za budućnost nego uživanje u sadašnjem vremenu.	1.94	0.884	122	0.488	0.824
MS_5 Djeca će učiniti ispravnu stvar samo ako moraju.	1.88	0.905	122	0.514	0.822
MS_7 Djecu treba zaokupiti radom i učenjem kod kuće i u vrtiću.	2.46	1.221	122	0.496	0.822
MS_8 Glavni cilj obrazovanja je uliti osnovno znanje u um djece.	2.07	1.162	122	0.701	0.805
MS_9 Da bi bio pravedan, odgajatelj mora svu djecu tretirati jednako.	3.42	1.347	122	0.463	0.826
MS_10 Najvažnija stvar koju treba naučiti djecu je apsolutna poslušnost onome tko predstavlja autoritet.	1.61	0.787	122	0.637	0.816
MS_12 S djecom se mora oprezno postupati u ranom periodu života, u suprotnom će zbog njihovih prirodnih poriva odrasli teško s njima „izaći na kraj“.	2.66	1.134	122	0.556	0.817
MS_14 Učenje djeteta uglavnom se odvija tako da mu se stalno iznova prezentiraju i ponavljaju osnovne informacije.	2.46	1.158	122	0.422	0.828
MS_16 Ono što je najvažnije naučiti djecu je apsolutna poslušnost roditeljima.	1.83	0.968	122	0.502	0.822

Tablica 7: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Suvremena uvjerenja* (predistraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
MS_6 Djeci treba dopustiti da se ne slažu s odraslima ako smatraju da su njihove ideje bolje.	4.01	1.000	122	0.452	0.495
MS_11 Djeca najbolje uče čineći stvari sama umjesto da slušaju druge.	3.94	0.990	122	0.360	0.580
MS_13 Djeca imaju pravo na vlastito gledište i treba im dopustiti da ga izraze.	4.70	0.570	122	0.427	0.541
MS_15 Djeca vole učiti nečemu drugu djecu.	4.57	0.616	122	0.415	0.539

Dodatno je ispitana i jednofaktorska solucija jer Schaefer i Edgerton (1985) i Wiens (2018) navode da se priklanjanje tradicionalnoj paradigmi može računati kao ukupan rezultat na svim česticama skale (tradicionalnim i suvremenim), pri čemu se suvremene čestice rekodiraju u suprotnom smjeru, pa viši rezultat odražava i više tradicionalne stavove ispitanika o odgoju i obrazovanju djece. Međutim, rezultati provedene analize pokazuju da je jednofaktorskim rješenjem objašnjeno svega 30.215% ukupne varijance, zbog čega ovo faktorsko rješenje nije prihvatljivo.

Temeljem rezultata provedenih statističkih analiza neke su čestice iz *Modernity Scale*, uglavnom zbog niskih komunaliteta, jezično preformulirane za glavno istraživanje (prikazano u Tablici 8). Cjelovita verzija *Skale* sa svim pripadajućim česticama, korištene u glavnom istraživanju, nalazi se u *Prilozima*.

Tablica 8: Jezično preformulirane čestice iz *Modernity Scale* za glavno istraživanje

ČESTICA	PREFORMULIRANA ČESTICA ZA GLAVNO ISTRAŽIVANJE
MS_1 Budući da roditelji nisu posebno educirani u području odgoja i obrazovanja, ne bi trebali dovoditi u pitanje metode rada odgajatelja.	MS_1 Roditelji ne bi trebali dovoditi u pitanje metode rada odgajatelja, budući da nisu stručno osposobljeni u području odgoja i obrazovanja.
MS_2 Djecu treba tretirati jednako bez obzira na razlike među njima.	MS_2 Prema djeci se treba odnositi jednako bez obzira na njihove individualne razlike.

MS_9 Da bi bio pravedan, odgajatelj mora svu djecu tretirati jednako.	MS_9 Da bi bio pravedan, odgajatelj se mora odnositi prema svoj djeci na jednak način.
MS_11 Djeca najbolje uče čineći stvari sama umjesto da slušaju druge.	MS_11 Djeca najbolje uče čineći stvari sama umjesto da slušaju što im drugi govore.
MS_14 Učenje djeteta uglavnom se odvija tako da mu se stalno iznova prezentiraju i ponavljaju osnovne informacije.	MS_14 Djetetovo učenje uglavnom je rezultat toga da mu se stalno iznova prezentiraju osnovne informacije.
MS_15 Djeca vole učiti nečemu drugu djecu.	MS_15 Djeca vole poučavati drugu djecu.

Za provjeru faktorske strukture i metrijskih karakteristika druge skale koja mjeri odgojno-obrazovnu paradigmu odgajatelja, *ORA Skale uvjerenja odgajatelja* tj. *Attitude Scale* iz *ORA upitnika* (dostupne u Prilozima), provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz kosokutnu (oblimin) rotaciju na 8 čestica. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0.711, te Bartlettovim testom sfericiteta $\chi^2=236.947$, $df=28$; $p<.001$). Na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija izdvojena su dva faktora koji objašnjavaju 52.420% ukupne varijance i čija korelacija iznosi $r=0.236$. Iz rezultata prikazanih u Tablici 9. uočljivo je da nije dobivena čista faktorska struktura (čestica *ORAop_8* saturirana je na oba faktora) te dobiveno faktorsko rješenje nije sadržajno interpretabilno (samo dvije čestice *ORAop_5* i *ORAop_7* se zasebno izdvajaju u drugi faktor koji nije sadržajno interpretabilan). Također, provjereno je i jednofaktorsko rješenje na koje ukazuje Scree-plot prikaz, a koje se pokazalo neprihvatljivo jer objašnjava samo 38.070% ukupne varijance. S obzirom na dobivene rezultate provedenih statističkih analiza koji nisu potvrdili dobre metrijske karakteristike *ORA Skale uvjerenja odgajatelja* na ispitanom uzorku hrvatskih odgajatelja, u glavnom se istraživanju odustalo od njene primjene.

Tablica 9: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *ORA Skale uvjerenja odgajatelja* (predistraživanje)

	Faktorska zasićenja		Komunaliteti
	F1	F2	
ORAop_2 Kada djeca pomažu u svakodnevnim aktivnostima, osjećaju se važnima i sposobnima dati svoj doprinos.	0.868		0.723
ORAop_4 Djeca uče čineći i isprobavajući stvari sama.	0.713		0.542

ORAop_1 Ideje djece obogaćuju svakodnevne aktivnosti u vrtiću.	0.695		0.459
ORAop_3 Čak i mala djeca traže prihvaćanje od strane zajednice.	0.631		0.418
ORAop_8 Okruženje za učenje treba omogućiti djeci da spoznaju svijet svim svojim osjetilima.	0.569	0.336	0.527
ORAop_6 Zadatak odraslih je osigurati djeci okruženje i aktivnosti koje im omogućuju stjecanje različitih iskustava.	0.568		0.317
ORAop_5 Djeci je potrebno da nova iskustva povežu s prethodnima.		0.770	0.654
ORAop_7 Odgajatelji bi trebali nuditi djeci igračke i materijale koje još ne poznaju.		0.762	0.554
Karakteristični korijen	3.046	1.148	
% objašnjene varijance	38.070	14.351	

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene

Budući da ni preuzete inozemne skale za mjerenje odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja nisu u predistraživanju pokazale metrijske karakteristike koje bi nesumnjivo ukazale na njihovo pouzdano i valjano mjerenje spomenutog konstrukta, odlučeno je da se u glavno istraživanje uključi još jedna, u predistraživanju nekorisćena skala za ispitivanje stavova odgajatelja o različitim aspektima odgojno-obrazovnog procesa. Riječ je o *Skali odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja* kreiranoj 2015. godine za potrebe znanstveno-istraživačkog projekta Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja*. Skala je prethodno korištena u više istraživanja (Čamber Tambolaš i Vujičić, 2023; Jančec, Čamber Tambolaš i Vujičić, 2022; Pejić Papak, Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a; 2017b; 2019a; Vujičić, Čamber Tambolaš i Zlatar, 2021), na različitim uzorcima odgajatelja i učitelja i u tri različite države (Hrvatska, Slovenija, Srbija), ali u svim kontekstima nije pokazala konzistentnost faktorske strukture i unutarnje pouzdanosti. Stoga se za potrebe njenog korištenja u glavnom istraživanju pristupilo njenoj daljnjoj doradi na način da je najprije istraživačica neke čestice preformulirala, neke konkretnije razradila i razdijelila na više pojedinačnih, a neke isključila. Potom je cjelovita verzija skale sa svim pripadajućim česticama elektronskom poštom poslana na uvid grupi od 20-ak vrsnih stručnjaka (odgajatelja praktičara, stručnih suradnika pedagoga i psihologa te ravnatelja), pretežno iz vrtića Grada Rijeke i okolice, sa zamolbom da pregledaju sve tvrdnje na Skali te na njih povratno daju svoje komentare, posebno u slučaju ako im se neka čestica čini nejasna, nepotrebna i sl. Također, odgajateljice su zamoljene da i same, s obzirom na vlastito iskustvo i poznavanje odgajateljske profesije, daju prijedlog dodatnih tvrdnji za koje misle da da bi sadržajno

pridonijele mjerenju odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja. Konačno, opisani proces stručne revizije rezultirao je novom verzijom *Skale odgojno-obrazovne paradigme* koju čini 18 čestica. Cjelovita verzija revidirane *Skale* korištene u glavnom istraživanju nalazi se u *Prilozima*.

9.6.3 Samoučinkovitost odgajatelja

Za provjeru faktorske strukture i metrijskih karakteristika *ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja* provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz kosokutnu (oblimin) rotaciju na 9 čestica. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0.867, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2=412.409$, $df=36$; $p<.001$). Provedena faktorska analiza rezultirala je s dva faktora na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija koji objašnjavaju 59.595% ukupne varijance, odnosno jednim faktorom na temelju Scree-plot prikaza koji objašnjava 48.185% ukupne varijance. Zbog sadržajne neinterpretabilnosti dvofaktorske solucije, odabrano je prikladnije jednofaktorsko rješenje. U Tablici 10. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu. Dobiveni faktor predstavlja *Skalu samoučinkovitosti odgajatelja*. Skala pokazuje visoku unutarnju pouzdanost uz vrijednost Cronbach alfa=0.864, pri čemu viši rezultat na skali ukazuje na višu samoprocjenu odgajatelja o samoučinkovitosti. Navedeno je u skladu s nalazima prethodnih istraživanja u kojima je odgajateljeva samoučinkovitost mjerena kao prosječni rezultat na tri subskale *ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja* te je pokazala zadovoljavajuću unutarnju pouzdanost uz vrijednost koeficijenta Cronbach alfa=0.79 u istraživanju Reyhing i Perren (2021), odnosno Cronbach alfa=0.82 u istraživanju Reyhing i Perren (2023).

Tablica 10: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja* (predistraživanje)

	Faktorska zasićenja	Komunaliteti
	F1	
ORAsu_4 U stanju sam podržati djecu u njihovom samostalnom istraživanju okruženja, čak i kada su djeca anksiozna.	0.791	0.626
ORAsu_5 Znam kako pokazati interes kao promatrač bez uplitanja u dječje aktivnosti, čak i kad postajem nestrpljiva.	0.777	0.604
ORAsu_8 Mogu probuditi dječju znatiželju za novim iskustvima, čak i ako ona u početku pokazuju slabi interes.	0.735	0.540

ORAsu_9 Mogu strukturirati okruženje za učenje na takav način da sva djeca u grupi pronađu odgovarajuće izazove, čak i kada su njihove potrebe vrlo različite.	0.729	0.532
ORAsu_7 Mogu osigurati različita mjesta za igru i različite materijale, čak i kada su resursi ustanove ograničeni.	0.720	0.519
ORAsu_3 Mogu me zanimati mišljenja i gledišta djece i mogu ih uzeti u obzir, čak i ako sam pod pritiskom vremenskog rasporeda rada i življenja u vrtiću.	0.670	0.448
ORAsu_6 Mogu prihvatiti da djeca pristupaju stvarima na neki svoj način, čak i ako ja znam bolje rješenje.	0.659	0.434
ORAsu_2 Pokazujem interes za dječje ideje i uključujem ih u odgojno-obrazovni proces svoje skupine, iako bih se ja radije bavio/la drugim aktivnostima/projektima.	0.585	0.342
ORAsu_1 Znam kako djecu pitati o njihovim problemima i poštovati ih, čak i ako su ona vrlo sramežljiva ili još ne mogu tečno govoriti.	0.540	0.291
Karakteristični korijen	4.337	
% objašnjene varijance	48.185	

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

U Tablici 11. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu *ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja* (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 11: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice *ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja* (predistraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
ORAsu_1 Znam kako djecu pitati o njihovim problemima i poštovati ih, čak i ako su ona vrlo sramežljiva ili još ne mogu tečno govoriti.	4.11	0.690	122	0.441	0.863
ORAsu_2 Pokazujem interes za dječje ideje i uključujem ih u odgojno-obrazovni proces svoje skupine, iako bih se ja radije bavio/la drugim aktivnostima/projektima.	4.39	0.675	122	0.477	0.860

ORAsu_3 Mogu me zanimati mišljenja i gledišta djece i mogu ih uzeti u obzir, čak i ako sam pod pritiskom vremenskog rasporeda rada i življenja u vrtiću.	4.23	0.690	122	0.568	0.852
ORAsu_4 U stanju sam podržati djecu u njihovom samostalnom istraživanju okruženja, čak i kada su djeca anksiozna.	4.25	0.753	122	0.706	0.838
ORAsu_5 Znam kako pokazati interes kao promatrač bez uplitanja u dječje aktivnosti, čak i kad postajem nestrpljiva.	4.25	0.764	122	0.687	0.840
ORAsu_6 Mogu prihvatiti da djeca pristupaju stvarima na neki svoj način, čak i ako ja znam bolje rješenje.	4.56	0.630	122	0.554	0.853
ORAsu_7 Mogu osigurati različita mjesta za igru i različite materijale, čak i kada su resursi ustanove ograničeni.	4.32	0.774	122	0.623	0.847
ORAsu_8 Mogu probuditi dječju znatiželju za novim iskustvima, čak i ako ona u početku pokazuju slabi interes.	4.13	0.771	122	0.639	0.845
ORAsu_9 Mogu strukturirati okruženje za učenje na takav način da sva djeca u grupi pronađu odgovarajuće izazove, čak i kada su njihove potrebe vrlo različite.	4.23	0.725	122	0.639	0.845

Temeljem rezultata provedene statističke analize dvije su čestice iz *ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja (ORAsu_1 i ORAsu_2)*, zbog niskih komunaliteta i nastojanja za postizanjem njihove bolje sadržajne jasnoće, jezično preformulirane za glavno istraživanje (prikazano u Tablici 12). Cjelovita verzija *Skale* sa svim pripadajućim česticama, korištene u glavnom istraživanju, nalazi se u *Prilozima*.

Tablica 12: Jezično preformulirane čestice iz *ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja* za glavno istraživanje

ČESTICA	PREFORMULIRANA ČESTICA ZA GLAVNO ISTRAŽIVANJE
ORAsu_1 Znam kako djecu pitati o njihovim problemima i poštovati ih, čak i ako su ona vrlo sramežljiva ili još ne mogu tečno govoriti.	ORAsu_1 Znam kako djecu pitati o njihovim problemima i uzeti ih u obzir , čak i ako su ona vrlo sramežljiva ili još ne mogu tečno govoriti.
ORAsu_2 Pokazujem interes za dječje ideje i uključujem ih u odgojno-obrazovni proces svoje skupine, iako bih se ja radije bavio/la drugim aktivnostima/projektima.	ORAsu_2 Pokazujem interes za dječje ideje i uključujem ih u odgojno-obrazovni proces svoje skupine, iako bih ja radije slijedio/la dnevni plan aktivnosti .

9.6.4 Odgojno-obrazovna praksa odgajatelja

Za provjeru faktorske strukture i metrijskih karakteristika *ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse* provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz kosokutnu (oblamin) rotaciju na 9 čestica. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0.829, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2=361.183$, $df=36$; $p<.001$). Provedena faktorska analiza rezultirala je s dva faktora na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija, kao i na temelju Scree-plot prikaza, koji objašnjavaju 57.852% ukupne varijance. Korelacija među faktorima iznosi $r=0.412$.

U Tablici 13. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu. Prvi faktor, koji objašnjava 43.840% ukupne varijance, saturira šest čestica koje u originalnoj *ORA Skali suvremene odgojno-obrazovne prakse* pripadaju dvjema subskalama koje ispituju participaciju djeteta u odgojno-obrazovnom procesu i okruženje za učenje. Drugi faktor, koji objašnjava 14.012% ukupne varijance, obuhvaća 3 čestice koje u originalnoj *ORA Skali* pripadaju subskali *Dijete kao aktivni učenik*. Prva subskala 1) *Participacija djeteta i okruženje za učenje* pokazuje visoku pouzdanost (Cronbach alfa=0.815), dok druga subskala 2) *Dijete kao aktivni učenik* ima graničnu razinu pouzdanosti (Cronbach alfa=0.697).

Tablica 13: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse* (predistraživanje)

	Faktorska zasićenja		Komunaliteti
	F1	F2	
ORApr_7 Nudim raznolike i slobodno dostupne materijale koje djeca mogu samostalno otkrivati i istraživati.	0.882		0.711
ORApr_9 Kontinuirano prilagođavam okruženje za učenje trenutnim interesima i potrebama djece.	0.817		0.588
ORApr_8 Uvijek iznova nudim djeci nove igračke i materijale za učenje i potičem ih da ih isprobaju.	0.726		0.552
ORApr_3 Uvijek dopuštam da me inspiriraju ideje djece te zajedno s djecom realiziram njihove ideje.	0.679		0.519

ORApr_2 Uključujem djecu u svakodnevne zadatke poput postavljanja stola ili čišćenja, čak i ako bih to sama mogla brže obaviti.	0.659	0.553
ORApr_1 Vodim računa o tome da svako dijete pridonosi svakodnevним rutinama i aktivnostima koje se odvijaju u odgojno-obrazovnoj skupini.	0.489	0.320
ORApr_4 Ako dijete pokušava nešto učiniti, pomažem mu samo ako ne može samo.	0.864	0.679
ORApr_6 Dajem djeci vremena da se nose s poteškoćama i nudim samo onoliko pomoći koliko im je potrebno da sama uspiju.	0.738	0.586
ORApr_5 Djeci dajem priliku da sama probaju nešto činiti i da sama istražuju svoje okruženje.	0.713	0.698
Karakteristični korijen	3.946	1.261
% objašnjene varijance	43.840	14.012

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

U Tablicama 14. i 15. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu dviju subskala *Participacija djeteta i okruženje za učenje* i *Dijete kao aktivni učenik* (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 14: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Participacija djeteta i okruženje za učenje* (predistraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
ORApr_1 Vodim računa o tome da svako dijete pridonosi svakodnevним rutinama i aktivnostima koje se odvijaju u odgojno-obrazovnoj skupini.	4.51	0.593	122	0.433	0.818
ORApr_2 Uključujem djecu u svakodnevne zadatke poput postavljanja stola ili čišćenja, čak i ako bih to sama mogla brže obaviti.	4.75	0.507	122	0.612	0.781
ORApr_3 Uvijek dopuštam da me inspiriraju ideje djece te zajedno s djecom realiziram njihove ideje.	4.56	0.604	122	0.580	0.786

ORApr_7 Nudim raznolike i slobodno dostupne materijale koje djeca mogu samostalno otkrivati i istraživati.	4.64	0.515	122	0.701	0.762
ORApr_8 Uvijek iznova nudim djeci nove igračke i materijale za učenje i potičem ih da ih isprobaju.	4.45	0.604	122	0.595	0.783
ORApr_9 Kontinuirano prilagođavam okruženje za učenje trenutnim interesima i potrebama djece.	4.57	0.575	122	0.580	0.786

Tablica 15: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Dijete kao aktivni učenik* (predistraživanje)

	M	SD	N	r _{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
ORApr_4 Ako dijete pokušava nešto učiniti, pomažem mu samo ako ne može samo.	4.56	0.681	122	0.516	0.637
ORApr_5 Djeci dajem priliku da sama probaju nešto činiti i da sama istražuju svoje okruženje.	4.81	0.393	122	0.588	0.593
ORApr_6 Dajem djeci vremena da se nose s poteškoćama i nudim samo onoliko pomoći koliko im je potrebno da sama uspiju.	4.53	0.592	122	0.522	0.595

Temeljem dobivenih rezultata statističke analize odlučeno je da se u glavnom istraživanju koristi originalna verzija *ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse*, kao i u predistraživanju. Cjelovita verzija *Skale* sa svim pripadajućim česticama nalazi se u *Prilozima*.

9.6.5 Strukturalne dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

Za potrebe ispitivanja strukturalnih dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja u ovom istraživanju konstruirane su *Skala prostorno-materijalnog okruženja* i *Skala vremenske organizacije*. Provjera valjanosti ovih, kao i svih ostalih skala u predistraživanju, provedena je provjerom njihove faktorske strukture, dok je provjera pouzdanosti provedena izračunavanjem koeficijenta unutarnje konzistencije Cronbach alfa.

Za provjeru faktorske strukture *Skale prostorno-materijalnog okruženja* provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz kosokutnu (oblmin) rotaciju na svih 14 čestica. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0.802, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2=515.494$, $df=91$; $p<.001$). Provedena faktorska analiza rezultirala je s četiri faktora na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija, kao i na temelju Scree-plot prikaza, a koji objašnjavaju 60.406% ukupne varijance. Dobivena četverofaktorska struktura pokazuje višestruka zasićenja i faktori nisu sadržajno interpretabilni. Stoga je ponovljena eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz oblmin rotaciju na svih 14 čestica s unaprijed zadana dva faktora, s obzirom da se sadržajno dio čestica odnosi na organizaciju prostora, a dio na ponudu materijala u vrtiću. Dobivena je dvofaktorska struktura koja objašnjava 43.072% ukupne varijance. U Tablici 16. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu. Prvi faktor, koji objašnjava 30.460% ukupne varijance, zasićen je česticama koje odražavaju osiguravanje i ponudu materijala u skladu sa suvremenim odgojno-obrazovnim pristupom (raznovrsnost, nestrukturiranost, multidimenzionalnost, multifunkcionalnost,...), ali uz dvije čestice (*PMO_1* i *PMO_7*) koje sadržajno ne pripadaju tom faktoru jer se odnose na prostornu organizaciju vrtića, a ujedno pokazuju i niske komunalitete (< 0.30). Drugi faktor, koji objašnjava 12.612% ukupne varijance, zasićen je česticama koje odražavaju suvremenu organizaciju unutarnjeg i vanjskog prostora vrtića. Korelacija između dva dobivena faktora iznosi $r=0.361$.

Tablica 16: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *Skale prostorno-materijalnog okruženja* (predistraživanje)

	Faktorska zasićenja		Komunaliteti
	F1	F2	
PMO_14 Ponuđeni materijali potiču djecu na suradnju s drugom djecom (npr. zajedničko rješavanje problema).	0.949		0.818
PMO_13 U vrtiću su dostupni materijali koje djeca mogu koristiti samostalno, bez veće pomoći ili uputa odrasle osobe.	0.946		0.796
PMO_12 U prostoru vrtića djeci su dostupni raznoliki i raznovrsni materijali koji su zanimljivi djeci različitih razina znanja, vještina i sposobnosti.	0.803		0.644
PMO_11 U prostoru vrtića djeci su dostupni materijali koji su „neizvjesni“ (kada ih ponudimo djeci ne znamo što će ona s njima napraviti, kako će ih koristiti).	0.533		0.460

PMO_4 U prostoru vrtića prevladavaju uradci djece koji im služe za prisjećanje na aktivnosti kojima su se bavili i zaključke do kojih su došli (npr. skice, umne mape, makete...).	0.466	0.287
PMO_1 Prostor soba svih odgojno-obrazovnih skupina je organiziran po centrima aktivnosti.	0.374	0.250
PMO_7 U sobama svih odgojno-obrazovnih skupina vrtića nalazi se slobodan prostor namijenjen za aktivnosti u kojima sudjeluju sva ili većina djece iz skupine.	0.334	0.260
PMO_6 Vanjski prostor vrtića podijeljen je na prostorne cjeline, tzv. interesne zone ili zone aktivnosti (npr. zona za igre vodom, zona s pijeskom, zona za vrtlarstvo, zona prometa, sportska zona, zona za odmaranje, zona za društvene igre).	0.676	0.423
PMO_2 U hodniku vrtića nalaze se djeci zanimljivi centri aktivnosti/radionice (npr. svemirski centar, stolarska radionica, trgovina...).	0.654	0.376
PMO_9 Na vanjskom prostoru vrtića djeca imaju mogućnost služiti se različitim alatima (lopata, grablje, motika, čekić, pila,...).	0.589	0.390
PMO_3 Sobe svih odgojno-obrazovnih skupina u vrtiću imaju otvorena vrata.	0.583	0.360
PMO_8 Prostor vrtića je organiziran tako da djeca slobodno „cirkuliraju“ cijelim prostorom (po svojoj sobi, sobi drugih skupina, po hodnicima, garderobi,...).	0.562	0.339
PMO_10 Prostor vrtića je organiziran tako da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece, posebno druženje u manjim skupinama.	0.544	0.479
PMO_5 Vanjski prostor vrtića ima puno prirodnog, nestrukturiranog, otvorenog prostora (zelene površine, prirodni teren,...).	0.373	0.147
Karakteristični korijen	4.264	1.766
% objašnjene varijance	30.460	12.612

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

Na temelju opisanih faktora moguće je kreirati 2 subskale: 1) *Suvremeni materijali*, 2) *Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića*. Iz prve subskale izuzete su dvije čestice koje joj sadržajno ne pripadaju (*PMO_1* i *PMO_7*) te je vrijednost Cronbach alfa izračunata za preostalih 5 čestica, a iznosi 0.790 i ukazuje na umjerenu pouzdanost subskale. Za drugu subskalu koja sadrži 7 čestica izračunata vrijednost Cronbach alfa iznosi 0.692 i

ukazuje na graničnu pouzdanost subskale. U Tablicama 17. i 18. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu dviju konstruiranih subskala *Suvremeni materijali* i *Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića* (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 17: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Suvremeni materijali* (predistraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
PMO_4 U prostoru vrtića prevladavaju uradci djece koji im služe za prisjećanje na aktivnosti kojima su se bavili i zaključke do kojih su došli (npr. skice, umne mape...).	4.02	1.020	122	0.362	0.824
PMO_11 U prostoru vrtića djeci su dostupni materijali koji su „neizvjesni“ (kada ih ponudimo djeci ne znamo što će ona s njima napraviti, kako će ih koristiti).	3.39	1.064	122	0.479	0.788
PMO_12 U prostoru vrtića djeci su dostupni raznoliki i raznovrsni materijali koji su zanimljivi djeci različitih razina znanja, vještina i sposobnosti.	4.04	0.894	122	0.653	0.724
PMO_13 U vrtiću su dostupni materijali koje djeca mogu koristiti samostalno, bez veće pomoći ili uputa odrasle osobe.	4.32	0.795	122	0.721	0.709
PMO_14 Ponuđeni materijali potiču djecu na suradnju s drugom djecom (npr. zajedničko rješavanje problema).	4.28	0.753	122	0.751	0.705

Tablica 18: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića* (predistraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
PMO_2 U hodniku vrtića nalaze se djeci zanimljivi centri aktivnosti/radionice (npr. svemirski centar, stolarska radionica, trgovina...).	2.84	1.391	122	0.375	0.666
PMO_3 Sobe svih odgojno-obrazovnih skupina u vrtiću imaju otvorena vrata.	2.76	1.361	122	0.452	0.644
PMO_5 Vanjski prostor vrtića ima puno prirodnog, nestrukturiranog, otvorenog prostora (zelene površine, prirodni teren,...).	3.92	1.088	122	0.205	0.702
PMO_6 Vanjski prostor vrtića podijeljen je na prostorne cjeline, tzv. interesne zone ili zone aktivnosti (npr. zona za igre vodom, zona s pijeskom, zona za vrtlarstvo, zona prometa, sportska zona, zona za odmaranje, zona za društvene igre).	2.58	1.212	122	0.435	0.650
PMO_8 Prostor vrtića je organiziran tako da djeca slobodno „cirkuliraju“ cijelim prostorom (po svojoj sobi, sobi drugih skupina, po hodnicima, garderobi,...).	3.08	1.400	122	0.418	0.654
PMO_9 Na vanjskom prostoru vrtića djeca imaju mogućnost služiti se različitim alatima (lopata, grablje, motika, čekić, pila,...).	2.87	1.437	122	0.438	0.648
PMO_10 Prostor vrtića je organiziran tako da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece, posebno druženje u manjim skupinama.	3.60	1.155	122	0.489	0.638

Temeljem rezultata provedene statističke analize dvije su čestice iz *Skale prostorno-materijalnog okruženja* (PMO_5 i PMO_7), zbog sadržajnog neslaganja i/ili niskih komunaliteta, modificirane za glavno istraživanje te je dodana jedna nova čestica (PMO_15), što je prikazano u Tablici 19. Popis svih čestica u revidiranoj verziji *Skale prostorno-materijalnog okruženja* korištene u glavnom istraživanju nalazi se u *Prilozima*.

Tablica 19: Modificirane i novo dodane čestice iz *Skale prostorno-materijalnog okruženja* za glavno istraživanje

ČESTICA	MODIFICIRANA ČESTICA ZA GLAVNO ISTRAŽIVANJE
PMO_5 Vanjski prostor vrtića ima puno prirodnog, nestrukturiranog, otvorenog prostora (zelene površine, prirodni teren,...).	→ PMO_5 Na vanjskom prostoru vrtića prevladava prirodni, nestrukturirani, otvoreni prostor (zelene površine, prirodni teren,...).
PMO_7 U sobama svih odgojno-obrazovnih skupina vrtića nalazi se slobodan prostor namijenjen za aktivnosti u kojima sudjeluju sva ili većina djece iz skupine.	→ PMO_7 Sobe svih odgojno-obrazovnih skupina imaju slobodan prostor namijenjen za aktivnosti u kojima istovremeno sudjeluju sva/većina djece iz skupine.
NOVO DODANA ČESTICA ZA GLAVNO ISTRAŽIVANJE	→ PMO_15 U prostoru vrtića djeci su dostupni materijali koji su nestrukturirani i multidimenzionalni (omogućuju korištenje na različite načine, u različite svrhe i u različitim kombinacijama).

Za mjerenje vremenske organizacije odgojno-obrazovnog rada u ustanovi, kao druge komponente strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, za ovo je istraživanje konstruirana *Skala vremenske organizacije* koja se sastoji od 7 čestica. Za provjeru njene faktorske strukture i metrijskih karakteristika provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata na svih 7 čestica. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent iznosi 0.545 i ukazuje na neprikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju. Stoga se za glavno istraživanje pristupilo dodatnoj razradi *Skale* na način da je njena cjelovita verzija sa svim pripadajućim česticama elektronskom poštom poslana na uvid grupi od 20-ak vrsnih stručnjaka (odgajatelja praktičara, stručnih suradnika pedagoga i psihologa te ravnatelja), pretežno iz vrtića Grada Rijeke i okolice, sa zamolbom da pregledaju sve tvrdnje u *Skali* te na njih povratno daju svoje komentare, posebno u slučaju ako im se neka čestica čini nejasna, nepotrebna i sl. Također, odgajateljice su zamoljene da i same, u skladu sa specifičnostima vremenske organizacije dnevnih aktivnosti u vrtiću u kojemu su zaposlene, daju prijedlog dodatnih tvrdnji za koje misle da nisu obuhvaćene u *Skali*. Konačno, opisani proces stručne revizije rezultirao je novom verzijom *Skale vremenske organizacije*, sastavljenom od 9 čestica i doradenom na način da su dvije već postojeće čestice jezično i sadržajno modificirane (*VO_4* i *VO_7*), dvije čestice su isključene (*VO_5* i *VO_6*) te su dodane četiri nove čestice (Tablica 20). Cjelovita verzija revidirane *Skale vremenske organizacije* korištene u glavnom istraživanju nalazi se u *Prilozima*.

Tablica 20: Modificirane i novo dodane čestice iz *Skale vremenske organizacije* za glavno istraživanje

ČESTICA	MODIFICIRANA ČESTICA ZA GLAVNO ISTRAŽIVANJE
VO_4 U mom vrtiću je pravilo da u vrijeme popodnevnog odmora odmaraju / spavaju sva djeca (bez obzira na dob).	VO_4 U mom vrtiću je pravilo da u vrijeme popodnevnog odmora odmaraju / spavaju sva djeca (bez obzira na dob i potrebe).
VO_7 Kada dođe vrijeme izlaska na vanjski prostor sva djeca prekidaju trenutne aktivnosti i izlaze van.	VO_5 U mom vrtiću postoji točno definiran raspored kojim se određuje kada koja odgojno-obrazovna skupina koristi vanjski prostor / dvoranu / vrtićko igralište. →
ISKLJUČENE ČESTICE ZA GLAVNO ISTRAŽIVANJE	
	VO_5 Vrijeme popodnevnog odmora u mom je vrtiću organizirano tako da djeca iz različitih skupina koja imaju potrebu za snom odmaraju zajedno u istoj prostoriji (npr. u spavaonici, dvorani za vježbanje ili sobi jedne odgojno-obrazovne skupine). →
	VO_6 Vrijeme popodnevnog odmora u mom je vrtiću organizirano tako da djeca ostaju u svojoj sobi dnevnog boravka – odmaraju/spavaju djeca koja imaju potrebu, dok se ostala djeca iz grupe bave „tihim“ aktivnostima (npr. rješavaju radne listove, igraju stolne igre). →
NOVO DODANE ČESTICE ZA GLAVNO ISTRAŽIVANJE	
	VO_6 U mom vrtiću je pravilo da nakon doručka odgajatelj provode glavnu aktivnost . →
	VO_7 U mom se vrtiću slobodna igra djece odvija samo u vrijeme jutarnjeg okupljanja i nakon popodnevnog odmora. →
	VO_8 U mom vrtiću djeca mogu odspavati i izvan vremena predviđenog za popodnevni odmor. →
	VO_9 U mom vrtiću je praksa da djeca na vanjski prostor izlaze u različita doba dana (npr. prije doručka, odmah nakon doručka, djeca „nospavači“ za vrijeme popodnevnog odmora). →

9.6.6 Međuljudski odnosi u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja

Za mjerenje međuljudskih odnosa u ustanovi u ovom se istraživanju krenulo od verzije *Skale odnosa u ustanovi*, kreirane 2015. godine za potrebe znanstveno-istraživačkog projekta Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja*, a koja se sastojala od 14 čestica. U nekim prethodnim istraživanjima *Skala* je pokazala jednofaktorsku, a u nekima dvofaktorsku strukturu (Čamber Tambolaš i Vujičić, 2019; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017b; 2019b). Stoga se za potrebe predistraživanja pristupilo njenoj jezičnoj i sadržajnoj reviziji na nekoliko čestica za koje je bilo nejasno mjere li odnose među odgajateljima ili između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika. Četiri su čestice jezično preformulirane, dok su dvije čestice sadržajno razdvojene, svaka na još dvije zasebne čestice (Tablica 21). U konačnici je u predistraživanju korištena *Skala* koju čini ukupno 16 čestica. Cjelovita verzija revidirane *Skale* korištene u predistraživanju i glavnom istraživanju nalazi se u *Prilozima*.

Tablica 21: Modificirane čestice iz *Skale odnosa u ustanovi* korištene u predistraživanju

ČESTICA	MODIFICIRANA ČESTICA KORIŠTENA U PREDISTRAŽIVANJU
Svaku novu ideju, aktivnost, projekt osmislimo, organiziramo i realiziramo zajedno kao tim.	→ Svaku novu ideju, aktivnost ili projekt odgajatelji osmisle, organiziraju i realiziraju zajedno kao tim.
Svaki član kolektiva poštuje tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od njegovog.	→ Odgajatelji u našem kolektivu poštuju tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od vlastitog.
Imamo jasno definiranu viziju vrtića koju svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao „svoju“.	→ Zajedničku viziju vrtića svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao „svoju“.
Imamo podršku svog radnog okruženja (kolegica , ravnatelja) za stručno usavršavanje.	→ Imamo podršku svog radnog okruženja (ravnatelja i stručnog tima) za stručno usavršavanje.
Odluke u kolektivu donosimo na demokratski način, snagom stručnih argumenata.	→ Odluke u kolektivu odgajatelji donose na demokratski način, snagom stručnih argumenata.
	→ U donošenju odluka ravnatelj uključuje mišljenja i stručne argumente odgajatelja.
Ohrabruju se odgajatelji koji iskušavaju nove ideje, odgojno-obrazovne metode i pristupe.	→ Odgajatelji se međusobno ohrabruju u iskušavanju novih ideja, odgojno-obrazovnih metoda i pristupa.
	→ Ravnatelj i članovi stručnog tima ohrabruju odgajatelje u primjeni novih ideja i pristupa u odgojno-obrazovnom radu.

Za provjeru faktorske strukture i metrijskih karakteristika *Skale odnosa u ustanovi* provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponentata uz kosokutnu (oblmin) rotaciju na 16 čestica. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom, koji iznosi 0.869, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2=700.275$, $df=120$; $p<.001$). Provedena faktorska analiza rezultirala je s tri faktora na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija koji objašnjavaju 70.905% ukupne varijance, odnosno dva faktora na temelju Scree-plot prikaza koji objašnjavaju 64.328% ukupne varijance. Zbog jednostavnije i primjerenije sadržajne interpretabilnosti dobivenog faktorskog rješenja, zadržano je ono s dva faktora čija korelacija iznosi $r=0.440$. U Tablici 22. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu.

Tablica 22: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *Skale odnosa u ustanovi* (predistraživanje)

	Faktorska zasićenja		Komunaliteti
	F1	F2	
Odnosi_4 U našem kolektivu se međusobno podržavamo i cijenimo.	0.864		0.821
Odnosi_1 Odgajatelji u našem kolektivu poštuju tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od vlastitog.	0.834		0.662
Odnosi_2 Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme,...).	0.782		0.641
Odnosi_3 Svaku novu ideju, aktivnost ili projekt odgajatelji osmisle, organiziraju i realiziraju zajedno kao tim.	0.756		0.599
Odnosi_9 Odgajatelji se međusobno ohrabruju u iskušavanju novih ideja, odgojno-obrazovnih metoda i pristupa.	0.747		0.674
Odnosi_6 Zajedničku viziju vrtića svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao „svoju“.	0.730		0.543
Odnosi_7 U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima.	-0.717		0.417
Odnosi_8 Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti.	0.697		0.605
Odnosi_5 Odluke u kolektivu odgajatelji donose na demokratski način, snagom stručnih argumenata.	0.663		0.648

Odnosi_10 U našem kolektivu postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“.	-0.547	0.494
Odnosi_14 U donošenju odluka ravnatelj uključuje mišljenja i stručne argumente odgajatelja.	0.935	0.806
Odnosi_15 Ravnatelj i članovi stručnog tima ohrabruju odgajatelje u primjeni novih ideja i pristupa u odgojno-obrazovnom radu.	0.885	0.878
Odnosi_13 Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć ravnatelja.	0.883	0.791
Odnosi_16 Imamo podršku svog radnog okruženja (ravnatelja i stručnog tima) za stručno usavršavanje.	0.866	0.704
Odnosi_11 Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika.	0.682	0.690
Odnosi_12 Stručni suradnici se prema odgajateljima odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao nadređeni koji kontroliraju odgajatelje i uče ih „kako raditi“ s djecom.	0.466	0.320
Karakteristični korijen	8.024	2.268
% objašnjene varijance	50.125	14.175

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

Prvi faktor koji objašnjava 50.125% ukupne varijance zasićen je česticama koje mjere kvalitetu odnosa u kolektivu među odgajateljima, dok je drugi faktor, koji objašnjava 14.175% ukupne varijance, zasićen česticama koje mjere kvalitetu odnosa odgajatelja s ravnateljem i članovima stručnog tima. Veći rezultat na skali označava veću kvalitetu odnosa među odgajateljima, odnosno veću kvalitetu odnosa između odgajatelja te ravnatelja i stručnih suradnika. Na temelju opisanih faktora kreirane su 2 subskale: 1) *Odnosi među odgajateljima*, 2) *Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika*, pri čemu obje pokazuju visoku pouzdanost, uz vrijednost Cronbach alfa=0.919 za prvu skalu i Cronbach alfa=0.905 za drugu subskalu. Prva subskala sastoji se od 10 čestica, pri čemu su dvije čestice rekodirane (*ODN_7 U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima.* i *ODN_10 U našem kolektivu postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“.*), budući da predstavljaju nižu kvalitetu odnosa među odgajateljima. Druga subskala sastoji se od 6 čestica.

U Tablicama 23. i 24. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu dviju subskala *Odnosi među odgajateljima* i *Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika* (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-

Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 23: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Odnosi među odgajateljima* (predistraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
Odnosi_1 Odgajatelji u našem kolektivu poštuju tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od vlastitog.	3.31	0.987	122	0.743	0.908
Odnosi_2 Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme,...).	3.83	0.931	122	0.720	0.910
Odnosi_3 Svaku novu ideju, aktivnost ili projekt odgajatelji osmisle, organiziraju i realiziraju zajedno kao tim.	3.24	0.971	122	0.700	0.911
Odnosi_4 U našem kolektivu se međusobno podržavamo i cijenimo.	3.44	1.087	122	0.862	0.901
Odnosi_5 Odluke u kolektivu odgajatelji donose na demokratski način, snagom stručnih argumenata.	3.39	1.145	122	0.752	0.907
Odnosi_6 Zajedničku viziju vrtića svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao „svoju“.	3.10	0.977	122	0.678	0.912
Odnosi_7r U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima.(r)	2.98	1.152	122	0.494	0.922
Odnosi_8 Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti.	2.75	1.092	122	0.709	0.910
Odnosi_9 Odgajatelji se međusobno ohrabruju u iskušavanju novih ideja, odgojno-obrazovnih metoda i pristupa.	3.39	0.965	122	0.771	0.907
Odnosi_10r U našem kolektivu postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“.(r)	3.03	1.414	122	0.637	0.917

* r – rekodirana čestica

Tablica 24: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika* (predistraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
Odnosi_11 Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika.	3.12	1.109	122	0.750	0.887
Odnosi_12 Stručni suradnici se prema odgajateljima odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao nadređeni koji kontroliraju odgajatelje i uče ih „kako raditi“ s djecom.	3.22	1.271	122	0.490	0.923
Odnosi_13 Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć ravnatelja.	3.26	1.358	122	0.815	0.876
Odnosi_14 U donošenju odluka ravnatelj uključuje mišljenja i stručne argumente odgajatelja.	3.12	1.377	122	0.791	0.880
Odnosi_15 Ravnatelj i članovi stručnog tima ohrabruju odgajatelje u primjeni novih ideja i pristupa u odgojno-obrazovnom radu.	3.40	1.169	122	0.879	0.868
Odnosi_16 Imamo podršku svog radnog okruženja (ravnatelja i stručnog tima) za stručno usavršavanje.	3.72	1.211	122	0.741	0.887

Dobiveni rezultati statističke analize upućuju na vrlo dobre metrijske karakteristike *Skale odnosa u ustanovi*, pa će se ista verzija korištena u predistraživanju, koristiti i u glavnom istraživanju. Cjelovita *Skala* sa svim pripadajućim česticama nalazi se u *Prilozima*.

9.6.7 Profesionalni razvoj odgajatelja

Za provjeru faktorske strukture i metrijskih karakteristika *Skale profesionalnog razvoja odgajatelja* provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz kosokutnu (oblimin) rotaciju na 6 čestica. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0.807, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2=269.949$, $df=15$; $p<.001$). Provedena faktorska analiza rezultirala je jednim faktorom na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija, kao i na temelju Scree-plot prikaza, a koji objašnjava 55.470% ukupne varijance.

U Tablici 25. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu. Dobiveni faktor predstavlja mjeru učestalosti uključenosti vrtića u kojemu je ispitanik zaposlen u suvremene (transformacijske) modalitete profesionalnog razvoja, pri čemu viši rezultat na *Skali* upućuje na češću uključenost vrtića u suvremene oblike profesionalnog razvoja. Skala pokazuje visoku unutarnju pouzdanost uz vrijednost Cronbach alfa=0.835.

Tablica 25: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *Skale profesionalnog razvoja odgajatelja* (predistraživanje)

	Faktorska zasićenja	Komunaliteti
	F1	
PR_3 Moj vrtić surađuje s važnim akterima iz područja odgoja i obrazovanja (npr. fakultetima, agencijama, raznim udrugama, ...).	0.860	0.739
PR_5 Odgajatelji u mom vrtiću odlaze na razne oblike „vanjskog“ stručnog usavršavanja (npr. u organizaciji Agencije, fakulteta, udruga ...).	0.759	0.576
PR_4 U mom se vrtiću za odgajatelje održavaju „interne“ radionice, seminari, predavanja različite tematike.	0.756	0.571
PR_1 Moj vrtić surađuje s drugim vrtićima s ciljem razmjene ideja, promišljanja i unaprjeđenja kvalitete naše odgojno-obrazovne prakse.]	0.736	0.541
PR_6 Moj vrtić sudjeluje/sudjelovao je u akcijskom istraživanju.	0.683	0.466
PR_2 U mom se vrtiću odvijaju zajednički susreti odgajatelja - reflektivni praktikumi.	0.660	0.435
Karakteristični korijen	3.328	
% objašnjene varijance	55.470	

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

U Tablici 26. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu *Skale profesionalnog razvoja* (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 26: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice *Skale profesionalnog razvoja* (predistraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
PR_1 Moj vrtić surađuje s drugim vrtićima s ciljem razmjene ideja, promišljanja i unaprjeđenja kvalitete naše odgojno-obrazovne prakse.]	2.86	1.116	122	0.600	0.811
PR_2 U mom se vrtiću odvijaju zajednički susreti odgajatelja - refleksivni praktikumi.	3.44	1.213	122	0.524	0.827
PR_3 Moj vrtić surađuje s važnim akterima iz područja odgoja i obrazovanja (npr. fakultetima, agencijama, raznim udrugama ,...).	3.16	1.255	122	0.766	0.774
PR_4 U mom se vrtiću za odgajatelje održavaju „interne“ radionice, seminari, predavanja različite tematike.	3.90	1.016	122	0.620	0.808
PR_5 Odgajatelji u mom vrtiću odlaze na razne oblike „vanjskog“ stručnog usavršavanja (npr. u organizaciji Agencije, fakulteta, udruga ...).	3.79	1.046	122	0.619	0.808
PR_6 Moj vrtić sudjeluje/sudjelovao je u akcijskom istraživanju.	2.87	1.226	122	0.549	0.822

Dobiveni rezultati statističke analize upućuju na vrlo dobre metrijske karakteristike *Skale profesionalnog razvoja odgajatelja*, pa će se ista verzija korištena u predistraživanju, koristiti i u glavnom istraživanju. Cjelovita *Skala* sa svim pripadajućim česticama nalazi se u *Prilozima*.

9.7. Opis uzorka u glavnom istraživanju

U istraživanju je korišten stratificirani uzorak – ispitanici (odgajatelji/ice) su podijeljeni u četiri stratuma prema županiji u kojoj se nalazi ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kojoj su zaposleni, i to: Primorsko-goranska županija, Grad Zagreb, Osječko-baranjska županija i Splitsko-dalmatinska županija. Podjeli uzorka u stratumu prema pripadnosti određenoj županiji pristupilo se po principu odabira četiriju najvećih gradova Republike Hrvatske (Zagreb, Split, Rijeka, Osijek) i njihove šire geografsko-

upravne regije (županije) koja, osim vrtića u većim gradovima, obuhvaća i one u njihovoj široj okolici.

Popis svih dječjih vrtića u Republici Hrvatskoj preuzet je u siječnju 2024. godine sa službenih mrežnih stranica Ministarstva znanosti i obrazovanja². Najprije su sa popisa izdvojeni dječji vrtići iz četiriju odabranih županija, a potom su izuzete sve ustanove koje u svom nazivu nemaju termin „dječji vrtić“ kao, primjerice, „program predškolskog odgoja“, „kraći program predškolskog odgoja“, „program predškole“, „program predškolskog odgoja za djecu s posebnim potrebama“, a koji se provode pri osnovnim školama, glazbenim školama, udrugama i sl. Dobiven je popis od ukupno 269 dječjih vrtića u 4 odabrane županije, čiji su osnivači jedinice lokalne i područne uprave ili samouprave (JLS), pravne ili fizičke osobe, te vjerske zajednice (Tablica 27).

Tablica 27: Broj vrtića po županijama i osnivačima (glavno istraživanje)

Županija	JLS	Privatni	Vjerski	Ukupno vrtića	Udio JLS vrtića u ukupnom broju vrtića u županiji
Grad Zagreb	60	51	11	122	49.2%
Osječko-baranjska županija	24	10	1	35	68.6%
Primorsko-goranska županija	26	14	2	42	61.9%
Splitsko-dalmatinska županija	42	23	5	70	60.0%
UKUPNO	152	98	19	269	56.5%

Za svaki dječji vrtić na popisu, u tablici su navedeni sljedeći podaci: naziv vrtića, adresa, mjesto, poštanski broj, županija, telefon i službena adresa elektronske pošte. Budući da su ciljana populacija ovog istraživanja odgajatelji, a ne dječji vrtići, a u svrhu generiranja probabilističkog uzorka temeljem dostupnog popisa vrtića, dodatno su bili potrebni podaci o broju zaposlenih odgajatelja i/ili broju odgojno-obrazovnih skupina po svakom pojedinom vrtiću u četiri odabrane županije. Zamolba za dostavljanjem tih podataka upućena je putem elektronske pošte savjetnicama za predškolski odgoj i obrazovanje u Agenciji za odgoj i obrazovanje, Središnji ured u Zagrebu te u Podružnicama Rijeka, Split i Osijek te Državnom zavodu za statistiku. Zbog nepostojanja službenih podataka o broju zaposlenih odgajatelja i broju odgojno-obrazovnih skupina po vrtićima, istraživačica je bila primorana sama ih prikupiti pojedinačnom analizom dostupne pedagoške dokumentacije svakog pojedinog vrtića sa popisa, objavljene na službenim mrežnim stranicama vrtića. Podaci su generirani prvenstveno iz *Godišnjeg plana i programa*

² <http://mzos.hr/dbApp/pregled.aspx?appName=Vrtici>

odgojno-obrazovnog rada vrtića za pedagošku godinu 2023./2024., a tamo gdje nije bio dostupan taj dokument, koristio se najrecentniji *Godišnji plan i programa odgojno-obrazovnog rada vrtića* ili najrecentnije *Izješće o provedbi Godišnjeg plana i programa odgojno-obrazovnog rada*.

Onim vrtićima sa popisa (njih 71) za koje na internetu nije pronađena potrebna pedagoška dokumentacija (riječ je većinom o vrtićima čiji su osnivači privatna/fizička osoba ili vjerska zajednica) elektronskom je poštom 18. siječnja 2024. godine poslana zamolba za dostavljanjem podataka o broju odgojno-obrazovnih skupina i broju zaposlenih odgajatelja, a neke se vrtiće kontaktiralo i telefonskim putem. Riječ je o sljedećem broju poslanih e-poruka na službene e-adrese vrtića i dobivenih odgovora:

- Osječko-baranjska županija – 9 e-poruka, 3 odgovora
- Primorsko-goranska županija – 5 e-poruka, 3 odgovora
- Splitsko-dalmatinska županija – 19 e-poruka, 6 odgovora
- Grad Zagreb – 38 e-poruka, 6 odgovora

Iz priloženih je podataka vidljivo da je dobiveno svega 18 odgovora putem elektronske pošte, uz dodatnih 10 odgovora dobivenih putem telefonskog upita. Unatoč naporima istraživačice da dođe do potrebnih podataka koji bi omogućili generiranje probabilističkog uzorka, i dalje su nedostajali podaci o broju zaposlenih odgajatelja za čak 37 privatnih i 6 vjerskih vrtića (Tablica 28), zbog čega su iz ukupnog popisa vrtića u 4 odabrane županije, temeljem kojeg se provodilo uzorkovanje, isključeni privatni i vjerski vrtići.

Tablica 28: Broj privatnih i vjerskih vrtića po županijama te (ne)dostupnost traženih podataka o broju zaposlenih odgajatelja i broju odgojno-obrazovnih skupina u vrtiću (glavno istraživanje)

Županija	Privatni	Vjerski	Privatni: dostupni podaci	Privatni: podaci koji nedostaju	Vjerski: dostupni podaci	Vjerski: podaci koji nedostaju
Grad Zagreb	51	11	31	20	7	4
Osječko-baranjska županija	10	1	4	6	1	1
Primorsko-goranska županija	14	2	12	2	2	0
Splitsko-dalmatinska županija	23	5	14	9	4	1
UKUPNO	98	19	61	37	14	6

Nakon izuzimanja privatnih i vjerskih dječjih vrtića sa popisa, generiran je konačni popis od 152 dječja vrtića čiji su osnivači jedinice lokalne i područne uprave ili samouprave (JLS) u 4 odabrane županije, a temeljem kojeg je provedeno uzorkovanje. Iz Tablice 27. vidljivo je da dječji vrtići čiji su osnivači JLS čine 49.2% ukupnog broja svih dječjih vrtića u Gradu Zagrebu, 68.6% ukupnog broja svih dječjih vrtića u Osječko-baranjskoj županiji, 61.9% ukupnog broja svih dječjih vrtića u Primorsko-goranskoj županiji i 60% ukupnog broja svih dječjih vrtića u Splitsko-dalmatinskoj županiji. Po finalizaciji popisa, vrtići su najprije poredani po županijama, unutar svake županije vrtići su poredani prema broju zaposlenih odgajatelja (od manjeg prema većem), a potom po abecednom redu naziva mjesta u kojemu se vrtić nalazi. Budući da je Dječji vrtić Rijeka organizacijski podijeljen na četiri Centra predškolskog odgoja (CPO Maestral, CPO Potok, CPO Turnić, CPO Zamet) od kojih svaki ima svoju upravu i svoj *Godišnji plan i program odgojno-obrazovnog rada*, u konačnom su popisu CPO-i navedeni kao zasebne jedinice. Isto je učinjeno i za Dječji vrtić Osijek koji je organizacijski podijeljen na 5 Centara pa su u popisu Centri navedeni kao zasebne stavke.

Unutar svakog stratuma (tj. županije) slučajnim je odabirom, korištenjem aplikacije generatora slučajnih brojeva (Random Number Generator³) odabrano po 10 vrtića, čiji su svi zaposleni odgajatelji pozvani na sudjelovanje u istraživanju i ispunjavanje upitnika. Arbitrarna odluka o odabiru po 10 vrtića iz svake županije donesena je iz razloga što je time u uzorak uključeno ukupno 40 vrtića koji čine malo više od četvrtine (26.32%) ukupnog broja svih vrtića u sve 4 županije čiji su osnivači JLS (njih 152). Osim toga, odabirom ukupnog broja od 40 vrtića generiran je uzorak od 1606 odgajatelja čime je osigurano da broj pozvanih sudionika u istraživanju bude barem pet do deset puta veći od najvećeg broja varijabli istraživanja (Nunnally, 1994) kako bi se mogle provesti predviđene statističke obrade i analize podataka. Prema podacima Državnog zavoda za statistiku za pedagošku godinu 2022./2023. ukupan broj odgajatelja zaposlenih u dječjim vrtićima u Republici Hrvatskoj iznosi 15159⁴, pri čemu je, prema parametrima za određivanje veličine slučajnog uzorka s obzirom na veličinu populacije (Cohen i sur., 2007), za populaciju od 15000 ispitanika potrebna veličina slučajnog uzorka od 375 ispitanika za razinu pogreške odabira uzorka od 5% s razinom pouzdanosti od 95%. Generiranjem uzorka ovog istraživanja od 1606 odgajatelja, uz uzimanje u obzir očekivani odaziv ispitanika u online istraživanjima od 44.1% (Wu, Zhao i Fils-Aime, 2022), svakako je osiguran minimalan broj od 375 ispitanika u uzorku (Cohen i sur., 2007). U Tablici 29. prikazan je konačni popis od 10 dječjih vrtića iz svake županije koji su ušli u uzorak.

³ <https://www.calculator.net/random-number-generator.html>

⁴ <https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58231>

Tablica 29: Konačni popis 40 dječjih vrtića po županijama koji su ušli u uzorak istraživanja

	Grad Zagreb			Osječko-baranjska županija	Osječko-baranjska županija		
	Redni broj vrtića na popisu	Naziv vrtića	Mjesto		Redni broj vrtića na popisu	Naziv vrtića	Mjesto
	5	Dječji vrtić Petar Pan	Zagreb		2	Dječji vrtić Petar Pan Satnica Đakovačka	Satnica Đakovačka
	6	Dječji vrtić Matije Gupca	Zagreb		3	Dječji vrtić Bajka Strizivojna	Strizivojna
	14	Dječji vrtić Medo Brundo	Zagreb		6	Dječji vrtić Krijesnica Gorjani	Gorjani
	19	Dječji vrtić Maksimir	Zagreb		9	Dječji vrtić Zeko	Kneževi Vinogradi
	25	Dječji vrtić Špansko	Zagreb		12	Dječji vrtić Grlica	Bilje
	31	Dječji vrtić Šumska jagoda	Zagreb		13	Dječji vrtić Zvončić Čepin	Čepin
	33	Dječji vrtić Savica	Zagreb		16	Dječji vrtić Zvončić	Našice
	50	Dječji vrtić Trnsko	Zagreb		17	Dječji vrtić Pinokio	Donji Miholjac
	54	Dječji vrtić Sesvete	Sesvete		22	Dječji vrtić Osijek - Centar 5	Osijek
	60	Dječji vrtić Vrapče	Zagreb		23	Dječji vrtić Osijek - Centar 3	Osijek
Primorsko-goranska županija	5	Dječji vrtić Hlojkica	Delnice	Splitsko-dalmatinska županija	5	Dječji vrtić Milna	Milna
	7	Dječji vrtić Fijolica	Novi Vinodolski		14	Dječji vrtić Žabica	Otok
	8	Dječji vrtić Orepčiči	Kraljevica		18	Dječji vrtić Sardelice	Stari Grad
	9	Dječji vrtić Cvrčak i mrav	Tribalj		21	Dječji vrtić Seget	Seget Donji
	11	Dječji vrtić Bakar	Bakar		24	Dječji vrtić Jelsa	Jelsa
	15	Dječji vrtić Pahuljica	Palit		28	Dječji vrtić Dugi Rat	Dugi Rat

19	Dječji vrtić Rijeka CPO Potok	Rijeka	29	Dječji vrtić Pčelica	Vrgorac
21	Dječji vrtić Sušak	Rijeka	38	Dječji vrtić Marjan	Split
24	Dječji vrtić Rijeka CPO Maestral	Rijeka	40	Dječji vrtić Cvrčak	Solin
26	Dječji vrtić Katarina Frankopan	Krk	42	Dječji vrtić Cvit Mediterana	Split

9.8. Postupak provedbe istraživanja

Istraživanje je provedeno metodom online anketiranja zbog nemogućnosti obilaska vrtića iz različitih dijelova Republike Hrvatske uključenih u uzorak, te zbog jednostavnijeg i ekonomičnijeg prikupljanja podataka, budući da je istraživanje u cijelosti financirano vlastitim sredstvima doktorandice. Ravnateljima dječjih vrtića u odabranim županijama poslano je putem elektronske pošte pozivno pismo za sudjelovanje u istraživanju (dostupno u *Prilozima*) s kratkim opisom ciljeva istraživanja i sa zamolbom da odobre provedbu istraživanja u svojoj ustanovi. Posebno je naglašeno da se istraživanje provodi u skladu s etičkim načelima znanstveno-istraživačkog rada, o čemu svjedoči i u privitku e-poruke priložena Odluka Etičkog povjerenstva za znanstvena istraživanja Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci da je predloženo istraživanje u skladu s osnovnim etičkim načelima struke navedenim u Etičkom kodeksu Sveučilišta u Rijeci i za koje je Etičko povjerenstvo izdalo pozitivnu ocjenu i suglasnost za njegovu provedbu (Kl. 640-01/23-01/33, Ur. broj 2170-1-41-02-23-2).

Po dobivenom pristanku na sudjelovanje, ravnateljima je dostavljena poveznica na online upitnik za koju su bili zamoljeni prosljediti je svim svojim zaposlenicima tj. odgajateljima koji čine ciljani uzorak istraživanja. Ravnatelji su imali informaciju o identitetu odgajatelja kojima su poslali poveznicu na online upitnik, ali budući da sudjelovanje u istraživanju nije obvezno, ni ravnateljima ni istraživačici u konačnici nije poznat identitet ispitanika koji su ispunili upitnik.

U preambuli online upitnika odgajatelji-ispitanici su zamoljeni da klikom na *Izjavu o pristanku na sudjelovanje u istraživanju* potvrde da su informirani o istraživanju i da pristaju sudjelovati u njemu. Izjavom potvrđuju da su pročitali poziv za sudjelovanje u istraživanju i da su upoznati s ciljem i svrhom istraživanja i svojom ulogom u njemu. Potvrđuju da su svjesni da su u svakom trenutku slobodni ne odgovoriti na postavljeno pitanje ili prekinuti ispunjavanje upitnika bez ikakvih posljedica; da im je istraživačica ponudila mogućnost odgovora na sva pitanja koja bi mogli imati vezano uz samu istraživačku proceduru; te da su sigurni da će sve informacije koje budu dali u istraživanju biti korištene samo u navedene istraživačke svrhe, čime ne izlaze iz okvira povjerljivih

podataka, a njima se, kao sudionicima istraživanja, jamči privatnost i anonimnost. Bez potvrđivanja spomenute *Izjave* klikom, ispitanik nije mogao započeti s ispunjavanjem online upitnika.

U pozivnom pismu ravnateljima i pozivnom pismu sudionicima istraživanja (dostupni u *Prilozima*) naglašeno je da u istraživanju ne postoji izravan rizik za ispitanike (odgajatelje) niti za vrtić u kojemu su zaposleni, da je sudjelovanje u istraživanju dobrovoljno i da se jamči potpuna anonimnost ispitanika i ustanova. Navedeno je da će se podaci obrađivati zbirno te da se podaci o pojedinom vrtiću neće prikazivati u izvješćima o rezultatima istraživanja. Kao potencijalna dobrobit ovog istraživanja navedena je mogućnost da, temeljem dobivenih rezultata i generiranih zaključaka, vrtić krene u efikasnije propitivanje i mijenjanje vlastite kulture i odgojno-obrazovne prakse. Kao potencijalna korist od istraživanja za same ispitanike navedeno je njihovo osobno zadovoljstvo time što su dali doprinos znanosti, veće osobno razumijevanje područja kulture ustanove koje se istražuje, te podizanje kvalitete radnih uvjeta koji doprinose razumijevanju i unaprjeđivanju odgojno-obrazovne prakse u vrtiću.

S provedbom istraživanja krenulo se 2. veljače 2024. godine kada je putem elektronske pošte poslan poziv za sudjelovanje u istraživanju ravnateljima odabranih 40 dječjih vrtića tj. po 10 vrtića u svakoj županiji. Kako bi se povećao odaziv odgajatelja na ispunjavanje upitnika, svim je ravnateljima u pozivnom pismu poslanom e-poštom, a nekima i u kasnijem telefonskom razgovoru, ponuđena mogućnost da se u terminu održavanja Odgajateljskog vijeća ili nekog drugog zajedničkog sastanka na kojemu su prisutni svi ili većina odgajatelja vrtića, istraživačica putem Zoom video poziva kratko obrati odgajateljima, pojasni im svrhu i cilj istraživanja, kao i njihovu ulogu u istraživanju. Potom bi se prisutnim odgajateljima prosljedila poveznica na online upitnik sa zamolbom da ga odmah na licu mjesta ispune, budući da je uočeno da je odaziv ispitanika izuzetno malen ukoliko se poveznica na online upitnik samo prosljedi odgajateljima i zamoli ih se da upitnik ispune u svoje slobodno vrijeme. Na opisanu mogućnost regrutiranja ispitanika putem obraćanja istraživačice preko Zoom platforme pozitivno su odgovorile ravnateljice triju vrtića, pa su tako Zoom online susreti s odgajateljima i distribucija poveznice na upitnik održani 22. veljače 2024. godine (DV Vrapče, Zagreb) i 28. veljače 2024. godine (DV Maksimir, Zagreb i DV Katarina Frankopan, Krk).

Još jedan problem u procesu prikupljanja podataka činilo je djelomično ispunjavanje upitnika od strane ispitanika. Stoga se u pisanoj (putem e-pošte) ili usmenoj (telefonskoj) komunikaciji s ravnateljima još jednom naglasila važnost zamolbe i podsjetnika odgajateljima-ispitanicima da ispune upitnik u cijelosti. No, unatoč opisanim nastojanjima istraživačice da prikupi što veći broj u potpunosti, pa čak i djelomično ispunjenih upitnika, odaziv 40 vrtića iz 4 županije koji su slučajnim odabirom ušli u uzorak i dalje je ostao poprilično loš – otprilike mjesec dana nakon početka istraživanja i distribucije upitnika, točnije 4. ožujka 2024. godine, prikupljeno je ukupno 248 upitnika, od kojih svega 134 ispunjenih u cijelosti. Iz tog su razloga 7. ožujka 2024. godine upućene e-poruke s pozivom za sudjelovanje u istraživanju svim preostalim vrtićima sa popisa iz

sve 4 županije, čiji su osnivači jedinice lokalne i područne uprave ili samouprave (JLS). Riječ je o još dodatnih 50 vrtića u Gradu Zagrebu, 16 vrtića u Primorsko-goranskoj županiji, 32 vrtića u Splitsko-dalmatinskoj županiji i 14 u Osječko-baranjskoj županiji. Pošto je tjedan dana nakon slanja poziva putem e-pošte svim preostalim vrtićima s popisa odgovor ravnatelja i dalje bio izuzetno malen, istraživačica je odlučila telefonskim putem stupiti s njima u kontakt kako bi ih u izravnoj komunikaciji nastojala motivirati i zainteresirati za istraživanje. Većina kontaktiranih ravnatelja pristala je na sudjelovanje u istraživanju i distribuciju poveznice na online upitnik svojim zaposlenicima. Dodatno je petero ravnatelja pristalo organizirati Zoom online susret u svojem vrtiću u kojem se istraživačica obratila odgajateljima i motivirala ih na sudjelovanje u istraživanju. U Tablici 30. prikazan je popis datuma održanih Zoom susreta i dječjih vrtića (po županijama) koji su sudjelovali.

Tablica 30: Termini održanih Zoom online susreta i vrtići koji su sudjelovali

Županija	Dječji vrtić	Datum Zoom sureta
Grad Zagreb	DV Vrapče, Zagreb	22.2.2024.
	DV Maksimir, Zagreb	28.2.2024.
	DV Špansko, Zagreb	4.3.2024.
	DV Trešnjevka, Zagreb	21.3.2024.
Osječko-baranjska županija	DV Cvrčak, Beli Manastir	20.3.2024.
Primorsko-goranska županija	DV Katarina Frankopan, Krk	28.2.2024.
	DV Orepčiči, Kraljevica	5.3.2024.
	DV Fijolica, Novi Vinodolski	13.3.2024.

* Sivim su označeni vrtići u kojima su se Zoom susreti održali tijekom prvog vala istraživanja (veljača, 2024.) u kojem je bilo pozvano 40 dječjih vrtića iz 4 odabrane županije.

Rezimirajući tijek cjelokupnog procesa provedbe istraživanja i regrutiranja ispitanika, od ukupno 152 vrtića u sve četiri županije prvotno je u istraživanje bilo pozvano njih 40, a odazvalo se njih 27 tj. 67.5% vrtića. Dodatno je u istraživanje pozvano preostalih 112 vrtića iz četiriju županija, od kojih se odazvalo njih 31 tj. 27.68%. Kada se sagledaju skupni podaci, na sudjelovanje u istraživanje ukupno je pozvano 152 vrtića, od kojih se odazvalo njih 58, što čini 38.16% svih vrtića u četiri odabrane županije. Tablica 31. prikazuje podatke o broju vrtića pozvanih na sudjelovanje u istraživanju u četiri odabrane županije te broj vrtića koji se jesu, odnosno nisu odazvali pozivu, dok se u Tablici 32. nalazi popis svih dječjih vrtića čiji su odgajatelji u konačnici ispunili online upitnik.

Tablica 31: Vrtići koji su pozvani i koji (ni)sudjelovali u istraživanju (po županijama)

Županija	Početno odabrani vrtići			Dodatni vrtići			Ukupno		
	Pozvani	Sudjelovali	Nisu se odazvali	Pozvani	Sudjelovali	Nisu se odazvali	Pozvani	Sudjelovali	Nisu se odazvali
Osječko-baranjska županija	10	6	4	14	5	9	24	11	13
Primorsko-goranska županija	10	9	1	16	12	4	26	21	5
Splitsko-dalmatinska županija	10	5	5	32	7	25	42	12	30
Grad Zagreb	10	7	3	50	7	43	60	14	46
Ukupno	40	27	13	112	31	81	152	58	94

Tablica 32: Konačni popis svih dječjih vrtića po županijama čiji su odgajatelji ispunili upitnik

Županija	Redni broj vrtića na popisu	Naziv dječjeg vrtića	Mjesto
Grad Zagreb	5	Dječji vrtić Petar Pan	Zagreb
	6	Dječji vrtić Matije Gupca	Zagreb
	19	Dječji vrtić Maksimir	Zagreb
	22	Dječji vrtić Trešnjevka	Zagreb
	25	Dječji vrtić Špansko	Zagreb
	44	Dječji vrtić Travno	Zagreb
	47	Dječji vrtić Leptir	Sesvete
	49	Dječji vrtić Zapruđe	Zagreb
	50	Dječji vrtić Trnsko	Zagreb
	51	Dječji vrtić Bukovac	Zagreb
	54	Dječji vrtić Sesvete	Sesvete
	56	Dječji vrtić Gajnice	Zagreb
	57	Dječji vrtić Sunčana	Zagreb
	60	Dječji vrtić Vrapče	Zagreb
Osječko-baranjska županija	3	Dječji vrtić Bajka Strizivojna	Strizivojna
	8	DV Zvončica Punitovci	Punitovci
	9	Dječji vrtić Zeko	Kneževi Vinogradi
	10	Dječji vrtić Ogledalce	Ernestinovo
	11	Dječji vrtić Radost	Darda
	13	Dječji vrtić Zvončić Čepin	Čepin
	15	Dječji vrtić Cvrčak	Beli Manastir
	17	Dječji vrtić Pinokio	Donji Miholjac
	19	Dječji vrtić Maslačak	Belišće
	22	Dječji vrtić Osijek - Centar 5	Osijek
23	Dječji vrtić Osijek - Centar 3	Osijek	

Primorsko-goranska županija	1	Dječji vrtić Snježna pahulja	Fužine	
	2	Dječji vrtić Snješko	Ravna Gora	
	4	Dječji vrtić Bubamara	Čabar	
	5	Dječji vrtić Hlojkica	Delnice	
	6	Dječji vrtić Girice	Cres	
	7	Dječji vrtić Fijolica	Novi Vinodolski	
	8	DV Orepčići	Kraljevica	
	9	Dječji vrtić Cvrčak i mrav	Tribalj	
	10	Dječji vrtić Zlatna ribica	Kostrena	
	11	Dječji vrtić Bakar	Bakar	
	13	DV Viškovo	Viškovo	
	14	Dječji vrtić Cvrčak	Mali Lošinj	
	16	Dječji vrtić Radost	Crikvenica	
	18	Dječji vrtić Matulji	Matulji	
	19	Dječji vrtić Rijeka CPO Potok	Rijeka	
	20	Dječji vrtić Rijeka CPO Turnić	Rijeka	
	21	Dječji vrtić Sušak	Rijeka	
	23	Dječji vrtić More	Rijeka	
	24	Dječji vrtić Rijeka CPO Maestral	Rijeka	
	25	Dječji vrtić Rijeka CPO Zamet	Rijeka	
	26	Dječji vrtić Katarina Frankopan	Krk	
	Splitsko-dalmatinska županija	5	DV Milna	Milna
		24	Dječji vrtić Jelsa	Jelsa
		25	Dječji vrtić Marina	Marina
		26	Dječji vrtić Dugopoljski maslačak	Dugopolje
		27	Dječji vrtić Ribica	Podbablje Gornje
29		Dječji vrtić Pčelica	Vrgorac	
32		Dječji vrtić Omiš	Omiš	
37		Dječji vrtić Bili Cvitak	Sinj	
38		Dječji vrtić Marjan	Split	
39		Dječji vrtić Grigor Vitez	Split	
40		Dječji vrtić Cvrčak	Solin	
41		Dječji vrtić Radost	Split	

* Sivim su označeni dječji vrtići koji su prvotno ušli u uzorak od ukupno 40 dječjih vrtića u 4 županije

Budući da su ciljane populacija ovog istraživanja odgajatelji, a ne dječji vrtići, važno je razmotriti postotak odaziva (eng. *response rate*) odgajatelja na sudjelovanje u istraživanju, odnosno razmotriti točne podatke o ukupnom broju odgajatelja zaposlenih u vrtićima pozvanim na sudjelovanje u istraživanju u četiri odabrane županije, kao i broj odgajatelja koji se jesu, odnosno nisu odazvali (prikazano u Tablici 33). Od ukupno 6087 odgajatelja u sve četiri županije prvotno je u istraživanje bilo pozvano njih 1606, a odazvalo se njih 287 tj. 17.87% odgajatelja. Dodatno je u istraživanje pozvano još 4481 odgajatelja, od kojih se odazvalo njih 276 tj. 6.16%. Kada se sagledaju skupni podaci, na

sudjelovanje u istraživanje ukupno je pozvano 6087 odgajatelja, od kojih se odazvalo njih 563, što čini postotak odaziva od 9.25% odgajatelja u četiri odabrane županije.

Tablica 33: Broj odgajatelja koji su pozvani i koji (ni)sudjelovali u istraživanju (po županijama)

	Početno odabrani			Dodatni			Ukupno		
	Pozvani	Sudjelovali	Nisu se odazvali	Pozvani	Sudjelovali	Nisu se odazvali	Pozvani	Sudjelovali	Nisu se odazvali
Osječko-baranjska županija	232	66	166	346	37	309	578	103	475
Primorsko-goranska županija	396	140	256	550	105	445	946	245	701
Splitsko-dalmatinska županija	401	18	383	726	63	663	1127	81	1046
Grad Zagreb	577	63	514	2859	71	2788	3436	134	3302
Ukupno	1606	287	1319	4481	276	4205	6087	563	5524

Moguće pristranosti u odgovorima ispitanika uslijed tzv. *odgovaranja uz nedovoljan trud* (eng. *IER – Insufficient Effort Responding*), odnosno tzv. neopreznog odgovaranja (eng. *CR – Careless Responding*) pokušale su se spriječiti na nekoliko načina. Jedna od a priori metoda za preveniranje tzv. neopreznog odgovaranja ispitanika (Ward i Meade, 2023) korištenih u ovom istraživanju bilo je pristupanje regrutiranju odgajatelja kao ispitanika za sudjelovanje u istraživanju preko ravnatelja dječjih vrtića kojima je najprije putem e-pošte upućen pisani poziv za sudjelovanje, a potom ih se u telefonskom razgovoru nastojalo dodatno informirati o znanstvenoj i stručnoj relevantnosti istraživanja koje se provodi te ih motivirati da ulože što veći trud u poticanje svojih odgajatelja da se odazovu i daju svoj doprinos istraživanju. Organiziranjem kratkih Zoom online susreta s dječjim vrtićima istraživačica je nastojala iskoristiti osobni kontakt s odgajateljima kako bi ih motivirala na odgovorno ispunjavanje online upitnika, naglašavanjem posljedica koje neoprezno odgovaranje može imati za kredibilitet cjelokupnog istraživanja i dobivenih rezultata, te naglašavanjem korisnosti koje bi rezultati istraživanja mogli imati za njih same i za vrtić u kojemu su zaposleni. Dodatno, uvodni poziv odgajateljima za sudjelovanje u istraživanju na početku online upitnika napisan je osobnim, a ne formalnim stilom kako bi se prenio osjećaj zahvalnosti istraživačice prema ispitanicima i njezin istinski interes za ono što ispitanici imaju za reći. Osim toga, u pozivu ispitanicima detaljno je objašnjena važnost ovog istraživanja za područje kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te je istaknuta važnost njihovog uključivanja u ispunjavanje upitnika. Ravnateljima vrtića i odgajateljima dana je prilika putem e-pošte kontaktirati istraživačicu ukoliko su im bila potrebna dodatna pojašnjenja. Obećano im je i da će o dobivenim rezultatima istraživanja biti obaviješteni tako što će rezultati biti

prosljeđeni na e-adresu dječjeg vrtića ili tako što će istraživačica, u slučaju iskazanog interesa, doći u vrtić i zaposlenicima prezentirati rezultate istraživanja. Jedna od *post hoc metoda* za preveniranje tzv. *neopreznog odgovaranja* ispitanika (Ward i Meade, 2023) korištenih u ovom istraživanju jest identificiranje netipičnih vrijednosti (eng. *outliers*) u fazi statističke obrade podataka, te identificiranje ekstremnih vrijednosti ($z > |3.29|$) (Tabachnick i Fidell, 2013) i njihovo isključivanje iz daljnjih statističkih analiza. Druga *post hoc metoda* korištena u ovom istraživanju za preveniranje tzv. *neopreznog odgovaranja* ispitanika je izračun indeksa intra-individualnog varijabiliteta u odgovorima ispitanika (eng. *IRV – Intra-individual response variability*) koji predstavlja standardnu devijaciju skupa svih odgovora koje je dao pojedini ispitanik na tvrdnjama svih korištenih skala (Dunn, Heggstad, Shanock i Theilgard, 2018).

9.9. Obrada podataka

Obrada podataka izvršena je putem Statističkog programa za društvene znanosti (IBM SPSS 25.0) i IBM SPSS Amos Version 22. Analiza prikupljenih podataka izvršena je statističkim postupcima deskriptivne, inferencijalne i multivarijatne statistike. U obradi podataka korištene su metode univarijatne statistike (postoci, frekvencije, mjere centralne tendencije i mjere varijabilnosti, normalnost distribucije rezultata), metode bivarijatne statistike (koeficijenti korelacije, hi-kvadrat test), te metode multivarijatne statistike (eksploratorna faktorska analiza, multipla linearna regresijska analiza i analiza moderatorskih efekata). Prikazani su deskriptivni podaci (postoci, frekvencije, mjere centralne tendencije, mjere varijabilnosti, normalnost distribucije) za sve mjerene varijable. Izračunati su odgovarajući koeficijenti korelacije među svim mjerenim varijablama. U svrhu provjere faktorske strukture korištenih mjernih instrumenata korišteni su postupci eksploratorne faktorske analize. Za provedbu moderatorske analize korišten je Hayesov PROCESS (v. 3,5) makro za SPSS.

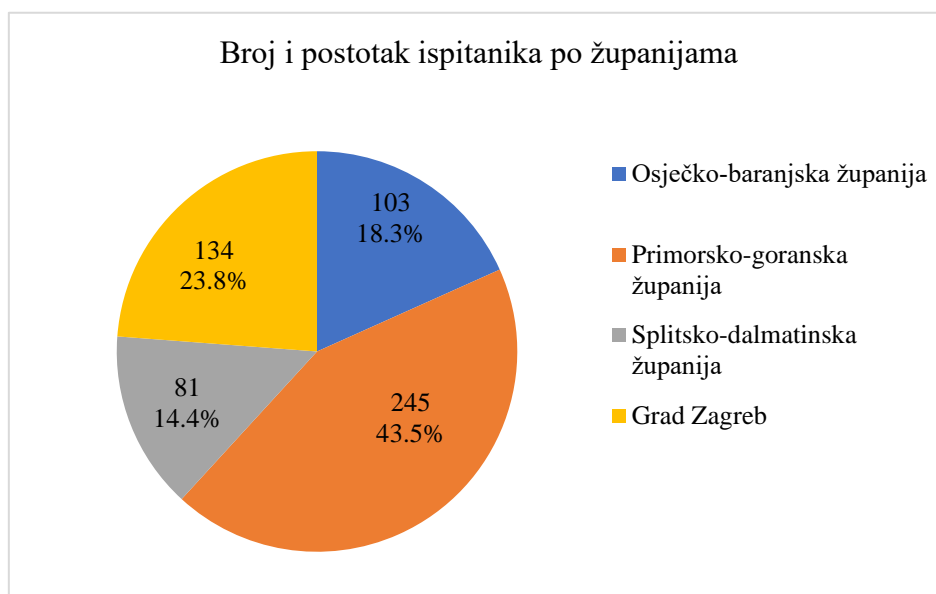
Poglavlje 10

10 Rezultati i rasprava

10.1. Deskriptivni pokazatelji

10.1.1 Struktura uzorka

U istraživanju je ukupno sudjelovalo N=563 odgajatelja iz 4 županije, pri čemu najveći broj njih (245 tj. 43.5%) dolazi iz Primorsko-goranske županije, slijedi njih 134 (23.8%) iz Grada Zagreba, njih 103 (18.3%) iz Osječko-baranjske županije, te najmanji broj ispitanika (81 tj. 14.4%) iz Splitsko-dalmatinske županije. Struktura uzorka odgajatelja s obzirom na županiju iz koje dolaze prikazana je na Grafu 1.



Graf 1. Struktura ispitanika s obzirom na županiju iz koje dolaze (glavno istraživanje)

U istraživanju je sudjelovalo 559 (99.3%) ispitanika ženskog spola te svega 4 (0.7%) ispitanika muškog spola. Prosječna dob ispitanika je 41.38 godina u rasponu od 20 do 67 godina. Prosječna duljina ukupnog radnog staža ispitanih odgajatelja iznosi 17.63 godina, u rasponu od minimalno manje od jedne godine do maksimalno 45 godina radnog staža, od čega na radnom mjestu odgajatelja prosječno 15.68 godina, u rasponu od minimalno manje od jedne godine do maksimalno 45 godina radnog staža. Najveći postotak ispitanih odgajatelja ima završenu višu školu, stručni ili preddiplomski studij, i to njih 72.5%, završeni fakultet (diplomski ili integrirani preddiplomski i diplomski studij) ima četvrtina ispitanih odgajatelja (25%), sedmero ispitanika (1.2%) ima titulu magistra znanosti, petero ispitanika (0.9%) ima završenu srednju školu, dok dvoje ispitanika (0.4%) ima titulu stručnog specijaliste. Prema *Pravilniku o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima* (1997) većina ispitanika nema stečeno položajno zvanje (91.7%), njih 4.4% ima zvanje odgajatelja mentora, a svega 3.9% zvanje odgajatelja savjetnika. Opisana sociodemografska obilježja ispitanika prikazana su u Tablici 34.

Tablica 34: Sociodemografske karakteristike ispitanika (u %) (glavno istraživanje)

Spol	Dob*	Razina obrazovanja
Ženski 99.3	41.38 (sd=11.22)	
Muški 0.7	Min-Max 20-67	Srednja škola 0.9
	Radni staž na mjestu odgajatelja* 15.68 (sd=11.43)	VŠS/preddiplomski studij (dvogodišnji, trogodišnji) 72.5
Položajno zvanje	Min-Max 0-45	VSS/diplomski ili integrirani preddiplomski i diplomski studij 25.0
Nema 91.7	Radni staž ukupno* 17.63 (sd=11.21)	Stručni specijalist 0.4
Mentor 4.4	Min-Max 0-45	mr.sc. (magistar znanosti) 1.2
Savjetnik 3.9		

* Za varijable dob, radni staž na mjestu odgajatelja i radni staž ukupno prikazana je aritmetička sredina, standardna devijacija te minimalna i maksimalna vrijednost godina.

Ako usporedimo postotak ispitanika u uzorku istraživanja i ukupnoj populaciji odgajatelja Republike Hrvatske na varijabli razine obrazovanja, uočavamo zadovoljavajuću podudarnost. Uvidom u podatke Državnoga zavoda za statistiku Republike Hrvatske o stupnju obrazovanja svih odgajatelja na području Republike Hrvatske na početku pedagoške godine 2022./2023.⁵ vidljivo je da je zastupljenost odgajatelja sa završenim diplomskim studijem u uzorku istraživanja (25%) nešto veća od njihove zastupljenosti u

⁵ <https://podaci.dzs.hr/2023/hr/58231>

ukupnoj populaciji odgajatelja u Hrvatskoj (16.64%), dok je zastupljenost odgajatelja sa završenim preddiplomskim studijem u uzorku istraživanja (72.50%) otprilike podjednaka njihovoj zastupljenosti u ukupnoj populaciji odgajatelja Hrvatske (79%). Opisana podudarnost dobivenih podataka između uzorka istraživanja i ukupne populacije odgajatelja u Republici Hrvatskoj na varijabli razine obrazovanja, otvara mogućnost generalizacije rezultata istraživanja na cjelokupnu populaciju odgajatelja s obzirom na njihovu razinu obrazovanja.

Što se tiče dobne skupine djece, najveći postotak ispitanih odgajatelja (39.8%) radi u mješovitoj vrtićkoj skupini koju pohađaju djeca u dobi od 3 do 7 godina, dok najmanji postotak ispitanika (0.5%) radi u posebnoj skupini za djecu s teškoćama u razvoju. Podaci (frekvencije i postoci) o ostalim dobnim skupinama djece u kojima rade ispitanici odgajatelji prikazani su u Tablici 35. Podijelimo li varijablu dobne skupine djece u kojoj rade odgajatelji na samo dvije osnovne kategorije – vrtićka i jaslička skupina – uočava se kako više od polovice ispitanika (69.6%) radi u vrtićkim, a 30.4% u jasličkim skupinama. Prosječan broj djece upisane u odgojno-obrazovne skupine u kojoj ispitanici rade je 19 (M=19.2; sd=5.03), u rasponu od najmanje četvero do najviše 29 djece u skupini.

Tablica 35: Dobna skupina djece u kojoj ispitanici rade (glavno istraživanje)

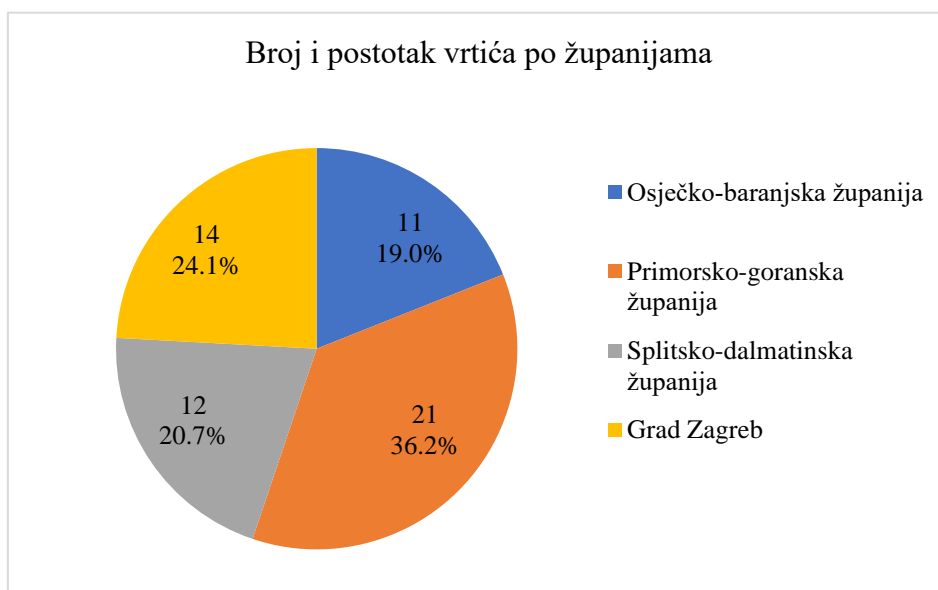
	f	%
1 Mlađa jaslička (djeca u dobi do 1-1,5 god.)	33	5.9
2 Starija jaslička (djeca u dobi 2-3 god.)	54	9.6
3 Mještovita jaslička (djeca u dobi od 1-3 god.)	84	14.9
4 Mlađa vrtićka (djeca u dobi od 3-4 god.)	56	9.9
5 Srednja vrtićka (djeca u dobi od 4-5 god.)	40	7.1
6 Starija vrtićka (djeca u dobi od 5-6 god.)	43	7.6
7 Mještovita vrtićka (djeca u dobi od 3-7 god.)	224	39.8
8 Skupina predškole	26	4.6
9 Posebna skupina za djecu s teškoćama u razvoju	3	0.5
Ukupno	563	100.0

* Frekvencije (f) i postoci odnose se na broj tj. postotak ispitanika.

Gotovo svi ispitanici odgajatelji (njih 95.2%) rade u odgojno-obrazovnim skupinama u kojima se provodi cjelodnevni program odgoja i naobrazbe djece predškolske dobi u trajanju 7 i više sati, dok svega 4.8% njih radi u skupinama u kojima se provodi poludnevni program u trajanju do 6 sati (u skladu s vrstama programa odgoja i naobrazbe s obzirom na trajanje prema čl. 3. st. 1. DPS, 2008). Malo više od 4/5 ispitanih odgajatelja (82.1%) radi u odgojno-obrazovnoj skupini u kojoj odgojno-obrazovni rad provode dva odgajatelja, 3% ispitanih odgajatelja provodi odgojno-obrazovni rad u svojoj skupini kao jedini odgajatelj (od kojih 82.4% njih radi u skupinama u kojima se provodi poludnevni program), dok 14.9% ispitanih odgajatelja radi u skupini u kojoj odgojno-obrazovni rad provode tri odgajatelja (od kojih 48.8% njih radi u mješovitoj vrtićkoj skupini).

10.1.2 Obilježja vrtića u kojima su zaposleni odgajatelji koji su sudjelovali u istraživanju

U istraživanju su sudjelovali odgajatelji zaposleni u 58 različitih dječjih vrtića u 4 odabrane županije. Iz Grafa 2. vidljivo je da najveći broj dječjih vrtića čiji su odgajatelji sudjelovali u istraživanju dolazi iz Primorsko-goranske županije (21 vrtić, tj. 36.2%), slijedi 14 vrtića (24.1%) iz Grada Zagreba, 12 vrtića (20.7%) iz Splitsko-dalmatinske županije i 11 vrtića (19%) iz Osječko-baranjske županije.



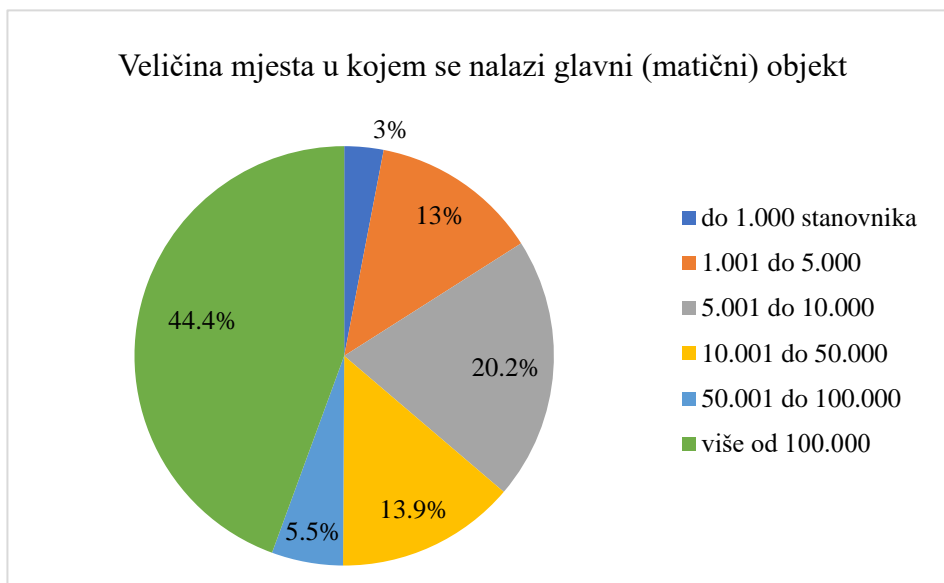
Graf 2: Vrtići u kojima su zaposleni odgajatelji koji su sudjelovali u istraživanju s obzirom na županiju u kojoj se nalaze (glavno istraživanje)

Matični objekti dječjih vrtića čiji su odgajatelji sudjelovali u istraživanju nalaze se u 38 različitih mjesta u 4 županije, pri čemu je najveći broj odgajatelja (njih 124, tj. 22.0%) zaposlen u vrtićima čiji se matični objekti nalaze u gradu Zagrebu, slijedi 79 odgajatelja (14.0%) zaposlenih u vrtićima čiji se matični objekti nalaze u gradu Rijeci, 47 odgajatelja (8.3%) zaposlenih u vrtićima čiji se matični objekti nalaze u gradu Splitu i 40 odgajatelja (7.1%) zaposlenih u vrtiću čiji se matični objekt nalazi u gradu Krku. Popis mjesta po županijama u kojima se nalaze matični objekti vrtića čiji su odgajatelji sudjelovali u istraživanju prikazani su u Tablici 36 (frekvencije i postoci odnose se na broj tj. postotak ispitanika).

Tablica 36: Mjesta (poredana po abecednom redu) u kojima se nalazi matični objekt dječjeg vrtića u kojemu su ispitanici zaposleni (glavno istraživanje)

	f	%
Bakar	21	3.7
Beli Manastir	17	3.0
Belišće	14	2.5
Cres	17	3.0
Crikvenica	3	0.5
Čabar	2	0.4
Čepin	14	2.5
Darda	2	0.4
Delnice	11	2.0
Donji Miholjac	25	4.4
Dugopolje	6	1.1
Ernestinovo	2	0.4
Fužine	4	0.7
Jelsa	1	0.2
Kneževi Vinograd	4	0.7
Kostrena	3	0.5
Kraljevica	6	1.1
Krk	40	7.1
Mali Lošinj	9	1.6
Marina	2	0.4
Matulji	14	2.5
Milna	1	0.2
Novi Vinodolski	13	2.3
Omiš	4	0.7
Osijek	21	3.7
Podbablje Gornje	3	0.5
Punitovci	2	0.4
Ravna Gora	6	1.1
Rijeka	79	14.0
Sesvete	10	1.8
Sinj	9	1.6
Solin	5	0.9
Split	47	8.3
Strizivojna	2	0.4
Tribalj	16	2.8
Viškovo	1	0.2
Vrgorac	3	0.5
Zagreb	124	22.0
Ukupno	563	100.0

Što se tiče veličine mjesta u kojemu se nalazi glavni (matični) objekt dječjeg vrtića u kojemu su ispitanici zaposleni, na Grafu 3. vidljivo je da je najveći postotak ispitanika (44.4%) zaposlen u dječjim vrtićima u urbanim područjima, budući da se njihov matični objekt nalazi u velikom mjestu s više od 100.000 stanovnika. Petina ispitanika (20.2%) zaposlena je u vrtićima čiji se matični objekt nalazi u manjem mjestu s 5.001 do 10.000 stanovnika, dok je najmanji postotak ispitanika (3%) zaposlen u vrtićima u ruralnim područjima, čiji se matični objekt nalazi u malom mjestu s manje od 1.000 stanovnika.



Graf 3: Veličina mjesta u kojem se nalazi glavni (matični) objekt dječjeg vrtića u kojemu su ispitanici zaposleni (glavno istraživanje)

Trećina ispitanih odgajatelja (34.3%) radi u matičnom objektu dječjeg vrtića koji ujedno ima i područne objekte, nešto više od polovice ispitanih odgajatelja (52.9%) radi u područnom objektu dječjeg vrtića, dok najmanji postotak ispitanih odgajatelja (12.8%) radi u vrtiću koji ima samo jedan objekt, tj. nema područnih objekata.

Što se tiče veličine vrtića (matični i svi područni objekti) u kojemu su ispitanici zaposleni, iz Tablice 37. je vidljivo da najveći broj odgajatelja (njih 115, tj. 20.4%) radi u manjim vrtićima koji broje 101-200 djece, slijedi 108 odgajatelja (19.2%) koji rade u srednje velikim vrtićima s 401-500 upisane djece, te 70 odgajatelja (12.4%) koji rade u većim vrtićima sa 701-800 upisane djece. U izrazito velikim vrtićima s preko 1000 upisane djece radi 70 ispitanih odgajatelja tj. njih 12.4%.

Tablica 37: Veličina vrtića u kojemu rade ispitani odgajatelji (glavno istraživanje)

Broj djece u vrtiću	f	%
do 100	23	4.1
101 - 200	115	20.4
201 - 300	30	5.3
301 - 400	64	11.4
401 - 500	108	19.2
501 - 600	38	6.7
601 - 700	19	3.4
701 - 800	70	12.4
801 - 900	17	3.0
901 - 1000	9	1.6
1001 - 1500	49	8.7
3001 - 3500	21	3.7
Ukupno	563	100.0

* Frekvencije (f) i postoci odnose se na broj tj. postotak ispitanika.

Ukoliko temeljem podataka iz čl. 21. DPS-a (2008), varijablu veličine vrtića podijelimo na 3 kategorije: (1) mali vrtić (do 300 djece), (2) srednji vrtić (301-600 djece) i (3) veliki vrtić (više od 600 djece), iz deskriptivnih pokazatelja je vidljivo da 29.8% ispitanih odgajatelja radi u malom vrtiću, 37.3% u srednjem, a 32.9% u velikom vrtiću. Podijelimo li varijablu veličine vrtića na dvije osnovne kategorije (mali vrtić – do 400 djece; veliki vrtić – više od 400 djece) uvažavajući argumente relevantnih autora (na primjer, Meier, 1995; Raywid, 1997; Sizer, 1996; Toch, 2003 prema Brown, 2004) koji pod pojmom malog vrtića podrazumijevaju ustanovu s maksimalnim ukupnim brojem od 400 djece, tada je iz dobivenih deskriptivnih podataka vidljivo da 41.2% ispitanih odgajatelja radi u malom vrtiću, a 58.8% njih u velikom vrtiću.

Ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u kojoj rade ispitani odgajatelji u svom sastavu obuhvaća najmanje jedan do najviše 28 objekata. Objekt dječjeg vrtića u kojemu rade ispitani odgajatelji sadrži najmanje jednu, a najviše 20 odgojno-obrazovnih skupina, pri čemu najveći postotak odgajatelja (47.1%) radi u srednje velikom objektu s 4 do 8 skupina, a najmanji postotak njih (9.6%) radi u velikom objektu koji broji 14 i više odgojno-obrazovnih skupina (Tablica 38). Prosječan broj odgajatelja koji radi u jednom objektu je 14 ($M=14.95$; $sd=9.17$), u rasponu od najmanje jednog do najviše 42 odgajatelja u objektu.

Tablica 38: Broj odgojno-obrazovnih skupina u objektu u kojemu odgajatelji rade (glavno istraživanje)

Broj odgojno-obrazovnih skupina u objektu	f	%
1 do 3 skupine	123	21.8
4 do 8 skupina	265	47.1
9 do 13 skupina	121	21.5
14 i više skupina	54	9.6
Ukupno	563	100.0

* Frekvencije (f) i postoci odnose se na broj tj. postotak ispitanika.

Varijabla usklađenosti broja djece u odgojno-obrazovnoj skupini s normativima propisanim Državnim pedagoškim standardom (2008) iskazana je u dvije kategorije (usklađeno / neusklađeno), a koje su generirane temeljem podataka o maksimalnom broju djece po određenoj dobnoj skupini redovitog programa kako je navedeno u čl. 22. DPS-a. Za kategoriju posebnih odgojno-obrazovnih skupina (u kojima radi troje ispitanika), kategorije su generirane temeljem podataka iz čl. 23. DPS-a. Uvidom u dobivene podatke iz istraživanja zaključujemo kako manje od polovice ispitanih odgajatelja (41.7%) radi u skupinama u kojima je broj djece usklađen s propisanim normativima, dok 58.3% odgajatelja radi u skupinama u kojima taj broj nije usklađen s normativima (veći broj djece u skupini od propisanog). Kako bi provjerili je li (ne)usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima povezana s dobnom skupinom djece u kojoj ispitanici rade, proveden je hi-kvadrat test. Dobivena je statistički značajna kontingencijska povezanost ($\chi^2 = 30.422$, $df = 8$; $p < 0.001$) između dobne skupine djece u kojoj odgajatelji rade i usklađenosti broja djece s propisanim normativima (frekvencije i postoci po kategorijama prikazani su u *Tablici 39.*). Na temelju standardiziranih reziduala zaključuje se da je u kategoriji mješovite jasličke skupine (djeca u dobi od 1-3 god.) značajno veći udio skupina u kojima je broj djece usklađen s normativima (53.6%) i značajno manji udio skupina u kojima broj djece nije usklađen s normativima (46.4%) od očekivanog kada varijable ne bi bile kontingencijski značajno povezane. U posebnim skupinama za djecu s teškoćama u razvoju usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima je stopostotna.

Nadalje, podaci ukazuju da je u kategoriji srednje vrtičke skupine (djeca u dobi od 4-5 god.) značajno manji udio skupina u kojima je broj djece usklađen s normativima (svega 20%) i značajno veći udio skupina u kojima je broj djece neusklađen s normativima (80%) od očekivanog kada varijable ne bi bile kontingencijski značajno povezane. Isto je vidljivo i u kategoriji skupine predškole u kojoj je značajno manji udio skupina u kojima je broj djece usklađen s normativima (svega 7.7%) i značajno veći udio skupina u kojima je broj djece neusklađen s normativima (92.3%) od očekivanog kada varijable ne bi bile kontingencijski značajno povezane. Iz *Tablice 39.* je vidljivo da u samo dvije kategorije dobnih skupina djece (mješovita jaslička i posebna skupina za djecu s teškoćama u razvoju) usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima iznosi preko 50%.

Posebno visok postotak neusklađenosti broja djece u skupini s normativima vidljiv je u srednjoj vrtićkoj skupini (80%) i skupini predškole (92.3%).

Tablica 39: Usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima s obzirom na dobnu skupinu u kojoj ispitanici rade (glavno istraživanje)

			Usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima		
			Neusklađeno	Usklađeno	Ukupno
Dobna skupina u kojoj ispitanici rade	1 Mlađa jaslička (djeca u dobi do 1-1.5 god.)	f %	20 60.6%	13 39.4%	33 100.0%
	2 Starija jaslička (djeca u dobi 2-3 god.)	f %	29 53.7%	25 46.3%	54 100.0%
	3 Mješovita jaslička (djeca u dobi od 1-3 god.)	f %	39 46.4%	45 53.6%	84 100.0%
	4 Mlađa vrtićka (djeca u dobi od 3-4 god.)	f %	34 60.7%	22 39.3%	56 100.0%
	5 Srednja vrtićka (djeca u dobi od 4-5 god.)	f %	32 80.0%	8 20.0%	40 100.0%
	6 Starija vrtićka (djeca u dobi od 5-6 god.)	f %	25 58.1%	18 41.9%	43 100.0%
	7 Mješovita vrtićka (djeca u dobi od 3-7 god.)	f %	125 55.8%	99 44.2%	224 100.0%
	8 Skupina predškole	f %	24 92.3%	2 7.7%	26 100.0%
	9 Posebna skupina za djecu s teškoćama u razvoju	f %	0 0.0%	3 100.0%	3 100.0%
Ukupno	f %	328 58.3%	235 41.7%	563 100.0%	

10.2. Dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

10.2.1 Odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja

Temeljem rezultata predistraživanja i utvrđenih metrijskih karakteristika dviju preuzetih inozemnih skala za mjerenje odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja, u glavnom istraživanju odustalo se od korištenja *ORA Skale uvjerenja odgajatelja* (tzv. *Attitude*

Scale iz *ORA* upitnika), a ostalo se pri odluci o korištenju tzv. *Modernity Scale* (Schaefer i Edgerton, 1985). Temeljem rezultata provedene statističke analize na rezultatima predistraživanja šest je čestica iz spomenute *Skale* (MS_1, MS_2, MS_9, MS_11, MS_14 i MS_15) jezično preformulirano (*Tablica 8.*), te je u glavnom istraživanju korištena njena revidirana verzija (dostupna u *Prilozima*).

Stoga je za provjeru faktorske strukture i metrijskih karakteristika revidirane verzije skale uvjerenja odgajatelja o odgoju i obrazovanju djece, *Modernity Scale*, provedena eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenta uz kosokutnu (oblimin) rotaciju na 16 čestica. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0.894, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2=2593.519$, $df=120$; $p<.001$). Prema Kaiser-Guttmanovom kriteriju dobivena su tri faktora, a na temelju Scree-plot prikaza dva faktora. Zbog sadržajne neinterpretabilnosti trofaktorske solucije (12 tradicionalnih čestica rasporedilo se na dva zasebna faktora, dok treći faktor saturiraju 4 suvremene čestice), odabrano je dvofaktorsko rješenje. Iako se čestice u dvofaktorskoj soluciji rasporede na dva faktora u skladu s očekivanim (4 suvremene čestice na jedan faktor, a preostalih 12 tradicionalnih čestica na drugi faktor), faktori objašnjavaju nešto niži postotak ukupne varijance (43.396%). Korelacija među faktorima iznosi $r=-0.182$. U *Tablici 40.* prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu.

Tablica 40: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti – *Modernity Scale* (glavno istraživanje)

	Faktorska zasićenja		Komunaliteti
	F1	F2	
MS_8 Glavni cilj obrazovanja je uliti osnovno znanje u um djece.	0.776		0.590
MS_10 Najvažnija stvar koju treba naučiti djecu je apsolutna poslušnost onome tko predstavlja autoritet.	0.701		0.625
MS_16 Ono što je najvažnije naučiti djecu je apsolutna poslušnost roditeljima.	0.699		0.632
MS_9 Da bi bio pravedan, odgajatelj se mora odnositi prema svojoj djeci na jednak način.	0.693		0.469
MS_14 Djetetovo učenje uglavnom je rezultat toga da mu se stalno iznova prezentiraju osnovne informacije.	0.685		0.498
MS_2 Prema djeci se treba odnositi jednako bez obzira na njihove individualne razlike.	0.649		0.409
MS_3 Djeca uvijek trebaju slušati odgajatelja.	0.603		0.463

MS_4 Za dijete je važnija priprema za budućnost nego uživanje u sadašnjem vremenu.	0.552	0.368
MS_7 Djecu treba zaokupiti radom i učenjem kod kuće i u vrtiću.	0.547	0.290
MS_12 S djecom se mora pažljivo postupati u ranom periodu života, u suprotnom će zbog njihovih prirodnih poriva odrasli teško s njima „izaći na kraj“.	0.518	0.265
MS_1 Roditelji ne bi trebali dovoditi u pitanje metode rada odgajatelja, budući da nisu stručno osposobljeni u području odgoja i obrazovanja.	0.476	0.240
MS_5 Djeca će učiniti ispravnu stvar samo ako moraju.	0.446	0.318
MS_13 Djeca imaju pravo na vlastito gledište i treba im dopustiti da ga izraze.	0.722	0.539
MS_15 Djeca vole poučavati drugu djecu.	0.666	0.435
MS_6 Djeci treba dopustiti da se ne slažu s odraslima ako smatraju da su njihove ideje bolje.	0.628	0.426
MS_11 Djeca najbolje uče čineći stvari sama umjesto da slušaju što im drugi govore.	0.587	0.377
Karakteristični korijen	5.098	1.845
% objašnjene varijance	31.864	11.531

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

Na temelju opisanih faktora moguće je kreirati 2 subskale: 1) *Tradicionalna uvjerenja*, 2) *Suvremena uvjerenja*. Izračunata vrijednost koeficijenta unutarnje konzistencije za *Subskalu tradicionalnih uvjerenja* (Cronbach alfa=0.854) ukazuje na njenu dobru pouzdanost, dok koeficijent unutarnje konzistencije za *Subskalu suvremenih uvjerenja* (Cronbach alfa=0.591) ukazuje na njenu nisku pouzdanost, pri čemu se isključivanjem bilo koje čestice iz druge subskale ne bi povećala njezina unutarnja pouzdanost. Slični rezultati dobiveni su i na podacima iz predistraživanja, a ukazali su na dobru pouzdanost *Subskale tradicionalnih uvjerenja* (Cronbach alfa=0.835) i nisku pouzdanost *Subskale suvremenih uvjerenja* (Cronbach alfa=0.610).

Dobiveni rezultati faktorske analize omogućuju izračun linearnog kompozita *Subskale tradicionalnih uvjerenja*, odnosno ukupnog prosječnog rezultata na subskali koji je izražen kao zbroj odgovora pripadajućih čestica podijeljen s brojem čestica. Zbog niske pouzdanosti *Subskale suvremenih uvjerenja* (Cronbach alfa=0.591) nije opravdano izračunati njezin linearni kompozit i koristiti ga u daljnjim analizama. Stoga su u Tablici 41. prikazani su deskriptivni podaci samo za *Subskalu tradicionalnih uvjerenja* (N – broj čestica; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Skewness – koeficijent asimetrije podataka; Kurtosis – koeficijent spljoštenosti; Min – minimalni rezultat; Max

– maksimalni rezultat). Iz priloženih rezultata uočavamo da se ispitani odgajatelji u prosjeku u relativno niskoj mjeri priklanjaju tradicionalnim uvjerenjima o odgoju i obrazovanju djece (M=2.6129; SD=0.63668).

Tablica 41: Deskriptivni podaci za *Subskalu tradicionalnih uvjerenja* (glavno istraživanje)

Tradicionalna uvjerenja	
N	563
M	2.6129
SD	0.63668
Skewness	0.178
Kurtosis	-0.234
Min	1.00
Max	4.58

U Tablicama 42. i 43. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu dviju subskala (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 42: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Tradicionalna uvjerenja* (glavno istraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
MS_1 Roditelji ne bi trebali dovesti u pitanje metode rada odgajatelja, budući da nisu stručno osposobljeni u području odgoja i obrazovanja.	3.37	1.031	563	0.412	0.851
MS_2 Prema djeci se treba odnositi jednako bez obzira na njihove individualne razlike.	2.73	1.440	563	0.513	0.848
MS_3 Djeca uvijek trebaju slušati odgajatelja.	2.99	0.988	563	0.574	0.840
MS_4 Za dijete je važnija priprema za budućnost nego uživanje u sadašnjem vremenu.	2.13	0.856	563	0.510	0.845

MS_5 Djeca će učiniti ispravnu stvar samo ako moraju.	1.95	0.754	563	0.437	0.849
MS_7 Djecu treba zaokupiti radom i učenjem kod kuće i u vrtiću.	2.67	1.012	563	0.414	0.851
MS_8 Glavni cilj obrazovanja je uliti osnovno znanje u um djece.	2.38	1.063	563	0.668	0.833
MS_9 Da bi bio pravedan, odgajatelj se mora odnositi prema svoj djeci na jednak način.	3.44	1.218	563	0.550	0.842
MS_10 Najvažnija stvar koju treba naučiti djecu je apsolutna poslušnost onome tko predstavlja autoritet.	1.97	0.946	563	0.674	0.834
MS_12 S djecom se mora pažljivo postupati u ranom periodu života, u suprotnom će zbog njihovih prirodnih poriva odrasli teško s njima „izaći na kraj“.	3.07	0.962	563	0.381	0.852
MS_14 Djetetovo učenje uglavnom je rezultat toga da mu se stalno iznova prezentiraju osnovne informacije.	2.48	0.961	563	0.607	0.838
MS_16 Ono što je najvažnije naučiti djecu je apsolutna poslušnost roditeljima.	2.17	0.932	563	0.679	0.833

Temeljem izloženih podataka uočava se da se ispitani odgajatelji u osrednjoj do niskoj mjeri priklanjaju tvrdnjama na subskali tradicionalnih uvjerenja, pri čemu prosječni rezultat na pojedinačnim tvrdnjama varira od najmanje $M=1.95$ ($SD=0.754$) do najviše $M=3.44$ ($SD=1.218$). Najmanje se slažu s ovim tradicionalnim tvrdnjama: MS_5 Djeca će učiniti ispravnu stvar samo ako moraju ($M=1.95$; $SD=0.754$) i MS_10 Najvažnija stvar koju treba naučiti djecu je apsolutna poslušnost onome tko predstavlja autoritet ($M=1.97$; $SD=0.946$). Tradicionalne tvrdnje za koje iskazuju najviši stupanj slaganja su: MS_9 Da bi bio pravedan, odgajatelj se mora odnositi prema svoj djeci na jednak način ($M=3.44$; $SD=1.218$), MS_1 Roditelji ne bi trebali dovoditi u pitanje metode rada odgajatelja, budući da nisu stručno osposobljeni u području odgoja i obrazovanja ($M=3.37$; $SD=1.031$) i MS_12 S djecom se mora pažljivo postupati u ranom periodu života, u suprotnom će zbog njihovih prirodnih poriva odrasli teško s njima „izaći na kraj“ ($M=3.07$; $SD=0.962$).

Tablica 43: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Suvremena uvjerenja* (glavno istraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
MS_6 Djeci treba dopustiti da se ne slažu s odraslima ako smatraju da su njihove ideje bolje.	3.79	0.852	563	0.409	0.490
MS_11 Djeca najbolje uče čineći stvari sama umjesto da slušaju što im drugi govore.	3.86	0.951	563	0.381	0.530
MS_13 Djeca imaju pravo na vlastito gledište i treba im dopustiti da ga izraze.	4.43	0.575	563	0.448	0.488
MS_15 Djeca vole poučavati drugu djecu.	4.15	0.602	563	0.311	0.565

Iz priloženih podataka proizlazi da se ispitanici odgajatelji u poprilično visokoj mjeri slažu s tvrdnjama koje se odnose na suvremena uvjerenja o odgoju i obrazovanju djece, pri čemu se prosječni rezultati na pojedinačnim tvrdnjama kreću od najmanje $M=3.79$ ($SD=0.852$) do najviše $M=4.43$ ($SD=0.575$). Najviše se slažu s tvrdnjama da djeca imaju pravo na vlastito gledište za koje im treba dopustiti da ga izraze ($M=4.43$) i da djeca vole poučavati drugu djecu ($M=4.15$), dok se u najmanjoj mjeri priklanjaju tvrdnji da djeci treba dopustiti da se ne slažu s odraslima ako smatraju da su njihove ideje bolje ($M=3.79$). Budući da *Modernity Scale* u predistraživanju nije pokazala u potpunosti zadovoljavajuće metrijske karakteristike (niska razina pouzdanosti *Subskale suvremenih uvjerenja*), odlučeno je da se u glavno istraživanje za mjerenje odgajateljeve odgojno-obrazovne paradigme uključi *Skala odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja*, koja nije korištena u predistraživanju, a kreirana je 2015. godine u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja*. S obzirom na nekonzistentnost faktorske strukture i unutarnje pouzdanosti *Skale* testirane na različitim uzorcima odgajatelja i učitelja i u različitim obrazovnim kontekstima triju država (Hrvatska, Srbija, Slovenija), za potrebe glavnog istraživanja pristupilo se sadržajnoj razradi i stručnoj reviziji *Skale*, što je rezultiralo njenom revidiranom verzijom sačinjenom od ukupno 18 čestica.

Stoga je za provjeru faktorske strukture i metrijskih karakteristika revidirane verzije *Skala odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja* korištene u glavnom istraživanju, provedena eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenta uz kosokutnu (oblamin) rotaciju na 18 čestica. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent koji iznosi 0.916 te statistički značajan Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2=3686.632$, $df=153$; $p<.001$) ukazali su na

prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju. Provedena faktorska analiza rezultirala je s tri faktora na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija, kao i na temelju Scree-plot prikaza, koji objašnjavaju 53.525% ukupne varijance. U Tablici 44. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu. Prvi faktor, koji objašnjava 35.080% ukupne varijance, zasićen je česticama koje odražavaju odgajateljevu suvremenu sliku o djetetu koje se shvaća kao socijalno, proaktivno, kompetentno biće, bogato potencijalima. Drugi faktor, koji objašnjava 10.321% ukupne varijance, zasićen je česticama koje odražavaju tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja utemeljeno na biheviorističkoj razvojnoj teoriji prema kojoj se učenje shvaća kao predvidljiv, linearan, izolirani, transmisijski proces usmjeren na usvajanje sadržaja i reprodukciju znanja. Treći faktor, koji objašnjava 8.124% ukupne varijance, zasićen je česticama koje odražavaju suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja utemeljeno na sociokonstruktivističkoj teoriji u kojoj se učenje shvaća kao dinamičan, suradnički, transakcijski i transformacijski proces usmjeren na interpretaciju, razumijevanje i primjenjivanje onoga što se uči, a ostvaruje se u zajedničkom propitivanju, istraživanju i otkrivanju. U Tablici 45. prikazani su Pearsonovi koeficijenti korelacije koji ukazuju na umjerene korelacije među faktorima.

Tablica 44: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *Skale odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja* (glavno istraživanje)

	Faktorska zasićenja			Komunaliteti
	F1	F2	F3	
OP_3 Djeca jasličke dobi su vješta i sposobna koristiti „opasne“ predmete i materijale (npr. dječje škare, kist,...).	0.848			0.700
OP_4 Djeca jasličke dobi sposobna su koristiti tupi nož prilikom jela (npr. za mazanje namaza na kruh).	0.829			0.670
OP_5 Djeca jasličke dobi vješta su i sposobna samostalno manipulirati i igrati se rasipnim materijalima (riža, kukuruzna krupica, kinetički pijesak).	0.820			0.653
OP_6 Djeca su sposobna pažljivo i odgovorno koristiti vrijedne predmete (npr. fotoaparat, glazbeni instrumenti, laptop,...).	0.695			0.563
OP_2 Djeca predškolske dobi su vješta i sposobna koristiti „opasne“ materijale i predmete (npr. čekić, čavlice, staklene predmete,...).	0.653			0.557

OP_1 Djeca predškolske dobi premalena su da bi mogla razumjeti složene fenomene i pojmove (npr. kako nastaje struja, kako funkcionira ljudsko tijelo....).	-0.402		0.330
OP_13 Djeca najbolje uče kada ih poučava odrasla osoba (odgajatelj, roditelj,...).	0.810		0.692
OP_10 Djeca najbolje uče u aktivnostima koje je za njih isplanirao i osmislio odgajatelj.	0.771		0.550
OP_14 Glavna zadaća vrtića je pripremiti dijete za školu.	0.741		0.526
OP_11 Djeca će najbolje ovladati akademskim vještinama (npr. slova, brojke) ako ih odgajatelj izravno poučava.	0.661		0.574
OP_15 Kvalitetan odgojno-obrazovni rad podrazumijeva da se odgajatelj striktno pridržava unaprijed osmišljenog plana dnevnih aktivnosti.	0.636		0.530
OP_8 Kada djeca u igri ili aktivnosti dođu do krivog zaključka, zadatak odgajatelja je reći djeci točan odgovor.	0.629		0.410
OP_17 Odgajatelj treba nadzirati i kontrolirati djecu u svim aktivnostima.	0.565		0.352
OP_18 Djeca iste kronološke dobi mogu se značajno razlikovati u svojim sposobnostima, potrebama i interesima.	0.747		0.533
OP_9 Zajednička slobodna igra djece najbogatiji je izvor novog znanja i spoznaja.	0.697		0.454
OP_12 Sam proces u kojem dijete traži rješenje važniji je od samog rezultata.	0.622		0.486
OP_7 Djeci treba omogućiti da aktivnim i izravnim istraživanjem dolaze do svojih istina i teorija (čak i ako su netočne).	0.581		0.603
OP_16 Odgajatelj treba omogućiti djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima.	0.573		0.453
Karakteristični korijen	6.314	1.858	1.462
% objašnjene varijance	35.080	10.321	8.124

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

Tablica 45: Koeficijenti korelacije među ekstrahiranim faktorima na *Skali odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja* (glavno istraživanje)

Faktor	1 Suvremena slika o djetetu	2 Tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja	3 Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja
1 Suvremena slika o djetetu	1.000	-0.436	0.373
2 Tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja	-0.436	1.000	-0.324
3 Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja	0.373	-0.324	1.000

Na temelju opisanih faktora kreirane su tri subskale: 1) *Suvremena slika o djetetu*, 2) *Tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja*, i 3) *Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja*. Izračunate vrijednosti koeficijenta unutarnje konzistencije za subskalu *Suvremena slika o djetetu* (Cronbach alfa=0.844), za subskalu *Tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja* (Cronbach alfa=0.827) i za subskalu *Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja* (Cronbach alfa=0.737) ukazuju na visoku pouzdanost svih triju subskala. Prva subskala sastoji se od 6 čestica, pri čemu je jedna čestica rekodirana (*OP_1 Djeca predškolske dobi premalena su da bi mogla razumjeti složene fenomene i pojmove (npr. kako nastaje struja, kako funkcionira ljudsko tijelo...)*), budući da predstavlja tradicionalnu sliku o djetetu kao malom, ovisnom i nerazvijenom biću. Druga subskala sastoji se od 7 čestica, a treća subskala od 5 čestica.

Dobiveni rezultati faktorske analize omogućuju izračun linearnog kompozita subskala, odnosno ukupnog prosječnog rezultata na svakoj subskali koji je izražen kao zbroj odgovora pripadajućih čestica podijeljen s brojem čestica. U Tablici 46. prikazani su deskriptivni podaci za tri kreirane subskale (N – broj čestica; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Skewness – koeficijent asimetrije podataka; Kurtosis – koeficijent spljoštenosti; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat).

Tablica 46: Deskriptivni podaci za tri subskale *Skale odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja* (glavno istraživanje)

	Suvremena slika o djetetu	Tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja	Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja
N	561	562	563
M	3.8907	2.3925	4.3297
SD	0.66430	0.60067	0.45622
Skewness	-0.250	-0.026	-0.150
Kurtosis	-0.220	-0.235	-0.747
Min	1.83	1.00	3.00
Max	5.00	4.14	5.00

* Iz *Subskale Suvremena slika o djetetu* isključena su 2 ekstremna rezultata, a iz *Subskale Tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja* isključen je 1 ekstremni rezultat.

Iz priloženih rezultata može se zaključiti da se ispitanici odgajatelji u prosjeku umjereno priklanjaju suvremenoj slici o djetetu, tj. u umjerenom mjeri iskazuju suvremene stavove o djetetu kao biću bogatom potencijalima koje je otvoreno za učenje od rođenja ($M=3.8907$; $SD=0.66430$). Prosječno se u visokoj mjeri ($M=4.3297$; $SD=0.45622$) priklanjaju suvremenom shvaćanju učenja i poučavanja djece rane i predškolske dobi koje se određuje kao transakcijski i socijalni proces razumijevanja, interpretacije, stvaranja i primjene znanja, dok se prosječno u relativno niskoj mjeri ($M=2.3925$; $SD=0.60067$) priklanjaju tradicionalnim uvjerenjima o učenju i poučavanju djece koje se shvaća kao transmisijski proces prenošenja pasivnog i netransferabilnog znanja.

U Tablicama 47., 48. i 49. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu triju konstruiranih subskala (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 47: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Suvremena slika o djetetu* (glavno istraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
OP1_r Djeca predškolske dobi premalena su da bi mogla razumjeti složene fenomene i pojmove (npr. kako nastaje struja, kako funkcionira ljudsko tijelo....).(r)*	4.06	0.845	563	0.444	0.851
OP_2 Djeca predškolske dobi su vješta i sposobna koristiti „opasne“ materijale i predmete (npr. čekić, čavlice, staklene predmete,...).	3.97	0.795	563	0.628	0.819
OP_3 Djeca jasličke dobi su vješta i sposobna koristiti „opasne“ predmete i materijale (npr. dječje škare, kist,...).	3.83	0.992	563	0.712	0.800
OP_4 Djeca jasličke dobi sposobna su koristiti tupi nož prilikom jela (npr. za mazanje namaza na kruh).	3.72	0.998	563	0.684	0.807
OP_5 Djeca jasličke dobi vješta su i sposobna samostalno manipulirati i igrati se rasipnim materijalima (riža, kukuruzna krupica, kinetički pijesak).	3.97	0.907	563	0.437	0.849
OP_6 Djeca su sposobna pažljivo i odgovorno koristiti vrijedne predmete (npr. fotoaparatus, glazbeni instrumenti, laptop,...).	3.74	0.889	563	0.414	0.851

* r – rekodirana čestica

Temeljem izloženih podataka uočava se da se ispitanici odgajatelji u osrednjoj do visokoj mjeri priklanjaju tvrdnjama na subskali *Suvremene slike o djetetu*, pri čemu prosječni rezultat na pojedinačnim tvrdnjama varira od najmanje $M=3.72$ ($SD=0.998$) do najviše $M=4.06$ ($SD=0.845$). U najvećoj mjeri slažu se s tvrdnjom da djeca predškolske dobi nisu premalena da bi mogla razumjeti složene fenomene i pojmove ($M=4.06$; $SD=0.845$) te s tvrdnjama da su djeca jasličke dobi vješta i sposobna samostalno manipulirati i igrati se rasipnim materijalima ($M=3.97$; $SD=0.907$), te da su djeca predškolske dobi vješta i sposobna koristiti „opasne“ materijale i predmete (npr. čekić, čavlice, staklene predmete,...) ($M=3.97$; $SD=0.795$). U najmanjoj mjeri priklanjaju se tvrdnji *OP_4 Djeca jasličke dobi sposobna su koristiti tupi nož prilikom jela (npr. za mazanje namaza na kruh)*, iako je prosječna vrijednost na navedenoj tvrdnji i dalje poprilično visoka ($M=3.72$; $SD=0.998$).

Tablica 48: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja* (glavno istraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
OP_7 Djeci treba omogućiti da aktivnim i izravnim istraživanjem dolaze do svojih istina i teorija (čak i ako su netočne).	4.35	0.623	563	0.589	0.659
OP_9 Zajednička slobodna igra djece najbogatiji je izvor novog znanja i spoznaja.	4.24	0.674	563	0.439	0.715
OP_12 Sam proces u kojem dijete traži rješenje važniji je od samog rezultata.	4.48	0.606	563	0.516	0.687
OP_16 Odgajatelj treba omogućiti djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima.	4.02	0.784	563	0.497	0.699
OP_18 Djeca iste kronološke dobi mogu se značajno razlikovati u svojim sposobnostima, potrebama i interesima.	4.56	0.555	563	0.488	0.698

Podaci iz Tablice 48. ukazuju se da se ispitanici odgajatelji u vrlo visokoj mjeri priklanjaju tvrdnjama na subskali *Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja*, budući da najmanji prosječni rezultat na pojedinačnoj čestici iznosi visokih $M=4.02$ ($SD=0.784$), a najveći prosječni rezultat čak $M=4.56$ ($SD=0.555$). U kontekstu suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja ispitanici se odgajatelji u najvećoj mjeri slažu se s tvrdnjama da se djeca iste kronološke dobi mogu značajno razlikovati u svojim sposobnostima, potrebama i

interesima ($M=4.56$; $SD=0.555$), te da je sam proces u kojem dijete traži rješenje važniji od samog rezultata ($M=4.48$; $SD=0.606$). U najmanjoj mjeri priklanjaju se tvrdnji da odgajatelj treba omogućiti djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima, iako je prosječna vrijednost na navedenoj tvrdnji i dalje vrlo visoka ($M=4.02$; $SD=0.784$).

Tablica 49: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja* (glavno istraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključiti čestica
OP_8 Kada djeca u igri ili aktivnosti dođu do krivog zaključka, zadatak odgajatelja je reći djeci točan odgovor.	2.77	0.986	563	0.507	0.817
OP_10 Djeca najbolje uče u aktivnostima koje je za njih isplanirao i osmislio odgajatelj.	2.51	0.779	563	0.596	0.800
OP_11 Djeca će najbolje ovladati akademskim vještinama (npr. slova, brojke) ako ih odgajatelj izravno poučava.	2.15	0.836	563	0.622	0.795
OP_13 Djeca najbolje uče kada ih poučava odrasla osoba (odgajatelj, roditelj,...).	2.35	0.839	563	0.726	0.778
OP_14 Glavna zadaća vrtića je pripremiti dijete za školu.	2.18	0.910	563	0.580	0.802
OP_15 Kvalitetan odgojno-obrazovni rad podrazumijeva da se odgajatelj striktno pridržava unaprijed osmišljenog plana dnevnih aktivnosti.	1.82	0.723	563	0.589	0.803
OP_17 Odgajatelj treba nadzirati i kontrolirati djecu u svim aktivnostima.	3.00	0.956	563	0.438	0.828

Temeljem podataka iz Tablice 49. uočava se da se ispitanici odgajatelji u osrednjoj do niskoj mjeri priklanjaju tvrdnjama na subskali *Tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja*, pri čemu prosječni rezultat na pojedinačnim tvrdnjama varira od najmanje $M=1.82$ ($SD=0.723$) do najviše $M=3.00$ ($SD=0.956$). Najmanje se slažu s tradicionalnim shvaćanjem da kvalitetan odgojno-obrazovni rad podrazumijeva da se odgajatelj striktno

pridržava unaprijed osmišljenog plana dnevnih aktivnosti ($M=1.82$; $SD=0.723$), dok se najviše slažu s tradicionalnim uvjerenjem da odgajatelj treba nadzirati i kontrolirati djecu u svim aktivnostima ($M=3.00$; $SD=0.956$).

Sažmemo li deskriptivne pokazatelje za tri subskale *Skale odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja*, možemo zaključiti da se ispitanici odgajatelji u prosjeku u visokoj mjeri priklanjaju suvremenoj slici o djetetu i suvremenom shvaćanju učenja i poučavanja djece rane i predškolske dobi, a u relativno niskoj mjeri se priklanjaju tradicionalnim uvjerenjima o učenju i poučavanju.

Pogledamo li rezultate faktorske analize i analize pouzdanosti dviju skala za mjerenje odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja korištenih u glavnom istraživanju – *Modernity Scale* i *Skala odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja*, uviđamo kako je ova druga pokazala čišću i interpretabilniju faktorsku strukturu, a njezine su tri subskale pokazale i značajno višu razinu unutarnje pouzdanosti od dviju subskala *Modernity Scale*. Stoga je odlučeno da će se kao mjera odgojno-obrazovne paradigme u statističkim analizama (korelacijske, regresijske i moderatorske) koje slijede uzeti rezultati dobiveni *Skalom odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja*.

10.2.2 Samoučinkovitost odgajatelja

Temeljem rezultata predistraživanja i utvrđenih metrijskih karakteristika, u glavnom je istraživanju za mjerenje samoučinkovitosti odgajatelja korištena preuzeta inozemna *ORA Skala samoučinkovitosti odgajatelja* (tzv. *Self-Efficacy Scale*) iz *ORA upitnika* (Perren i sur., 2017). Temeljem rezultata provedene statističke analize na rezultatima predistraživanja dvije su čestice iz spomenute *Skale* (*ORAsu_1* i *ORAsu_2*) jezično preformulirane (Tablica 12), te je u glavnom istraživanju korištena njena revidirana verzija (dostupna u *Prilozima*).

Provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz kosokutnu (oblamin) rotaciju na 9 čestica revidirane verzije *ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja* korištene u glavnom istraživanju, kako bi se provjerila njena faktorska struktura i metrijske karakteristike. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0.895, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2=1669.360$, $df=36$; $p<.001$). Kaiser-Guttmanov kriterij ukazao na postojanje dvaju faktora koji objašnjavaju 57.780% ukupne varijance, dok je Scree plot prikaz teže interpretabilan u smislu dvojbe ukazuje li na postojanje jednog ili dva faktora. Dobivena dvofaktorska solucija nije interpretabilna jer nije dobivena čista faktorska struktura (sve čestice *Skale* saturiraju prvi faktor, osim jedne čestice *ORAsu_2* koja saturira drugi faktor, dok tri čestice saturiraju oba faktora). Ukoliko se pogleda sadržajna formulacija spomenute čestice koja jedina saturira drugi faktor (*ORAsu_2 Pokazujem interes za dječje ideje i uključujem ih u odgojno-obrazovni proces svoje skupine, iako bih se ja radije bavio/la drugim aktivnostima/projektima*), vidljivo je da ona jedina, u

usporedbi s ostalih osam čestica na *Skali*, ne sadrži formulaciju u smislu „*ja mogu, sposoban/na sam... nešto učiniti*“, pa prema tome ne ispituje sposobnost, već interes, što je onda i mogući razlog njezine niske korelacije s ostalim česticama.

Ponovljena je eksploratorna faktorska analiza nakon isključivanja čestice *ORAsu_2* na preostalih 8 čestica *Skale*. Dobiveno je jednofaktorsko rješenje na koje ukazuju i Kaiser-Guttmanov kriterij i Scree plot prikaz, a koje objašnjava 50.214% ukupne varijance. U Tablici 50. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu. Dobiveni faktor predstavlja *Skalu samoučinkovitosti odgajatelja*. Skala pokazuje visoku unutarnju pouzdanost uz vrijednost Cronbach alfa=0.857, pri čemu viši rezultat na skali ukazuje na višu samoprocjenu odgajatelja o vlastitoj samoučinkovitosti. Navedeni rezultati slični su onima dobivenima i u predistraživanju u kojemu je *ORA Skala samoučinkovitosti odgajatelja* također pokazala jednofaktorsku strukturu (doduše, uz zadržavanje svih 9 čestica kao i u originalnoj skali) te visoku unutarnju pouzdanost uz vrijednost Cronbach alfa=0.864.

Tablica 50: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja* (glavno istraživanje)

	Faktorska zasićenja	Komunaliteti
	F1	
ORAsu_5 Znam kako pokazati interes kao promatrač bez uplitanja u dječje aktivnosti, čak i kad postajem nestrpljiva.	0.755	0.570
ORAsu_9 Mogu strukturirati okruženje za učenje na takav način da sva djeca u grupi pronađu odgovarajuće izazove, čak i kada su njihove potrebe vrlo različite.	0.755	0.570
ORAsu_8 Mogu probuditi dječju znatiželju za novim iskustvima, čak i ako ona u početku pokazuju slab interes.	0.724	0.524
ORAsu_7 Mogu osigurati različita mjesta za igru i različite materijale, čak i kada su resursi ustanove ograničeni.	0.722	0.522
ORAsu_6 Mogu prihvatiti da djeca pristupaju stvarima na neki svoj način, čak i ako ja znam bolje rješenje.	0.694	0.482
ORAsu_3 Mogu me zanimati mišljenja i gledišta djece i mogu ih uzeti u obzir, čak i ako sam pod pritiskom vremenskog rasporeda rada i življenja u vrtiću.	0.691	0.477
ORAsu_4 U stanju sam podržati djecu u njihovom samostalnom istraživanju okruženja, čak i kada su djeca anksiozna.	0.685	0.469

ORAsu_1 Znam kako djecu pitati o njihovim problemima i uzeti ih u obzir, čak i ako su ona vrlo sramežljiva ili još ne mogu tečno govoriti.	0.636	0.404
Karakteristični korijen	4.017	
% objašnjene varijance	50.214	

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

U Tablici 51. prikazani su deskriptivni podaci za *ORA Skalu samoučinkovitosti odgajatelja* (N – broj čestica; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Skewness – koeficijent asimetrije podataka; Kurtosis – koeficijent spljoštenosti; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat). U Tablici 52. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu *ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja* (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 51: Deskriptivni podaci za *ORA Skalu samoučinkovitosti odgajatelja* (glavno istraživanje)

Samoučinkovitost odgajatelja	
N	563
M	4.0315
SD	0.44518
Skewness	0.293
Kurtosis	-0.036
Min	2.88
Max	5.00

Tablica 52: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice *ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja* (glavno istraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
ORAsu_1 Znam kako djecu pitati o njihovim problemima i uzeti ih u obzir, čak i ako su ona vrlo sramežljiva ili još ne mogu tečno govoriti.	4.01	0.608	563	0.525	0.848

ORAsu_3 Mogu me zanimati mišljenja i gledišta djece i mogu ih uzeti u obzir, čak i ako sam pod pritiskom vremenskog rasporeda rada i življenja u vrtiću.	3.99	0.608	563	0.582	0.841
ORAsu_4 U stanju sam podržati djecu u njihovom samostalnom istraživanju okruženja, čak i kada su djeca anksiozna.	3.95	0.646	563	0.572	0.843
ORAsu_5 Znam kako pokazati interes kao promatrač bez uplitanja u dječje aktivnosti, čak i kad postajem nestrpljiva.	4.03	0.602	563	0.653	0.833
ORAsu_6 Mogu prihvatiti da djeca pristupaju stvarima na neki svoj način, čak i ako ja znam bolje rješenje.	4.29	0.547	563	0.585	0.842
ORAsu_7 Mogu osigurati različita mjesta za igru i različite materijale, čak i kada su resursi ustanove ograničeni.	4.01	0.733	563	0.615	0.839
ORAsu_8 Mogu probuditi dječju znatiželju za novim iskustvima, čak i ako ona u početku pokazuju slab interes.	3.95	0.621	563	0.623	0.837
ORAsu_9 Mogu strukturirati okruženje za učenje na takav način da sva djeca u grupi pronađu odgovarajuće izazove, čak i kada su njihove potrebe vrlo različite.	4.01	0.659	563	0.655	0.833

Uvidom u ukupni prosječni rezultat na *ORA Skali samoučinkovitosti odgajatelja* u Tablici 51. koji iznosi $M=4.0315$ ($SD=0.44518$), zaključuje se da ispitani odgajatelji u prosjeku poprilično visoko procjenjuju vlastitu učinkovitost u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu s djecom, pri čemu se rezultat kreće u rasponu od minimalno 2.88 do maksimalno 5.00. Detaljniji uvid u prosječne rezultate za svaku pojedinačnu česticu *ORA Skale samoučinkovitosti*, navedenima u Tablici 52, potvrđuje da ispitani odgajatelji visoko procjenjuju vlastitu samoučinkovitost, budući da se u vrlo visokoj mjeri priklanjaju svim tvrdnjama na *Skali*, pri čemu najmanji prosječni rezultat na pojedinačnoj čestici iznosi $M=3.99$ ($SD=0.608$), a najveći $M=4.29$ ($SD=0.547$). Ispitani odgajatelji najpozitivnije procjenjuju svoju sposobnost prihvaćanja različitih načina na koje djeca rješavaju probleme, čak ako oni znaju bolje rješenje ($M=4.29$; $SD=0.547$), kao i svoju sposobnost da kao promatrači pokažu interes za dječje aktivnosti bez uplitanja u njih ($M=4.03$; $SD=0.602$). Najmanje učinkovitima procjenjuju se u podržavanju djece u

njihovom samostalnom istraživanju okruženja, čak i kada su ona anksiozna ($M=3.95$; $SD=0.646$), te u pobuđivanju dječje znatiželje za novim iskustvima, čak i ako ona u početku pokazuju slab interes ($M=3.95$; $SD=0.621$).

10.2.3 Odgojno-obrazovna praksa odgajatelja

Za mjerenje suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja korištena je originalna verzija *ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse* (tzv. *Educational Practice Scale*) iz *ORA upitnika* (Perren i sur., 2017) koja je u predistraživanju pokazala dobre metrijske karakteristike te je u istoj verziji korištena i u glavnom je istraživanju.

Provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenta uz kosokutnu (oblimin) rotaciju na svih 9 čestica. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0.870, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2=1654.716$, $df=36$; $p<.001$). Provedena faktorska analiza rezultirala je s dva faktora na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija, dok je Scree-plot ukazao na jedan faktor. Dvofaktorska faktorska struktura objašnjava 55.865% ukupne varijance, pri čemu prvi faktor saturira 6 čestica koje u originalnoj *ORA Skali* pripadaju subskalama *Participacija djeteta* i *Dijete kao aktivni učenik*, dok drugi faktor saturiraju ostale 3 čestice koje u originalnoj *ORA Skali* pripadaju subskali *Okruženje za učenje*. *Skala* je i u predistraživanju pokazala dvofaktorsku strukturu, ali su se čestice drugačije rasporedile na 2 dobivena faktora: prvi faktor saturira 6 čestica koje u originalnoj *ORA Skali* pripadaju subskalama *Participacija djeteta* i *Okruženje za učenje*, dok drugi faktor saturiraju 3 čestice koje u originalnoj *ORA Skali* pripadaju subskali *Dijete kao aktivni učenik*.

Jednofaktorsko rješenje, na koje je ukazao Scree-plot, objašnjava 44.624% ukupne varijance, ali su zbog niskih komunaliteta (niži od 0.3) isključene dvije čestice (*ORApr_1 Vodim računa o tome da svako dijete pridonosi svakodnevnim rutinama i aktivnostima koje se odvijaju u odgojno-obrazovnoj skupini.* i *ORApr_4 Ako dijete pokušava nešto učiniti, pomožem mu samo ako ne može samo.*) te je analiza ponovljena na preostalih 7 čestica. U ponovljenoj analizi Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent koji iznosi 0.856, te Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2=1411.641$, $df=21$; $p<.001$) ukazuju na prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju. Dobivena jednofaktorska struktura objašnjava 51.679% ukupne varijance. U Tablici 53. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu. Dobiveni faktor predstavlja mjeru suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja u ustanovi ranog odgoja, pri čemu viši rezultat na *Skali* ukazuje na veću učestalost odgajateljeve primjene suvremenih odgojno-obrazovnih strategija svojstvenih suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi u čijem je središtu dijete. *Skala* pokazuje visoku unutarnju pouzdanost uz vrijednost Cronbach alfa=0.840.

Tablica 53: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse* (glavno istraživanje)

	Faktorska zasićenja	Komunaliteti
	F1	
ORApr_7 Nudim raznolike i slobodno dostupne materijale koje djeca mogu samostalno otkrivati i istraživati.	0.804	0.647
ORApr_9 Kontinuirano prilagođavam okruženje za učenje trenutnim interesima i potrebama djece.	0.766	0.587
ORApr_5 Djeci dajem priliku da sama probaju nešto činiti i da sama istražuju svoje okruženje.	0.758	0.575
ORApr_8 Stalno iznova nudim djeci nove igračke i materijale za učenje i potičem ih da ih isprobaju.	0.710	0.505
ORApr_6 Dajem djeci vremena da se nose s poteškoćama i nudim samo onoliko pomoći koliko im je potrebno da sama uspiju.	0.708	0.501
ORApr_3 Uvijek dopuštam da me inspiriraju ideje djece te zajedno s djecom realiziram njihove ideje.	0.696	0.485
ORApr_2 Uključujem djecu u svakodnevne zadatke poput postavljanja stola ili čišćenja, čak i ako bih to sama mogla brže obaviti.	0.564	0.318
Karakteristični korijen	3.618	
% objašnjene varijance	51.679	

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

U Tablici 54. prikazani su deskriptivni podaci za *ORA Skalu suvremene odgojno-obrazovne prakse* (N – broj čestica; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Skewness – koeficijent asimetrije podataka; Kurtosis – koeficijent spljoštenosti; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat). U Tablici 55. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu *ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse* (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 54: Deskriptivni podaci za *ORA Skalu suvremene odgojno-obrazovne prakse* (glavno istraživanje)

Suvremena odgojno-obrazovna praksa odgajatelja	
N	563
M	4.2969
SD	0.46336
Skewness	-0.261
Kurtosis	-0.521
Min	3.00
Max	5.00

Tablica 55: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice *ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse* (glavno istraživanje)

	M	SD	N	r _{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
ORApr_2 Uključujem djecu u svakodnevne zadatke poput postavljanja stola ili čišćenja, čak i ako bih to sama mogla brže obaviti.	4.45	0.658	563	0.442	0.841
ORApr_3 Uvijek dopuštam da me inspiriraju ideje djece te zajedno s djecom realiziram njihove ideje.	4.27	0.637	563	0.577	0.821
ORApr_5 Djeci dajem priliku da sama probaju nešto činiti i da sama istražuju svoje okruženje.	4.50	0.567	563	0.638	0.813
ORApr_6 Dajem djeci vremena da se nose s poteškoćama i nudim samo onoliko pomoći koliko im je potrebno da sama uspiju.	4.34	0.627	563	0.578	0.820
ORApr_7 Nudim raznolike i slobodno dostupne materijale koje djeca mogu samostalno otkrivati i istraživati.	4.27	0.667	563	0.696	0.801
ORApr_8 Stalno iznova nudim djeci nove igračke i materijale za učenje i potičem ih da ih isprobaju.	4.01	0.713	563	0.584	0.820
ORApr_9 Kontinuirano prilagođavam okruženje za učenje trenutnim interesima i potrebama djece.	4.23	0.662	563	0.652	0.809

Uvidom u ukupni prosječni rezultat na *ORA Skali suvremene odgojno-obrazovne prakse* u Tablici 54. koji iznosi visokih $M=4.2969$ ($SD=0.46336$), pri čemu se rezultat kreće u rasponu od minimalno 3.00 do maksimalno 5.00, zaključuje se da ispitaní odgajatelji u prosjeku izuzetno često primjenjuju suvremene odgojno-obrazovne strategije svojstvene suvremenoj odgojno-obrazovnoj praksi u čijem je središtu dijete. Detaljniji uvid u prosječne rezultate za svaku pojedinačnu česticu iz *ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse*, navedenima u Tablici 55., potvrđuje da ispitaní odgajatelji visoko procjenjuju suvremenost vlastite odgojno-obrazovne prakse, budući da se u vrlo visokoj mjeri priklanjaju svim tvrdnjama na *Skali*, pri čemu najmanji prosječni rezultat na pojedinačnoj čestici iznosi visokih $M=4.01$ ($SD=0.713$), a najveći čak $M=4.50$ ($SD=0.567$). Od suvremenih odgojno-obrazovnih praksi za koje ispitaní odgajatelji procjenjuju da ih najčešće primjenjuju u svom radu ističe se davanje djeći prilike da sama probaju nešto činiti i da sama istražuju svoje okruženje ($M=4.50$; $SD=0.567$), te uključivanje djeće u obavljanje svakodnevnih radnji i zadataka poput postavljanja stola ili čišćenja, čak i ako bi to sami odgajatelji mogli brže obaviti ($M=4.45$; $SD=0.658$). Najrjeđe korištene suvremene odgojno-obrazovne prakse su stalno nuđenje djeći novih igračaka i materijala za učenje i poticanje da ih isprobaju ($M=4.01$; $SD=0.713$) te kontinuirano prilagođavanje okruženja za učenje trenutnim interesima i potrebama djeće ($M=4.23$; $SD=0.662$).

10.2.4 Strukturalne dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

Za mjerenje prostorno-materijalnog okruženja, kao jedne komponente strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, konstruirana je *Skala prostorno-materijalnog okruženja* koja se prvotno sastojala od 14 čestica. Temeljem rezultata predistraživanja, dvije su čestice sadržajno preformulirane te je dodana jedna nova čestica, pa je revidirana verzija *Skale* sastavljena od 15 čestica (dostupna u *Prilozima*) korištena u glavnom istraživanju. Provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz kosokutnu (oblimin) rotaciju na svih 15 čestica. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0.878, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2=2637.078$, $df=105$; $p<.001$). Provedena faktorska analiza rezultirala je s četiri faktora na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija, dok je Scree-plot prikaz teže interpretabilan. Dobivena faktorska struktura objašnjava 59.081% ukupne varijance. Međutim, nije zadovoljeno načelo jednostavne strukture (višestruka zasićenja na nekoliko čestica) ni načelo interpretabilnosti. Stoga je ponovljena eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz oblamin rotaciju na svih 15 čestica s unaprijed zadana dva faktora, s obzirom da se sadržajno dio čestica odnosi na organizaciju prostora, a dio na ponudu materijala u vrtiću. Dobivena je dvofaktorska struktura koja objašnjava 44.109% ukupne varijance. Jedan faktor saturiraju čestice koje se odnose na organizaciju prostora, dok

drugi faktor saturiraju čestice koje se odnose na ponudu suvremenih materijala u odgojno-obrazovnom radu, uz česticu *PMO_1* koja sadržajno ne pripada drugom faktoru jer se odnosi na organizaciju prostora. Zbog izrazito niskih komunaliteta (< 0.30) isključene su četiri čestice (*PMO_1* *Prostor soba svih odgojno-obrazovnih skupina je organiziran po centrima aktivnosti*; *PMO_4* *U prostoru vrtića prevladavaju uradci djece koji im služe za prisjećanje na aktivnosti kojima su se bavili i zaključke do kojih su došli (npr. skice, umne mape, makete...)*; *PMO_5* *Na vanjskom prostoru vrtića prevladava prirodni, nestrukturirani, otvoreni prostor (zelene površine, prirodni teren,...)* i *PMO_7* *Sobe svih odgojno-obrazovnih skupina imaju slobodan prostor namijenjen za aktivnosti u kojima istovremeno sudjeluju sva/većina djece iz skupine.*) te je ponovljena eksploratorna faktorska analiza sa zadana dva faktora na preostalih 11 čestica. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent koji iznosi 0.871, te Bartlettov test sfericiteta ($\chi^2=2208.985$, $df=55$; $p<.001$) ukazuju na prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju. Dobivena dvofaktorska struktura objašnjava 54.281% ukupne varijance, a korelacija među faktorima iznosi $r=-0.452$. U Tablici 56. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu.

Tablica 56: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *Skale prostorno-materijalnog okruženja* (glavno istraživanje)

	Faktorska zasićenja		Komunaliteti
	F1	F2	
PMO_3 Sobe svih odgojno-obrazovnih skupina u vrtiću imaju otvorena vrata.	0.809		0.551
PMO_8 Prostor vrtića je organiziran tako da djeca slobodno „cirkuliraju“ cijelim prostorom (po svojoj sobi, sobi drugih skupina, po hodnicima, garderobi,...).	0.767		0.604
PMO_10 Prostor vrtića je organiziran tako da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece, posebno druženje u manjim skupinama.	0.673		0.588
PMO_9 Na vanjskom prostoru vrtića djeca imaju mogućnost služiti se različitim alatima (lopata, grablje, motika, čekić, pila,...).	0.610		0.390
PMO_6 Vanjski prostor vrtića podijeljen je na prostorne cjeline, tzv. interesne zone ili zone aktivnosti (npr. zona za igre vodom, zona s pijeskom, zona za vrtlarstvo, zona prometa, sportska zona, zona za odmaranje, zona za društvene igre).	0.548		0.313
PMO_2 U hodniku vrtića nalaze se djeci zanimljivi centri aktivnosti/radionice (npr. svemirski centar, stolarska radionica, trgovina...).	0.542		0.359

PMO_13 U vrtiću su dostupni materijali koje djeca mogu koristiti samostalno, bez veće pomoći ili uputa odrasle osobe.	-0.881	0.698	
PMO_14 Ponuđeni materijali potiču djecu na suradnju s drugom djecom (npr. zajedničko rješavanje problema).	-0.861	0.715	
PMO_12 U prostoru vrtića djeci su dostupni raznoliki i raznovrsni materijali koji su zanimljivi djeci različitih razina znanja, vještina i sposobnosti.	-0.802	0.700	
PMO_15 U prostoru vrtića djeci su dostupni materijali koji su nestrukturirani i multidimenzionalni (omogućuju korištenje na različite načine, u različite svrhe i u različitim kombinacijama).	-0.736	0.642	
PMO_11 U prostoru vrtića djeci su dostupni materijali koji su „neizvjesni“ (kada ih ponudimo djeci ne znamo što će ona s njima napraviti, kako će ih koristiti).	0.310	-0.438	0.411
Karakteristični korijen	4.511	1.460	
% objašnjene varijance	41.005	13.275	

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

Prvi faktor, koji objašnjava 41.005% ukupne varijance, zasićen je česticama koje predstavljaju mjeru suvremene organizacije unutarnjeg i vanjskog prostora vrtića, dok je drugi faktor, koji objašnjava 13.275% ukupne varijance, zasićen česticama koje predstavljaju mjeru dostupnosti suvremenih materijala u vrtiću. Veći rezultat na skali označava višu razinu suvremenosti u organizaciji prostora vrtića, odnosno višu razinu suvremenosti ponuđenih materijala. Na temelju opisanih faktora kreirane su dvije subskele: 1) *Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića*, 2) *Suvremeni materijali*, pri čemu obje pokazuju zadovoljavajuću razinu pouzdanosti, uz vrijednost Cronbach alfa=0.760 za prvu skalu i Cronbach alfa=0.833 za drugu subskalu. Prva subskala sastoji se od 6 čestica, dok se druga subskala sastoji od 5 čestica. Dobiveni rezultati faktorske analize omogućuju izračun linearnog kompozita subskala, odnosno ukupnog prosječnog rezultata na svakoj subskali koji je izražen kao zbroj odgovora pripadajućih čestica podijeljen s brojem čestica. U Tablici 57. prikazani su deskriptivni podaci za dvije kreirane subskele (N – broj čestica; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Skewness – koeficijent asimetrije podataka; Kurtosis – koeficijent spljoštenosti; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat).

Tablica 57: Deskriptivni podaci za dvije subskale *Skale prostorno-materijalnog okruženja* (glavno istraživanje)

	Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića	Suvremeni materijali
N	563	558
M	2.8671	3.8079
SD	0.87773	0.68022
Skewness	0.083	-0.511
Kurtosis	-0.562	0.140
Min	1.00	1.80
Max	5.00	5.00

* Iz *Subskale Suvremeni materijali* isključeno je 5 ekstremnih rezultata.

U kontekstu procjene prostorno-materijalnog okruženja kao jedne od ispitivanih komponenti strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja u ovom istraživanju, iz priloženih rezultata u Tablici 57. uočavamo da ispitani odgajatelji organizaciju i oblikovanje prostora u vrtiću u prosjeku u osrednjoj mjeri (M=2.8671; SD=0.87773) procjenjuju u suglasju sa suvremenim principima stvaranja poticajnog prostornog okruženja u smislu njegove otvorenosti, fleksibilnosti, povezanosti i usmjerenosti na poticanje susreta djece i odgajatelja, a da ponuđene odgojno-obrazovne materijale u prosjeku u osrednjoj do višoj mjeri (M=3.8079; SD=0.68022) procjenjuju suvremenima u smislu njihove raznovrsnosti, nestrukturiranosti, multidimenzionalnosti i multifunkcionalnosti.

U Tablicama 58. i 59. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu dviju konstruiranih subskala *Suvremeni i unutarnji prostor vrtića* i *Suvremeni materijali* (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 58: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića* (glavno istraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
PMO_2 U hodniku vrtića nalaze se djeci zanimljivi centri aktivnosti/radionice (npr. svemirski centar, stolarska radionica, trgovina...).	2.92	1.368	563	0.440	0.743

PMO_3 Sobe svih odgojno-obrazovnih skupina u vrtiću imaju otvorena vrata.	2.76	1.324	563	0.511	0.723
PMO_6 Vanjski prostor vrtića podijeljen je na prostorne cjeline, tzv. interesne zone ili zone aktivnosti (npr. zona za igre vodom, zona s pijeskom, zona za vrtlarstvo, zona prometa, sportska zona, zona za odmaranje, zona za društvene igre).	2.53	1.280	563	0.412	0.748
PMO_8 Prostor vrtića je organiziran tako da djeca slobodno „cirkuliraju“ cijelim prostorom (po svojoj sobi, sobi drugih skupina, po hodnicima, garderobi,...).	2.90	1.359	563	0.600	0.698
PMO_9 Na vanjskom prostoru vrtića djeca imaju mogućnost služiti se različitim alatima (lopata, grablje, motika, čekić, pila,...).	2.56	1.329	563	0.459	0.737
PMO_10 Prostor vrtića je organiziran tako da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece, posebno druženje u manjim skupinama.	3.54	1.135	563	0.608	0.702

Temeljem izloženih podataka u Tablici 58. uočava se da se ispitanici odgajatelji u osrednjoj mjeri priklanjaju tvrdnjama na subskali *Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića*, odnosno da organizaciju prostora u vrtiću u kojem su zaposleni procjenjuju osrednje suvremenom, pri čemu prosječni rezultat na pojedinačnim tvrdnjama varira od najmanje $M=2.53$ ($SD=1.280$) do najviše $M=3.54$ ($SD=1.135$). Kao najsuremenije aspekte prostornog okruženja u svojoj ustanovi ispitanici odgajatelji procjenjuju organiziranost prostora na način da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece, posebno druženje u manjim skupinama ($M=3.54$; $SD=1.135$), postojanje djeci zanimljivih centara aktivnosti i radionica (npr. svemirski centar, stolarska radionica, trgovina...) u hodniku vrtića ($M=2.92$; $SD=1.368$) te organiziranost prostora na način da potiče slobodno „cirkuliranje“ djece cijelim prostorom vrtića (po svojoj sobi, sobi drugih skupina, po hodnicima, garderobi,...) ($M=2.90$; $SD=1.359$). Najniži prosječni rezultat imaju tvrdnje da je vanjski prostor vrtića podijeljen na tzv. interesne zone ili zone aktivnosti (npr. zona za igre vodom, zona s pijeskom, zona za vrtlarstvo, zona prometa, sportska zona, zona za odmaranje, zona za društvene igre) ($M=2.53$; $SD=1.280$) te da na vanjskom prostoru vrtića djeca imaju mogućnost služiti se različitim alatima (lopata, grablje, motika, čekić, pila,...) ($M=2.56$; $SD=1.329$). Iz navedenog se zaključuje da ispitanici odgajatelji kao najmanje suvremene aspekte prostornog okruženja u svom vrtiću procjenjuju organizaciju vanjskog prostora vrtića, što predstavlja potencijalno polje akcije za efikasnije djelovanje i unaprjeđivanje kvalitete uvjeta življenja djece i odraslih u dječjem vrtiću.

Tablica 59: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Suvremeni materijali* (glavno istraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
PMO_11 U prostoru vrtića djeci su dostupni materijali koji su „neizvjesni“ (kada ih ponudimo djeci ne znamo što će ona s njima napraviti, kako će ih koristiti).	3.10	1.092	563	0.485	0.850
PMO_12 U prostoru vrtića djeci su dostupni raznoliki i raznovrsni materijali koji su zanimljivi djeci različitih razina znanja, vještina i sposobnosti.	3.86	0.976	563	0.710	0.776
PMO_13 U vrtiću su dostupni materijali koje djeca mogu koristiti samostalno, bez veće pomoći ili uputa odrasle osobe.	4.17	0.793	563	0.655	0.797
PMO_14 Ponuđeni materijali potiču djecu na suradnju s drugom djecom (npr. zajedničko rješavanje problema).	4.06	0.798	563	0.698	0.786
PMO_15 U prostoru vrtića djeci su dostupni materijali koji su nestrukturirani i multidimenzionalni (omogućuju korištenje na različite načine, u različite svrhe i u različitim kombinacijama).	3.74	0.967	563	0.676	0.786

Iz podataka u Tablici 59. vidljivo je da se ispitanici odgajatelji u osrednjoj do visokoj mjeri priklanjaju tvrdnjama na subskali *Suvremeni materijali*, odnosno da odgojno-obrazovne materijale ponuđene u vrtiću u kojem su zaposleni procjenjuju osrednje do visoko suvremenima, pri čemu prosječni rezultat na pojedinačnim tvrdnjama varira od najmanje $M=3.10$ ($SD=1.092$) do najviše $M=4.17$ ($SD=0.793$). Kao najsuvremenija obilježja ponuđenih materijala u svojoj ustanovi ispitanici odgajatelji procjenjuju mogućnost njihovog samostalnog korištenja od strane djece, bez potrebe za većom pomoći ili uputama odrasle osobe ($M=4.17$; $SD=0.793$) te njihov potencijal poticanja djece na međusobnu suradnju i zajedničko rješavanje problema ($M=4.06$; $SD=0.798$). U vrtićima ispitanici odgajatelja najmanje su zastupljeni tzv. „neizvjesni“ materijali (oni koji kada ih ponudimo djeci ne znamo što će s njima napraviti, kako će ih koristiti) ($M=3.10$; $SD=1.092$) te nestrukturirani i multidimenzionalni materijali (oni koji omogućuju

korištenje na različite načine, u različite svrhe i u različitim kombinacijama) (M=3.74; SD=0.967).

Za mjerenje vremenske organizacije življenja i rada u vrtiću, kao druge ispitivane komponente strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja u ovom istraživanju, konstruirana je *Skala vremenske organizacije* koja se prvotno sastojala od 7 čestica. Temeljem rezultata predistraživanja i stručne revizije (dvije su čestice jezično i sadržajno modificirane, dvije čestice su isključene i dodane su četiri nove čestice) stvorena je revidirana verzija *Skale* sastavljene od 9 čestica (dostupna u *Prilozima*), koja je potom korištena u glavnom istraživanju. Kako bi se provjerila njena faktorska struktura i metrijske karakteristike provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata na svih 9 čestica. Kaiser-Meyer-Olkinov koeficijent je prilično nizak 0.621, a Bartletov test je statistički značajan ($\chi^2=464.111$, $df=36$; $p<.001$). Na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija i Scree-plot prikaza dobivena su 3 faktora koja objašnjavaju 51.366% ukupne varijance. Međutim, nije dobivena čista faktorska struktura (višestruka zasićenja na nekoliko čestica), a faktori nisu sadržajno interpretabilni. U Tablici 60. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu.

Tablica 60: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *Skale vremenske organizacije* (glavno istraživanje)

	Faktorska zasićenja			Komunaliteti
	F1	F2	F3	
VO_7 U mom se vrtiću slobodna igra djece odvija samo u vrijeme jutarnjeg okupljanja i nakon popodnevnog odmora.	0.752			0.609
VO_5 U mom vrtiću postoji točno definiran raspored kojim se određuje kada koja odgojno-obrazovna skupina koristi vanjski prostor / dvoranu / vrtićko igralište.	0.626			0.384
VO_6 U mom vrtiću je pravilo da nakon doručka odgajatelji provode glavnu aktivnost.	0.595		-0.316	0.527
VO_9 U mom vrtiću je praksa da djeca na vanjski prostor izlaze u različita doba dana (npr. prije doručka, odmah nakon doručka, djeca „nospavači“ za vrijeme popodnevnog odmora).		0.833		0.683
VO_8 U mom vrtiću djeca mogu odspavati i izvan vremena predviđenog za popodnevni odmor.		0.754		0.588

VO_3 Vrijeme voćne užine u mom vrtiću organizirano je fleksibilno – djeca se samostalno poslužuju voćem u vremenu nakon doručka do vremena ručka.	0.516	0.455	0.540
VO_2 U mom vrtiću se primjenjuje tzv. klizni doručak – ne jedu sva djeca u isto vrijeme, već se djeca poslužuju tijekom jutra kako tko dolazi u vrtić ili ima potrebu za jelom.		0.807	0.631
VO_4 U mom vrtiću je pravilo da u vrijeme popodnevnog odmora odmaraju / spavaju sva djeca (bez obzira na dob i potrebe).	0.309	-0.520	0.399
VO_1 U mom vrtiću dijete svoj dnevni ritam iz obiteljskog doma (npr. vrijeme obroka, popodnevnog odmora) mora u potpunosti prilagoditi vrtićkom, a ne obrnuto.		-0.505	0.262
Karakteristični korijen	2.172	1.239	1.212
% objašnjene varijance	24.129	13.769	13.468

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

S obzirom na dobivene rezultate provedene statističke analize koji nisu potvrdili čistu i interpretabilnu faktorsku strukturu i dobre metrijske karakteristike *Skale vremenske organizacije* na ispitanom uzorku hrvatskih odgajatelja, *Skala* je isključena iz daljnjih statističkih analiza.

10.2.5 Međuljudski odnosi u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja

Za mjerenje međuljudskih odnosa u ustanovi u ovom se istraživanju krenulo od verzije *Skale odnosa u ustanovi*, kreirane 2015. godine i sastavljene od 14 čestica. *Skala* je korištena u nekim prethodnim istraživanjima na uzorcima hrvatskih, slovenskih i srpskih odgajatelja (Čamber Tambolaš i Vujičić, 2019; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017b; 2019b), ali kako nije pokazala konzistentnost faktorske strukture, u predistraživanju se pristupilo njenoj jezičnoj i sadržajnoj reviziji. To je u konačnici rezultiralo revidiranom verzijom *Skale odnosa u ustanovi*, koja se sastoji od 16 čestica i koja je korištena u glavnom istraživanju (dostupna u *Prilozima*).

Za provjeru faktorske strukture i metrijskih karakteristika revidirane *Skale* provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz kosokutnu (oblimin) rotaciju na 16 čestica. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0.935, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2=6171.588$, $df=120$; $p<.001$). Provedena faktorska analiza rezultirala je s

dva faktora na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija, kao i na temelju Scree-plot prikaza, a koji objašnjavaju 64.934% ukupne varijance. Korelacija među faktorima iznosi $r=0.437$. U Tablici 61. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu.

Tablica 61: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *Skale odnosa u ustanovi* (glavno istraživanje)

	Faktorska zasićenja		Komunaliteti
	F1	F2	
ODN_4 U našem kolektivu se međusobno podržavamo i cijenimo.	0.858		0.768
ODN_2 Odgajatelji u našem kolektivu poštuju tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od vlastitog.	0.847		0.706
ODN_3 Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme,...).	0.842		0.687
ODN_9 Odgajatelji se međusobno ohrabruju u iskušavanju novih ideja, odgojno-obrazovnih metoda i pristupa.	0.831		0.706
ODN_7 U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima.	-0.826		0.669
ODN_6 Zajedničku viziju vrtića svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao „svoju“.	0.791		0.659
ODN_8 Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti.	0.787		0.595
ODN_10 U našem kolektivu postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“.	-0.782		0.575
ODN_5 Odluke u kolektivu odgajatelji donose na demokratski način, snagom stručnih argumenata.	0.770		0.682
ODN_1 Svaku novu ideju, aktivnost ili projekt odgajatelji osmisle, organiziraju i realiziraju zajedno kao tim.	0.681		0.465
ODN_13 Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć ravnatelja.		0.881	0.736
ODN_15 Ravnatelj i članovi stručnog tima ohrabruju odgajatelje u primjeni novih ideja i pristupa u odgojno-obrazovnom radu.		0.846	0.751
ODN_14 U donošenju odluka ravnatelj uključuje mišljenja i stručne argumente odgajatelja.		0.830	0.690

ODN_16 Imamo podršku svog radnog okruženja (ravnatelja i stručnog tima) za stručno usavršavanje.	0.813	0.652
ODN_12 Stručni suradnici se prema odgajateljima odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao nadređeni koji kontroliraju odgajatelje i uče ih „kako raditi“ s djecom.	0.719	0.527
ODN_11 Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika.	0.710	0.521
Karakteristični korijen	7.782	2.607
% objašnjene varijance	48.638	16.296

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

Prvi faktor koji objašnjava 48.638% ukupne varijance zasićen je česticama koje mjere kvalitetu odnosa u kolektivu među odgajateljima, dok je drugi faktor, koji objašnjava 16.296% ukupne varijance, zasićen česticama koje mjere kvalitetu odnosa odgajatelja s ravnateljem i članovima stručnog tima. Veći rezultat na skali označava veću kvalitetu odnosa među odgajateljima, odnosno veću kvalitetu odnosa između odgajatelja te ravnatelja i stručnih suradnika. Na temelju opisanih faktora kreirane su 2 subskale: 1) *Odnosi među odgajateljima*, 2) *Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika*, pri čemu obje pokazuju visoku pouzdanost, uz vrijednost Cronbach alfa=0.937 za prvu skalu i Cronbach alfa=0.886 za drugu subskalu. Prva subskala sastoji se od 10 čestica, pri čemu su dvije čestice rekodirane (*ODN_7 U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima.* i *ODN_10 U našem kolektivu postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“.*), budući da predstavljaju nižu kvalitetu odnosa među odgajateljima. Druga subskala sastoji se od 6 čestica. Dobiveni rezultati faktorske analize omogućuju izračun linearnog kompozita subskala, odnosno ukupnog prosječnog rezultata na svakoj subskali koji je izražen kao zbroj odgovora pripadajućih čestica podijeljen s brojem čestica. U Tablici 62. prikazani su deskriptivni podaci za dvije kreirane subskale (N – broj čestica; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Skewness – koeficijent asimetrije podataka; Kurtosis – koeficijent spljoštenosti; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat).

Tablica 62: Deskriptivni podaci za dvije subskale *Skale odnosa u ustanovi* (glavno istraživanje)

	Odnosi među odgajateljima	Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika
N	563	563
M	3.5032	3.7090
SD	0.81716	0.82489
Skewness	-0.549	-0.525
Kurtosis	0.180	0.175
Min	1.00	1.00
Max	5.00	5.00

U kontekstu procjene međuljudskih odnosa u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja, iz priloženih rezultata u Tablici 62. uočavamo da ispitani odgajatelji u prosjeku u osrednjoj do višoj mjeri procjenjuju kvalitetu međusobnih odnosa odgajatelja u kolektivu ($M=3.5032$; $SD=0.81716$), kao i kvalitetu odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika ($M=3.7090$; $SD=0.82489$).

U Tablicama 63. i 64. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu dviju konstruiranih subskala *Odnosi među odgajateljima* i *Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika* (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 63: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Odnosi među odgajateljima* (glavno istraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključ čestica
ODN_1 Svaku novu ideju, aktivnost ili projekt odgajatelji osmisle, organiziraju i realiziraju zajedno kao tim.	3.55	1.001	563	0.615	0.937
ODN_2 Odgajatelji u našem kolektivu poštuju tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od vlastitog.	3.48	0.979	563	0.793	0.928
ODN_3 Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme,...).	3.91	0.916	563	0.777	0.929
ODN_4 U našem kolektivu se međusobno podržavamo i cijenimo.	3.77	0.953	563	0.836	0.926
ODN_5 Odluke u kolektivu odgajatelji donose na demokratski način, snagom stručnih argumenata.	3.62	0.944	563	0.769	0.929
ODN_6 Zajedničku viziju vrtića svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao „svoju“.	3.33	1.010	563	0.760	0.930
ODN_7r U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima.(r)	3.31	1.194	563	0.771	0.930
ODN_8 Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti.	3.13	1.000	563	0.713	0.932

ODN_9 Odgajatelji se međusobno ohrabruju u iskušavanju novih ideja, odgojno-obrazovnih metoda i pristupa.	3.54	0.938	563	0.793	0.928
ODN_10r U našem kolektivu postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“(r)	3.39	1.245	563	0.698	0.934

* r – rekodirana čestica

Temeljem izloženih podataka u Tablici 63. uočava se da se ispitanici odgajatelji u osrednjoj do višoj mjeri priklanjaju tvrdnjama na subskali *Odnosi među odgajateljima*, odnosno da kvalitetu međusobnih odnosa u kolektivu procjenjuju osrednjom do višom, pri čemu prosječni rezultat na pojedinačnim tvrdnjama varira od najmanje $M=3.13$ ($SD=1.000$) do najviše $M=3.91$ ($SD=0.916$). Kao najpozitivnije aspekte odnosa među odgajateljima u kolektivu ispitanici odgajatelji procjenjuju međusobnu pomoć u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme,...) ($M=3.91$; $SD=0.916$), međusobnu podršku i poštivanje ($M=3.77$; $SD=0.953$) i donošenje odluka na demokratski način, snagom stručnih argumenata ($M=3.62$; $SD=0.944$). Kao najmanje pozitivne aspekte odnosa među odgajateljima u kolektivu ispitanici odgajatelji procjenjuju sposobnost odgajatelja da prime i upute konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti ($M=3.13$; $SD=1.000$) te manjak komunikacije među odgajateljima ($M=3.31$; $SD=1.194$).

Iz izloženih podataka u Tablici 64. vidljivo je da se ispitanici odgajatelji u osrednjoj do višoj mjeri priklanjaju tvrdnjama na subskali *Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika*, odnosno da kvalitetu odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika procjenjuju osrednjom do višom, pri čemu prosječni rezultat na pojedinačnim tvrdnjama varira od najmanje $M=3.49$ ($SD=1.163$) do najviše $M=3.99$ ($SD=0.968$). Kao najpozitivnije aspekte odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika ispitanici odgajatelji procjenjuju podršku radnog okruženja (ravnatelja i stručnog tima) za stručno usavršavanje ($M=3.99$; $SD=0.968$) te podršku i pomoć ravnatelja u svakom trenutku ($M=3.88$; $SD=1.041$). Kao najmanje pozitivne aspekte svog odnosa s ravnateljem/stručnim suradnicima ispitanici odgajatelji procjenjuju pristup stručnih suradnika prema odgajateljima kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao nadređeni koji kontroliraju odgajatelje i uče ih „kako raditi“ s djecom ($M=3.49$; $SD=1.163$), te podršku i pomoć stručnih suradnika u svakom trenutku ($M=3.56$; $SD=1.037$).

Tablica 64: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale *Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika* (glavno istraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
ODN_11 Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika.	3.56	1.037	563	0.629	0.878
ODN_12 Stručni suradnici se prema odgajateljima odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao nadređeni koji kontroliraju odgajatelje i uče ih „kako raditi“ s djecom.	3.49	1.163	563	0.629	0.880
ODN_13 Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć ravnatelja.	3.88	1.041	563	0.763	0.856
ODN_14 U donošenju odluka ravnatelj uključuje mišljenja i stručne argumente odgajatelja.	3.58	1.046	563	0.719	0.863
ODN_15 Ravnatelj i članovi stručnog tima ohrabruju odgajatelje u primjeni novih ideja i pristupa u odgojno-obrazovnom radu.	3.74	0.929	563	0.787	0.854
ODN_16 Imamo podršku svog radnog okruženja (ravnatelja i stručnog tima) za stručno usavršavanje.	3.99	0.968	563	0.700	0.867

10.2.6 Profesionalni razvoj odgajatelja

Za mjerenje profesionalnog razvoja odgajatelja u ovom je istraživanju korištena *Skala profesionalnog razvoja* kreirana 2015. godine u sklopu znanstveno-istraživačkog projekta Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci *Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja*. Skala predstavlja mjeru učestalosti uključenosti vrtića i njegovih djelatnika u suvremene (transformacijske) modalitete profesionalnog razvoja (npr. reflektivni praktikumi, zajednice učenja, akcijska istraživanja). Skala je i u prethodno provedenim istraživanjima (Čamber Tambolaš i Vujičić, 2023; Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017a; 2019a; 2019b; Vujičić i sur., 2018) na različitim uzorcima odgajatelja i učitelja i u tri različite države (Hrvatska, Slovenija, Srbija) te u predistraživanju provedenom u sklopu ove doktorske disertacije, pokazala vrlo dobre metrijske karakteristike (konzistentna jednofaktorska struktura i visoki koeficijent

unutarnje pouzdanosti Cronbach $\alpha = .80$ i više). Stoga je ista verzije Skale (6 čestica) iz predistraživanja korištena i u glavnom istraživanju.

Za provjeru faktorske strukture i metrijskih karakteristika *Skale profesionalnog razvoja odgajatelja* provedena je eksploratorna faktorska analiza metodom glavnih komponenata uz kosokutnu (oblamin) rotaciju na 6 čestica. Prikladnost korelacijske matrice za faktorizaciju provjerena je Kaiser-Meyer-Olkinovim koeficijentom koji iznosi 0.873, te Bartlettovim testom sfericiteta ($\chi^2=1081.672$, $df=15$; $p<.001$). Provedena faktorska analiza rezultirala je jednim faktorom na temelju Kaiser-Guttmanovog kriterija, kao i na temelju Scree-plot prikaza, a koji objašnjava 54.841% ukupne varijance. U Tablici 65. prikazana su faktorska zasićenja i komunaliteti, karakteristični korijen i postotak objašnjene varijance za provedenu faktorsku analizu. Dobiveni faktor predstavlja mjeru učestalosti uključenosti vrtića i njegovih djelatnika u suvremene (transformacijske) modalitete profesionalnog razvoja, pri čemu viši rezultat na *Skali* upućuje na češću uključenost vrtića u suvremene oblike profesionalnog razvoja. *Skala* pokazuje visoku unutarnju pouzdanost uz vrijednost Cronbach alfa=0.834. Navedeni rezultat konzistentan je onome dobivenom i u predistraživanju u kojemu je *Skala profesionalnog razvoja odgajatelja* također pokazala jednofaktorsku strukturu te visoku unutarnju pouzdanost uz vrijednost Cronbach alfa=0.835.

Tablica 65: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti *Skale profesionalnog razvoja odgajatelja* (glavno istraživanje)

	Faktorska zasićenja	Komunaliteti
	F1	
PR_3 Moj vrtić surađuje s važnim akterima iz područja odgoja i obrazovanja (npr. fakultetima, agencijama, raznim udrugama ...).	0.789	0.623
PR_6 Moj vrtić sudjeluje/sudjelovao je u akcijskom istraživanju.	0.746	0.556
PR_2 U mom se vrtiću odvijaju zajednički susreti odgajatelja - reflektivni praktikumi.	0.741	0.549
PR_1 Moj vrtić surađuje s drugim vrtićima s ciljem razmjene ideja, promišljanja i unaprjeđenja kvalitete naše odgojno-obrazovne prakse.	0.732	0.536
PR_5 Odgajatelji u mom vrtiću odlaze na razne oblike „vanjskog“ stručnog usavršavanja (npr. u organizaciji Agencije, fakulteta, udruga ...).	0.729	0.531
PR_4 U mom se vrtiću za odgajatelje održavaju „interne“ radionice, seminari, predavanja različite tematike.	0.703	0.495
Karakteristični korijen	3.290	
% objašnjene varijance	54.841	

* Faktorska zasićenja varijabli koje saturiraju pojedini faktor (≥ 0.3) označene su podebljano.

U Tablici 66. prikazani su deskriptivni podaci za *Skalu profesionalnog razvoja odgajatelja* (N – broj čestica; M – aritmetička sredina; SD – standardna devijacija; Skewness – koeficijent asimetrije podataka; Kurtosis – koeficijent spljoštenosti; Min – minimalni rezultat; Max – maksimalni rezultat). U Tablici 67. navedeni su deskriptivni podaci za svaku pojedinu česticu *Skale profesionalnog razvoja odgajatelja* (aritmetička sredina M i standardna devijacija SD), korigirani koeficijenti korelacije između pojedine čestice i ukupnog rezultata na subskali (eng. Corrected Item-Total Correlation – r_{it}) te vrijednost Cronbach alfa koeficijenta kada bi se isključila pojedina čestica (eng. Cronbach Alpha if Item Deleted).

Tablica 66: Deskriptivni podaci za *Skalu profesionalnog razvoja odgajatelja* (glavno istraživanje)

Profesionalni razvoja odgajatelja	
N	563
M	3.1092
SD	0.73518
Skewness	0.147
Kurtosis	0.040
Min	1.00
Max	5.00

Tablica 67: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice *Skale profesionalnog razvoja* (glavno istraživanje)

	M	SD	N	r_{it}	Cronbach α ako se isključi čestica
PR_1 Moj vrtić surađuje s drugim vrtićima s ciljem razmjene ideja, promišljanja i unaprjeđenja kvalitete naše odgojno-obrazovne prakse.	2.91	1.008	563	0.600	0.809
PR_2 U mom se vrtiću odvijaju zajednički susreti odgajatelja - reflektivni praktikumi.	2.89	1.092	563	0.610	0.808
PR_3 Moj vrtić surađuje s važnim akterima iz područja odgoja i obrazovanja (npr. fakultetima, agencijama, raznim udrugama ,...).	3.17	0.984	563	0.667	0.795
PR_4 U mom se vrtiću za odgajatelje održavaju „interne“ radionice, seminari, predavanja različite tematike.	3.59	0.944	563	0.567	0.815

PR_5 Odgajatelji u mom vrtiću odlaze na razne oblike „vanjskog“ stručnog usavršavanja (npr. u organizaciji Agencije, fakulteta, udruga ...).	3.47	0.911	563	0.593	0.811
PR_6 Moj vrtić sudjeluje/sudjelovao je u akcijskom istraživanju.	2.63	1.017	563	0.613	0.806

Uvidom u ukupni prosječni rezultat na *Skali profesionalnog razvoja odgajatelja* u Tablici 66. koji iznosi $M=3.1092$ ($SD=0.73518$), zaključuje se da ispitanici odgajatelji u prosjeku osrednje procjenjuju učestalost uključenosti u suvremene modalitete profesionalnog razvoja, pri čemu se rezultat kreće u rasponu od minimalno 1.00 do maksimalno 5.00. Detaljniji uvid u prosječne rezultate za svaku pojedinačnu česticu Skale profesionalnog razvoja odgajatelja, navedenima u Tablici 67, potvrđuje da ispitanici odgajatelji umjereno procjenjuju učestalost uključenosti u suvremene modalitete profesionalnog razvoja, budući da se u osrednjoj mjeri priklanjaju svim tvrdnjama na Skali, pri čemu najmanji prosječni rezultat na pojedinačnoj čestici iznosi $M=2.63$ ($SD=1.017$), a najveći $M=3.59$ ($SD=0.944$).

Kao najčešće suvremene modalitete profesionalnog razvoja u koje su uključeni zaposlenici vrtića, ispitanici odgajatelji procjenjuju „interne“ radionice, seminare i predavanja različite tematike za odgajatelje ($M=3.59$; $SD=0.944$) i razne oblike „vanjskog“ stručnog usavršavanja (npr. u organizaciji Agencije, fakulteta, udruga ...) ($M=3.47$; $SD=0.911$). Kao najrjeđe suvremene modalitete profesionalnog razvoja u koje su uključeni zaposlenici vrtića, ispitanici odgajatelji procjenjuju sudjelovanje u akcijskim istraživanjima ($M=2.63$; $SD=1.017$) te u zajedničkim susretima odgajatelja - reflektivnim praktikumima ($M=2.89$; $SD=1.092$).

10.3. Povezanost dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

Kako bi se ispitala hipoteza H1 o međusobnoj povezanosti različitih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja (odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja, odgojno-obrazovne prakse, strukturalnih dimenzija, međuljudskih odnosa u ustanovi i profesionalnog razvoja), izračunati su Pearsonovi koeficijenti korelacije između rezultata svih ispitivanih dimenzija kulture ustanove (Tablica 68).

	OP_SSlika	OP_Suip	OP_Tuip	ORApr	Odnosi_odgajatelji	Odnosi_ravnatelj	PR	PMO_P	PMO_M
OP_SSlika	1	,54**	-,50**	,25**	-0,02	0,01	-0,02	,14**	,19**
OP_Suip		1	-,45**	,40**	-0,01	,09*	0,02	,11**	,22**
OP_Tuip			1	-,18**	0,06	-0,02	0,07	-0,01	-,11**
ORApr				1	,12**	,16**	,25**	,24**	,34**
Odnosi_odgajatelji					1	,44**	,40**	,36**	,38**
Odnosi_ravnateljji_struc						1	,42**	,22**	,31**
PR							1	,35**	,37**
PMO_P								1	,54**
PMO_M									1

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

<i>OP_SSlika</i> - Suvremena slika o djetetu									
<i>OP_Suip</i> - Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja									
<i>OP_Tuip</i> - Tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja									
<i>ORApr</i> - Suvremena odgojno-obrazovna praksa									
<i>Odnosi_odgajatelji</i> - Odnosi među odgajateljima									
<i>Odnosi_ravnateljji_strucni</i> - Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika									
<i>PR</i> - Profesionalni razvoj									
<i>PMO_P</i> - Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića									
<i>PMO_M</i> - Suvremeni materijali									

Tablica 68: Matrica korelacija odabranih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

Kao mjera suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja u provedenim korelacijskim analizama uzet je rezultat na skalama *Suvremena slika o djetetu*, *Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja* i *Tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja*. Rezultati pokazuju da je odgajateljeva *Suvremena slika o djetetu*, kao jedna od mjera njegove odgojno-obrazovne paradigme, u statistički značajnoj umjerenoj⁶ pozitivnoj korelaciji s odgajateljevim *Suvremenim shvaćanjem učenja i poučavanja* ($r=.54$, $p<.01$), u statistički značajnoj umjerenoj negativnoj korelaciji s odgajateljevim *Tradicionalnim shvaćanjem učenja i poučavanja* ($r=-.50$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji s odgajateljevom *Suvremenom odgojno-obrazovnom praksom* ($r=.25$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji sa *Suvremenim materijalima* ($r=.19$, $p<.01$) i u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji sa *Suvremenim unutarnjim i vanjskim prostorom vrtića* ($r=.14$, $p<.01$). To znači da što se odgajatelji više priklanjaju suvremenoj slici o djetetu, to se u većoj mjeri priklanjaju suvremenom shvaćanju učenja i poučavanja, u manjoj mjeri se priklanjaju tradicionalnom shvaćanju učenja i poučavanja, njihova odgojno-obrazovna praksa je suvremenija, te organizaciju prostora i ponudu odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću u kojem su zaposleni procjenjuju u većoj mjeri suvremenima.

Odgajateljevo *Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja*, kao druga mjera njegove odgojno-obrazovne paradigme, u statistički je značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s odgajateljevom *Suvremenom slikom o djetetu* ($r=.54$, $p<.01$), u statistički značajnoj umjerenoj negativnoj korelaciji s odgajateljevim *Tradicionalnim shvaćanjem učenja i poučavanja* ($r=-.45$, $p<.01$), u statistički značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s odgajateljevom *Suvremenom odgojno-obrazovnom praksom* ($r=.40$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji sa *Suvremenim materijalima* ($r=.22$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji sa *Suvremenim unutarnjim i vanjskim prostorom vrtića* ($r=.11$, $p<.01$) i u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji s *Odnosima između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika* ($r=.09$, $p<.05$). To znači da što se odgajatelji u većoj mjeri gaje suvremena shvaćanja o učenju i poučavanju djece, to se u većoj mjeri priklanjaju suvremenoj slici o djetetu, u manjoj mjeri se priklanjaju tradicionalnom shvaćanju učenja i poučavanja, njihova odgojno-obrazovna praksa je suvremenija, organizaciju prostora i ponudu odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću u kojem su zaposleni procjenjuju u većoj mjeri suvremenima, a odnose s ravnateljima i stručnim suradnicima procjenjuju pozitivnijima.

Odgajateljevo *Tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja*, kao treća mjera njegove odgojno-obrazovne paradigme, u statistički je značajnoj umjerenoj negativnoj korelaciji s odgajateljevom *Suvremenom slikom o djetetu* ($r=-.50$, $p<.01$), u statistički značajnoj umjerenoj negativnoj korelaciji s odgajateljevim *Suvremenim shvaćanjem učenja i poučavanja* ($r=-.45$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj negativnoj korelaciji s odgajateljevom *Suvremenom odgojno-obrazovnom praksom* ($r=-.18$, $p<.01$) te u

⁶ Dancey i Reidy (2004) kategorizacija snage korelacije: Savršeno 1; Jako 0.7–0.9; Umjereno 0.4–0.6; Slabo 0.1–0.3; i nula 0.

statistički značajnoj niskoj negativnoj korelaciji sa *Suvremenim materijalima* ($r=-.11$, $p<.01$). To znači da što odgajatelji u većoj mjeri gaje tradicionalna shvaćanja o učenju i poučavanju djece, to se u manjoj mjeri priklanjaju suvremenoj slici o djetetu i suvremenom shvaćanju učenja i poučavanja, njihova odgojno-obrazovna praksa je manje suvremena, a ponudu odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću u kojem su zaposleni procjenjuju u manjoj mjeri suvremenima.

Odgajateljeva *Suvremena odgojno-obrazovna praksa*, kao jedna od dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, u statistički je značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s odgajateljevim *Suvremenim shvaćanjem učenja i poučavanja* ($r=.40$, $p<.01$), u statistički značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s ponudom *Suvremenih materijala* u vrtiću ($r=.34$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji s odgajateljevom *Suvremenom slikom o djetetu* ($r=.25$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji s *Profesionalnim razvojem odgajatelja* ($r=.25$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji sa *Suvremenim unutarnjim i vanjskim prostorom vrtića* ($r=.24$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji s *Odnosima između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika* ($r=.16$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji s *Odnosima među odgajateljima* ($r=.12$, $p<.01$) te u statistički značajnoj niskoj negativnoj korelaciji s odgajateljevim *Tradicionalnim shvaćanjem učenja i poučavanja* ($r=-.18$, $p<.01$). To znači da što odgajatelji svoju odgojno-obrazovnu praksu procjenjuju suvremenijom tj. što u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi u većoj mjeri primjenjuju suvremene odgojno-obrazovne strategije, to u većoj mjeri gaje suvremena shvaćanja o učenju i poučavanju djece, u većoj se mjeri priklanjaju suvremenoj slici o djetetu, organizaciju prostora i ponudu odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću u kojem su zaposleni procjenjuju u većoj mjeri suvremenima, češće su uključeni u suvremene modalitete profesionalnog razvoja, odnose u kolektivu među odgajateljima te između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika procjenjuju pozitivnijima, te se u manjoj mjeri priklanjaju tradicionalnom shvaćanju učenja i poučavanja djece rane i predškolske dobi.

Odnosi među odgajateljima, kao jedna od dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, u statistički su značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s *Odnosima između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika* ($r=.44$, $p<.01$), u statistički značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s *Profesionalnim razvojem odgajatelja* ($r=.40$, $p<.01$), u statistički značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s ponudom *Suvremenih materijala* u vrtiću ($r=.38$, $p<.01$), u statistički značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji sa *Suvremenim unutarnjim i vanjskim prostorom vrtića* ($r=.36$, $p<.01$) te u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji s odgajateljevom *Suvremenom odgojno-obrazovnom praksom* ($r=.12$, $p<.01$). To znači da što odgajatelji svoje međusobne odnose procjenjuju pozitivnijima, to pozitivnije procjenjuju i odnose s ravnateljem/stručnim suradnicima, češće su uključeni u suvremene modalitete profesionalnog razvoja, organizaciju prostora i ponudu odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću u kojem su zaposleni procjenjuju u većoj mjeri suvremenima, te svoju odgojno-obrazovnu praksu procjenjuju suvremenijom.

Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika, kao jedna od dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, u statistički su značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s *Odnosima među odgajateljima* ($r=.44$, $p<.01$), u statistički značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s *Profesionalnim razvojem odgajatelja* ($r=.42$, $p<.01$), u statistički značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s ponudom *Suvremenih materijala* u vrtiću ($r=.31$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji sa *Suvremenim unutaršnjim i vanjskim prostorom vrtića* ($r=.22$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji s odgajateljevom *Suvremenom odgojno-obrazovnom praksom* ($r=.16$, $p<.01$), te u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji s odgajateljevim *Suvremenim shvaćanjem učenja i poučavanja* ($r=.09$, $p<.05$). To znači da što odgajatelji svoje odnose s ravnateljem i stručnim suradnicima procjenjuju pozitivnijima, to pozitivnije procjenjuju i svoje međusobne odnose u kolektivu, češće su uključeni u suvremene modalitete profesionalnog razvoja, organizaciju prostora i ponudu odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću u kojem su zaposleni procjenjuju u većoj mjeri suvremenima, svoju odgojno-obrazovnu praksu procjenjuju suvremenijom, te se u većoj mjeri priklanjaju suvremenom shvaćanju učenja i poučavanja djece rane i predškolske dobi.

Profesionalni razvoj odgajatelja, kao jedna od dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, u statistički je značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s *Odnosima između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika* ($r=.42$, $p<.01$), u statistički su značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s *Odnosima među odgajateljima* ($r=.40$, $p<.01$), u statistički značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s ponudom *Suvremenih materijala* u vrtiću ($r=.37$, $p<.01$), u statistički značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji sa *Suvremenim unutaršnjim i vanjskim prostorom vrtića* ($r=.35$, $p<.01$), te u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji s odgajateljevom *Suvremenom odgojno-obrazovnom praksom* ($r=.25$, $p<.01$). To znači da što odgajatelji češće sudjeluju u suvremenim modalitetima profesionalnog razvoja, to pozitivnije procjenjuju svoje odnose s ravnateljem i stručnim suradnicima i svoje međusobne odnose u kolektivu, organizaciju prostora i ponudu odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću u kojem su zaposleni procjenjuju u većoj mjeri suvremenima, te svoju odgojno-obrazovnu praksu procjenjuju suvremenijom.

Navedeni rezultati provedenih korelacijskih analiza potvrđuju H1 hipotezu o međusobnoj povezanosti različitih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, uz naznaku da su, za razliku od pretpostavljenih umjerenih do visokih korelacija, u statističkoj analizi dobivene niske do umjerene korelacije među ispitivanim dimenzijama kulture ustanove.

10.4. Individualne i kontekstualne varijable kao prediktori odabranih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

Za ispitivanje povezanosti dvaju ili više prediktora (individualne i kontekstualne varijable) s pojedinim kriterijem (odabrana dimenzija kulture ustanove ranoga odgoja) korištena je metoda multiple linearne regresijske analize.

U svim provedenim regresijskim analizama ispitano je jesu li zadovoljeni preduvjeti za njihovo provođenje. Postojanje netipičnih vrijednosti (*outliers*) ispitano je na temelju uvida u standardizirane rezidualne, pri čemu se pretpostavlja da netipičnih vrijednosti nema ako nijedan standardizirani rezidual ne iznosi više od $|3.29|$, ako manje od 1% standardiziranih reziduala iznosi više od $|2.58|$, te ako manje od 5% standardiziranih reziduala iznosi više od $|1.96|$. Ispitano je postoje li pojedini slučajevi koji značajno utječu na postavljeni model na temelju Cookovih udaljenosti (*Cook's distances*). Cookove udaljenosti, kao mjera općenitog utjecaja pojedinih slučajeva na model, ne bi trebale biti veće od 1. Ispitano je postoji li (multi)kolinearnost na temelju vrijednosti VIF (*variance inflation factor*) koja ukazuje je li pojedini prediktor u snažnom linearnom odnosu s preostalim prediktorima, te na temelju vrijednosti tolerancije (*tolerance*; $1/VIF$). Na problem (multi)kolinearnosti ukazuje najviša VIF vrijednost koja iznosi više od 10, prosječni VIF značajno viši od 1, kao i vrijednost tolerancije koje su manje od 0.2. Također, provjereni su preduvjeti normalnosti reziduala (na temelju uvida u histogram i P-P Plot), linearnosti i homoscedasticiteta (uvidom u grafički prikaz standardiziranih reziduala u odnosu na standardizirane očekivane vrijednosti i uvidom u scatter dijagram) (prema Field, 2018).

U tablicama s rezultatima provedenih regresijskih analiza prikazani su nestandardizirani regresijski koeficijenti (B) i standardna pogreška B (SE B), standardizirani regresijski koeficijenti (β) i njihove značajnosti, R – koeficijent multiple korelacije, R^2 – koeficijent determinacije, odnosno proporcija varijance kriterija koja se može predvidjeti modelom (odnosno, koja je objašnjena prediktorima uključenima u analizu).

10.4.1 Odnos individualnih varijabli i odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja

U svrhu ispitivanja individualnih varijabli (razine obrazovanja odgajatelja i duljine radnog staža na radnom mjestu odgajatelja) kao značajnih prediktora odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja provedene su multiple linearne regresijske analize. Budući da su u istraživanju korištene dvije mjere suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja, provedene su dvije regresijske analize – u jednoj analizi kriterij je suvremena slika o djetetu, a u drugoj analizi kriterij je suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja. Kao

prediktorske varijable u analizama zadane su radni staž na radnom mjestu odgajatelja (u godinama) i razina obrazovanja odgajatelja (dihotomna varijabla: 0 = SSS/VŠS, 1 = VSS i više).

Kako bi se ispitala povezanost između individualnih varijabli (radnog staža na radnom mjestu odgajatelja i razine obrazovanja odgajatelja) kao prediktora i odgajateljeve suvremene slike o djetetu kao kriterija, provedena je multipla regresijska analiza. Zadovoljeni su preduvjeti za provođenje analize: najveća Cookova udaljenost iznosi 0.021; vrijednost VIF iznosi 1.069; vrijednost tolerancije iznosi 0.935; nijedan standardizirani rezidual ne iznosi više od |3.29|, 0.7% standardiziranih reziduala iznosi više od |2.58|, a 3.2% standardiziranih reziduala iznosi više od |1.96|. Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 69) pokazuju da prediktori objašnjavaju statistički značajan udio varijance (3.8%) Suvremene slike o djetetu ($F(2, 558) = 11.104$; $p < 0.001$). Značajan prediktor *Suvremene slike o djetetu* je razina obrazovanja odgajatelja ($\beta = 0.189$; $p < 0.001$), pri čemu je odgajateljeva suvremenija slika o djetetu povezana s njegovom višom razinom obrazovanja.

Tablica 69: Rezultati regresijske analize za kriterij *Suvremena slika o djetetu*

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	B	SE	β	t	p
(konstanta)	3.834	0.054		70.852	0.000
Radni staž na radnom mjestu odgajatelja	-0.001	0.002	-0.021	-0.491	0.624
Razina obrazovanja*	0.284	0.064	0.189	4.408	0.000

R = 0.196, R² = 0.038
F (2, 558) = 11.104; p = 0.000

*0 = SSS/VŠS, 1 = VSS i više

Kako bi se ispitala povezanost između individualnih varijabli (radnog staža na radnom mjestu odgajatelja i razine obrazovanja odgajatelja) kao prediktora i odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja kao kriterija, provedena je multipla regresijska analiza. Zadovoljeni su preduvjeti za provođenje analize: najveća Cookova udaljenost iznosi 0.028; vrijednost VIF iznosi 1.069; vrijednost tolerancije iznosi 0.935; nijedan standardizirani rezidual ne iznosi više od |3.29|, 0.7% standardiziranih reziduala iznosi više od |2.58|, a 2.1 % standardiziranih reziduala iznosi više od |1.96|. Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 70) pokazuju da prediktori objašnjavaju statistički značajan udio varijance (1.8%) *Suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja* ($F(2, 560) = 5.178$; $p < 0.01$). Značajan prediktor *Suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja* je razina obrazovanja odgajatelja ($\beta = 0.103$; $p < 0.05$), pri čemu je odgajateljevo suvremenije shvaćanje učenja i poučavanja povezano s njegovom višom razinom obrazovanja.

Tablica 70: Rezultati regresijske analize za kriterij *Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja*

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti	t	p
	B	SE	β		
(konstanta)	4.342	0.037		115.836	0.000
Radni staž na radnom mjestu odgajatelja	-0.003	0.002	-0.064	-1.490	0.137
Razina obrazovanja*	0.106	0.045	0.103	2.379	0.018
R = 0.136, R ² = 0.018					
F (2, 560) = 5.178; p = 0.006					

*0 = SSS/VŠŠ, 1 = VSS i više

Temeljem rezultata provedenih analiza hipoteza H2 o prediktorskom učinku individualnih varijabli (razine obrazovanja i duljine radnog staža odgajatelja) na odgajateljevu odgojno-obrazovnu paradigmu je djelomično potvrđena. Naime, odgajateljeva suvremena slika o djetetu i njegovo suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja može se predvidjeti temeljem njegove razine obrazovanja (viša razina obrazovanja – suvremeniji stavovi), ali se ne može predvidjeti temeljem duljine radnog staža koje je proveo na radnom mjestu odgajatelja.

10.4.2 Odnos individualnih i kontekstualnih varijabli sa suvremenom odgojno-obrazovnom praksom

U svrhu ispitivanja prediktorskog učinka individualnih (razina obrazovanja odgajatelja i duljina radnog staža na radnom mjestu odgajatelja) i kontekstualnih varijabli (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece-vrtićka/jaslička, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) na suvremenu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja, provedena je multipla linearna regresijska analiza. Kriterijska varijabla u analizi je suvremena odgojno-obrazovna praksa, dok su prediktorske varijable radni staž na radnom mjestu odgajatelja (u godinama), razina obrazovanja odgajatelja (dihotomna varijabla: 0 = SSS/VŠŠ, 1 = VSS i više), veličina vrtića (0 = veliki vrtić veći od 400 djece; 1 = mali vrtić do 400 djece), broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece (0 = jaslička; 1 = vrtićka) te usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima (0 = neusklađeno; 1 = usklađeno). Zadovoljeni su preduvjeti za provođenje analize: najveća Cookova udaljenost iznosi 0.025; najveća vrijednost VIF iznosi 3.834; najmanja vrijednost tolerancije iznosi 0.261; nijedan standardizirani rezidual ne iznosi više od |3.29|, 0.7% standardiziranih reziduala iznosi više od |2.58|, a 3% standardiziranih reziduala iznosi više od |1.96|.

Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 71) pokazuju da prediktori objašnjavaju statistički značajan udio varijance (5.6%) Suvremene odgojno-obrazovne prakse (F (6,

556) = 5.463; $p < 0.001$). Značajni prediktori Suvremene odgojno-obrazovne prakse su razina obrazovanja odgajatelja ($\beta = 0.122$; $p < 0.01$) od testiranih individualnih varijabli i veličina vrtića ($\beta = -0.172$; $p < 0.01$) od testiranih kontekstualnih varijabli. To znači da je suvremenija odgojno-obrazovna praksa povezana s višom razinom obrazovanja odgajatelja i većom veličinom vrtića u kojemu odgajatelj radi.

Tablica 71: Rezultati regresijske analize za kriterij *Suvremena odgojno-obrazovna praksa*

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	B	SE	β	t	p
(konstanta)	4.368	0.136		32.150	0.000
Radni staž na radnom mjestu odgajatelja	-0.001	0.002	-0.027	-0.611	0.542
Razina obrazovanja *	0.128	0.045	0.122	2.857	0.004
Veličina vrtića **	-0.161	0.040	-0.172	-3.992	0.000
Broj djece u skupini	-0.003	0.007	-0.033	-0.405	0.686
Dobna skupina djece ***	0.092	0.064	0.091	1.442	0.150
Usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima ****	-0.067	0.059	-0.071	-1.137	0.256
R = 0.236, R ² = 0.056					
F (6, 556) = 5.463; p = 0.000					

*0 = SSS/VŠS, 1 = VSS i više

**0 = više od 400 djece, 1 = do 400 djece

***0 = jaslička, 1 = vrtićka

****0 = neusklađeno, 1 = usklađeno

Temeljem rezultata provedenih analiza hipoteza H3 o prediktorskom učinku individualnih (razina obrazovanja i duljina radnog staža odgajatelja) i kontekstualnih varijabli (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece-vrtićka/jaslička, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) na suvremenost odgajateljeve odgojno-obrazovne prakse je djelomično potvrđena. Naime, suvremena odgojno-obrazovna praksa odgajatelja može se predvidjeti temeljem njegove razine obrazovanja (viša razina obrazovanja – suvremenija praksa) i temeljem veličine vrtića u kojemu odgajatelj radi (veći vrtić – suvremenija praksa), ali se ne može predvidjeti temeljem ostalih testiranih varijabli: duljine radnog staža koje je proveo na radnom mjestu odgajatelja, broja djece u skupini, vrste skupine prema dobi djece i usklađenosti broja djece u skupini s propisanim normativima. Pritom, bitno je primijetiti da su dobiveni rezultati regresijske analize ukazali na postojanje statistički značajne povezanosti između varijabli veličine vrtića i suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, ali u suprotnom smjeru od pretpostavljenog u hipotezi H3 da će suvremeniju odgojno-obrazovnu praksu iskazivati odgajatelji koji rade u manjem vrtiću.

10.4.3 Odnos kontekstualnih varijabli i međuljudskih odnosa u ustanovi

U svrhu ispitivanja kontekstualnih varijabli (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) kao značajnih prediktora podržavajućih međuljudskih odnosa u ustanovi, provedene su multiple linearne regresijske analize. Budući da su u istraživanju korištene dvije mjere međuljudskih odnosa u ustanovi, provedene su dvije regresijske analize - u jednoj analizi kriterij je *Odnosi među odgajateljima*, a u drugoj analizi kriterij je *Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika*. Kao prediktorske varijable u analizama zadane su: veličina vrtića (0 = veliki vrtić veći od 400 djece; 1 = mali vrtić do 400 djece), broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece (0 = jaslička; 1 = vrtićka), usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima (0 = neusklađeno; 1 = usklađeno).

Kako bi se ispitala povezanost između kontekstualnih varijabli (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) kao prediktora i kvalitete međuljudskih odnosa među odgajateljima u kolektivu kao kriterija, provedena je multipla regresijska analiza. Zadovoljeni su preduvjeti za provođenje analize: najveća Cookova udaljenost iznosi 0.025; najveća vrijednost VIF iznosi 3.818; najmanja vrijednost tolerancije iznosi 0.262; nijedan standardizirani rezidual ne iznosi više od |3.29|, 1% standardiziranih reziduala iznosi više od |2.58|, a 4% standardiziranih reziduala iznosi više od |1.96|.

Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 72) pokazuju da prediktori ne objašnjavaju statistički značajan udio varijance *Odnosa među odgajateljima* ($F(4, 558) = 1.813$; $p > 0.05$), što znači da se odnosi među odgajateljima u ustanovi ne mogu se predvidjeti temeljem kontekstualnih varijabli tj. veličine vrtića, broja djece u odgojno-obrazovnoj skupini, vrsti skupine prema dobi (jaslička/vrtićka) i usklađenosti broja djece u skupini s propisanim normativima. Time je hipoteza H4a o prediktorskom učinku kontekstualnih varijabli na podržavajuće odnose među odgajateljima odbačena.

Tablica 72: Rezultati regresijske analize za kriterij *Odnosi među odgajateljima*

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	B	SE	β	t	p
(konstanta)	3.628	0.241		15.076	0.000
Veličina vrtića*	-0.162	0.070	-0.097	-2.297	0.022
Broj djece u skupini	-0.003	0.013	-0.018	-0.223	0.823
Dobna skupina djece**	-0.038	0.114	-0.021	-0.328	0.743
Usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima***	0.060	0.105	0.036	0.575	0.566

$R = 0.113, R^2 = 0.013$
 $F(4, 558) = 1.813; p = 0.125$

*0 = više od 400 djece, 1 = do 400 djece
 **0 = jaslička, 1 = vrtićka
 ***0 = neusklađeno, 1 = usklađeno

Kako bi se ispitala poveznost između kontekstualnih varijabli (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) kao prediktora i kvalitete međuljudskih odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika kao kriterija, provedena je multipla regresijska analiza. Provjera preduvjeta za provedbu regresijske analize pokazala je da preduvjeti nisu zadovoljeni, budući da tri standardizirana reziduala iznose više od |3.29|. Stoga je ponovljena analiza nakon isključivanja 3 ispitanika s netipičnim vrijednostima (*outlier*). U ponovljenoj analizi preduvjeti su zadovoljeni: najveća Cookova udaljenost iznosi 0.014; najveća vrijednost VIF iznosi 3.879; najmanja vrijednost tolerancije iznosi 0.258; nijedan standardizirani rezidual ne iznosi više od |3.29|, 0.9% standardiziranih reziduala iznosi više od |2.58|, a 4% standardiziranih reziduala iznosi više od |1.96|.

Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 73) pokazuju da prediktori objašnjavaju statistički značajan udio varijance (7.6%) *Odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika* ($F(4, 555) = 11.360; p < 0,001$). Značajan prediktor *Odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika* je veličina vrtića ($\beta = 0.250; p < 0.001$), pri čemu su kvalitetniji odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika povezani s manjom veličinom vrtića.

Tablica 73: Rezultati regresijske analize za kriterij *Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika*

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	B	SE	β	t	p
(konstanta)	3.853	0.231		16.698	0.000
Veličina vrtića*	0.408	0.067	0.250	6.066	0.000
Broj djece u skupini	-0.010	0.013	-0.060	-0.752	0.453
Dobna skupina djece**	-0.084	0.110	-0.048	-0.764	0.445
Usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima***	-0.126	0.100	-0.078	-1.257	0.209

$R = 0.278, R^2 = 0.076$
 $F(4, 555) = 11.360; p = 0.000$

*0 = više od 400 djece, 1 = do 400 djece
 **0 = jaslička, 1 = vrtićka
 ***0 = neusklađeno, 1 = usklađeno

Temeljem rezultata provedene analize, hipoteza H4b o prediktorskom učinku kontekstualnih varijabli (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) na podržavajuće međuljudske odnose između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika u ustanovi samo je djelomično potvrđena. Naime, odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika u ustanovi ranog odgoja mogu se predvidjeti samo temeljem veličine vrtića (manji vrtić – pozitivniji odnosi), ali se ne mogu predvidjeti temeljem ostalih testiranih kontekstualnih varijabli: broja djece u skupini, vrste skupine prema dobi djece i usklađenosti broja djece u skupini s propisanim normativima.

10.4.4 Odnos kontekstualnih varijabli i strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja

U svrhu ispitivanja kontekstualnih varijabli (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) kao značajnih prediktora strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja provedene su multiple linearne regresijske analize. U istraživanju su korištene tri mjere strukturalnih dimenzija kulture ustanove: suvremena organizacija unutarnjeg i vanjskog prostora vrtića (njegova otvorenost, nestrukturiranost, podložnost stalnim promjenama u skladu s trenutnim interesima i potrebama djece), ponuda suvremenih odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću (pedagoški neoblikovanih, raznolikih, raznovrsnih, neizvjesnih, nestrukturiranih, multidimenzionalnih) i vremenska organizacija življenja u ustanovi (fleksibilnost, usklađenost s individualnim ritmom i tempom razvoja i učenja svakog djeteta). Međutim, od navedenih triju mjera strukturalnih dimenzija kulture ustanove iz regresijskih je analiza kao kriterij isključena varijabla vremenske organizacije odgojno-obrazovnog rada u ustanovi, budući da Skala vremenske organizacije kojom je navedena varijabla mjerena, nije pokazala interpretabilnu faktorsku strukturu, pa je isključena iz daljnjih statističkih analiza. Stoga su provedene dvije regresijske analize, pri čemu je u jednoj analizi kao kriterijska varijabla zadana suvremena organizacija unutarnjeg i vanjskog prostora u vrtiću, a u drugoj je analizi kao kriterijska varijabla zadana ponuda suvremenih odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću. Kao prediktorske varijable u analizama zadane su: veličina vrtića (0 = veliki vrtić veći od 400 djece; 1 = mali vrtić do 400 djece), broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece (0 = jaslička; 1 = vrtićka), usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima (0 = neusklađeno; 1 = usklađeno).

Kako bi se ispitala povezanost između kontekstualnih varijabli (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) kao prediktora i suvremene prostorne organizacije vrtića kao kriterija, provedena je multipla regresijska analiza. Zadovoljeni su preduvjeti za provođenje analize: najveća Cookova udaljenost iznosi 0.012; najveća vrijednost VIF iznosi 3.818; najmanja vrijednost tolerancije iznosi 0.262; nijedan standardizirani rezidual ne iznosi

više od |3.29|, 0.2% standardiziranih reziduala iznosi više od |2.58|, a 4.8% standardiziranih reziduala iznosi više od |1.96|. Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 74) pokazuju da prediktori objašnjavaju statistički značajan udio varijance (5.9%) Suvremenog unutarnjeg i vanjskog prostora vrtića ($F(4, 558) = 8.787$; $p < 0.001$). Značajni prediktori Suvremenog *unutarnjeg i vanjskog prostora vrtića* su veličina vrtića ($\beta = -0.105$; $p < 0.05$) i dobna skupina djece u kojoj odgajatelj radi ($\beta = 0.146$; $p < 0.05$), pri čemu je suvremenija organizacija unutarnjeg i vanjskog prostora vrtića povezana s većom veličinom vrtića i starijom (vrtićkom) dobnom skupinom djece.

Tablica 74: Rezultati regresijske analize za kriterij *Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića*

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	B	SE	β	t	p
(konstanta)	3.151	0.252		12.489	0.000
Veličina vrtića*	-0.187	0.074	-0.105	-2.528	0.012
Broj djece u skupini	-0.025	0.014	-0.144	-1.795	0.073
Dobna skupina djece**	0.277	0.120	0.146	2.315	0.021
Usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima***	0.197	0.110	0.111	1.788	0.074
R = 0.243, R ² = 0.059					
F (4, 558) = 8.787; p = 0.000					

*0 = više od 400 djece, 1 = do 400 djece

**0 = jasljička, 1 = vrtićka

***0 = neusklađeno, 1 = usklađeno

Kako bi se ispitala poveznost između kontekstualnih (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) kao prediktora i ponude suvremenih odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću kao kriterija, provedena je multipla regresijska analiza. Zadovoljeni su preduvjeti za provođenje analize: najveća Cookova udaljenost iznosi 0.023; najveća vrijednost VIF iznosi 3.806; najmanja vrijednost tolerancije iznosi 0.263; nijedan standardizirani rezidual ne iznosi više od |3.29|, 1% standardiziranih reziduala iznosi više od |2.58|, a 4.5% standardiziranih reziduala iznosi više od |1.96|. Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 75) pokazuju da prediktori ne objašnjavaju značajan udio varijance Suvremenih materijala ($F(4, 553) = 1.928$; $p > 0.05$), što znači da se ponuda suvremenih odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću ne može predvidjeti temeljem testiranih kontekstualnih varijabli tj. veličine vrtića, broja djece u odgojno-obrazovnoj skupini, vrsti skupine prema dobi (jasljička/vrtićka) i usklađenosti broja djece u skupini s propisanim normativima.

Tablica 75: Rezultati regresijske analize za kriterij *Suvremeni materijali*

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti	t	p
	B	SE	β		
(konstanta)	4.101	0.201		20.427	0.000
Veličina vrtića*	-0.075	0.059	-0.054	-1.267	0.206
Broj djece u skupini	-0.019	0.011	-0.144	-1.743	0.082
Dobna skupina djece**	0.181	0.096	0.123	1.897	0.058
Usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima***	-0.038	0.088	-0.028	-0.439	0.661
R = 0.117, R ² = 0.014					
F (4, 553) = 1.928; p = 0.104					

*0 = više od 400 djece, 1 = do 400 djece

**0 = jaslička, 1 = vrtićka

***0 = neusklađeno, 1 = usklađeno

Temeljem rezultata provedenih analiza, zaključuje se da je hipoteza H4c o prediktorskom učinku kontekstualnih varijabli (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) na strukturalne dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja samo djelomično potvrđena. Naime, ponuda suvremenih odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću, kao jedne komponente strukturalnih dimenzija kulture ustanove, ne može se predvidjeti temeljem testiranih kontekstualnih varijabli. S druge strane, suvremena organizacija unutarnjeg i vanjskog prostora vrtića, kao druge komponente strukturalnih dimenzija kulture ustanove, može se predvidjeti temeljem veličine vrtića (veći vrtić – suvremenija organizacija prostora) i dobne skupine djece u kojoj odgajatelja radi (vrtićka skupina – suvremenija organizacija prostora), ali se ne može predvidjeti temeljem ostalih testiranih kontekstualnih varijabli: broja djece u skupini i usklađenosti broja djece u skupini s propisanim normativima. Pritom, važno je primijetiti da su dobiveni rezultati regresijske analize ukazali na postojanje statistički značajne povezanosti između varijabli veličine vrtića i suvremene organizacije prostora vrtića, ali u suprotnom smjeru od pretpostavljenog u hipotezi H4c u kojoj se očekuje da će oblikovanje strukturalnih dimenzija kulture ustanove u skladu sa suvremenim pristupom u većoj mjeri procijeniti odgajatelji koji rade u manjem vrtiću.

10.4.5 Odnos kontekstualnih varijabli i profesionalnog razvoja odgajatelja

U svrhu ispitivanja kontekstualnih varijabli (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima)

kao značajnih prediktora profesionalnog razvoja odgajatelja tj. učestalosti uključenosti odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja provedena je multipla linearna regresijska analiza. Kriterijska varijabla u analizi je profesionalni razvoj odgajatelja, dok su prediktorske varijable veličina vrtića (0 = veliki vrtić veći od 400 djece; 1 = mali vrtić do 400 djece), broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece (0 = jaslička; 1 = vrtićka) te usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima (0 = neusklađeno; 1 = usklađeno). Zadovoljeni su preduvjeti za provođenje analize: najveća Cookova udaljenost iznosi 0.018; najveća vrijednost VIF iznosi 3.818; najmanja vrijednost tolerancije iznosi 0.262; nijedan standardizirani rezidual ne iznosi više od |3.29|, 0.5% standardiziranih reziduala iznosi više od |2.58|, a 1.8% standardiziranih reziduala iznosi više od |1.96|.

Rezultati provedene regresijske analize (Tablica 76) pokazuju da prediktori objašnjavaju statistički značajan udio varijance (4.6%) *Profesionalnog razvoja odgajatelja* ($F(4, 558) = 6.738$; $p < 0.001$). Značajan prediktor *Profesionalnog razvoja odgajatelja* je veličina vrtića ($\beta = -0.190$; $p < 0,001$), što znači da je veća učestalost uključenosti odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja povezana s većom veličinom vrtića u kojemu odgajatelj radi.

Tablica 76: Rezultati regresijske analize za kriterij *Profesionalni razvoj odgajatelja*

	Nestandardizirani koeficijenti		Standardizirani koeficijenti		
	B	SE	β	t	p
(konstanta)	3.411	0.213		16.026	0.000
Veličina vrtića*	-0.284	0.062	-0.190	-4.559	0.000
Broj djece u skupini	-0.001	0.012	-0.010	-0.122	0.903
Dobna skupina djece**	-0.152	0.101	-0.095	-1.500	0.134
Usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima***	-0.123	0.093	-0.082	-1.320	0.187
$R = 0.215$, $R^2 = 0.046$					
$F(4, 558) = 6.738$; $p = 0.000$					

*0 = više od 400 djece, 1 = do 400 djece

**0 = jaslička, 1 = vrtićka

***0 = neusklađeno, 1 = usklađeno

Temeljem rezultata provedene analize hipoteza H4d o prediktorskom učinku kontekstualnih varijabli (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece-vrtićka/jaslička, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) na učestalost uključenosti odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja samo je djelomično potvrđena. Naime, učestalost uključenosti odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja može se predvidjeti samo temeljem veličine vrtića u

kojemu odgajatelj radi (veći vrtić – češća uključenost odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja), ali se ne može predvidjeti temeljem ostalih testiranih kontekstualnih varijabli: broja djece u skupini, vrste skupine prema dobi djece i usklađenosti broja djece u skupini s propisanim normativima. Važno je primijetiti i da su dobiveni rezultati regresijske analize ukazali na postojanje statistički značajne povezanosti između varijabli veličine vrtića i profesionalnog razvoja odgajatelja, ali u suprotnom smjeru od pretpostavljenog u hipotezi H4d da će uključenost vrtića u suvremene modalitete profesionalnog razvoja učestalijom procijeniti odgajatelji koji rade u manjem vrtiću.

10.5. Moderatorski učinci odabranih varijabli na povezanost odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse odgajatelja

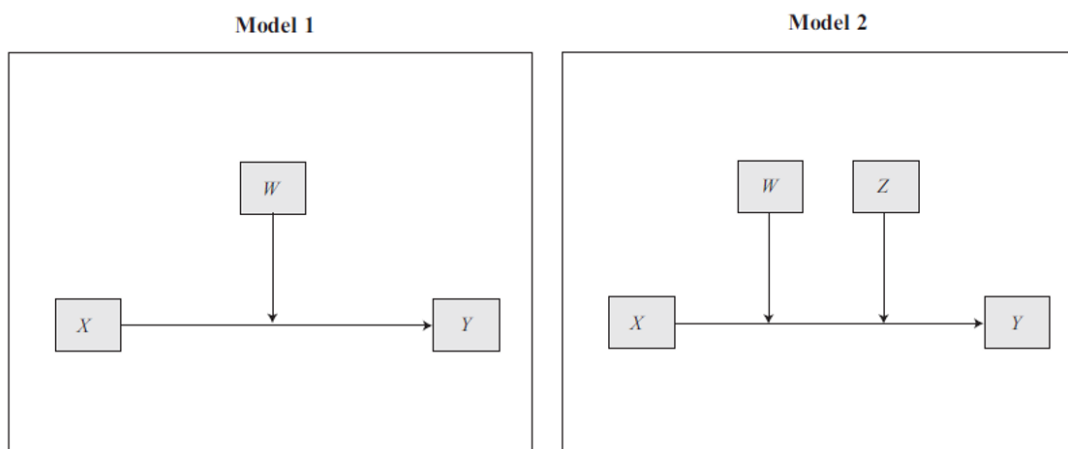
U svrhu ispitivanja hipoteza o moderatorskom učinku odabranih varijabli na povezanost odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse odgajatelja kao dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, proveden je niz moderatorskih analiza. Za provedbu analiza je korišten Hayesov PROCESS (v. 3,5) makro za SPSS. Testirani su Hayesov Model 1 i Hayesov Model 2 (Slika 11), na centriranim prediktorima, uz procjenitelj matrice kovarijanci koji ne zahtijeva homoscedasticitet reziduala (HC4, Cribari-Neto⁷).

Općenito, smatra se da je povezanost između dviju varijabli X i Y moderirana kada veličina ili predznak te povezanosti ovisi o trećoj varijabli ili skupu varijabli W. Konceptualno, moderacija predstavlja moderatorsku varijablu W koja utječe na učinak varijable X na varijablu Y (Hayesov Model 1). „*Moderacija je također poznata kao interakcija*“ (Hayes, 2018, str. 8). Statistički gledano, moderatorska analiza obično se provodi testiranjem linearne interakcije između X i W u modelu Y. U modelu multiple moderacije (Hayesov Model 2) testira se moderatorski učinak dviju varijabli (moderatora) na odnos između prediktora i kriterija.

Na temelju statističke značajnosti interakcije između prediktora i moderatora zaključuje se o moderatorskom učinku na odnos između prediktora (odgojno-obrazovna paradigma) i kriterija (odgojno-obrazovna praksa). Kao mjera suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja u provedenim moderatorskim analizama uzet je rezultat na skalama *Suvremena slika o djetetu* i *Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja*, a kao mjera odgojno-obrazovne prakse rezultat na *Skali suvremene odgojno-obrazovne prakse*. U Tablicama rezultata provedenih moderatorskih analiza navedeni su: B –

⁷ Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: SAGE Publications.

nestandardizirani regresijski koeficijent; SE B – standardna pogreška B; R^2 – koeficijent determinacije; ΔR^2 – promjena koeficijenta determinacije.



Slika 11: Hayesov Model 1 i Hayesov Model 2 korišteni u analizi moderatorskih efekata (Hayes, 2018, str. 584)

10.5.1 Moderatorski učinak odgajateljeve samoučinkovitosti na povezanost njegove odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse

Kako bi se testirala hipoteza H5 o moderatorskom učinku odgajateljeve samoučinkovitosti na odnos između njegove suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse provedene su moderatorske analize za testiranje Hayesovog Modela 1 (Slika 7). Najprije je provedena analiza moderatorskog učinka odgajateljeve samoučinkovitosti na odnos između njegove suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, u kojoj je kao mjera suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja uzet rezultat na skali *Suvremena slika o djetetu*. Rezultati provedene analize prikazani su u Tablici 77.

Tablica 77: Rezultat analize moderatorskog učinka odgajateljeve samoučinkovitosti na odnos između odgajateljeve suvremene slike o djetetu i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse

$F(3, 557) = 220.389$; $p < 0.001$; $R = 0.685$; $R^2 = 0.469$

	B	SE B	t	p
konstanta	4.301	0.015	287.516	0.000
OP_Sslika	0.031	0.024	1.290	0.198
ORAsu	0.699	0.030	23.049	0.000
OP_Sslika x ORAsu	-0.039	0.039	-0.985	0.325
OP_Sslika x ORAsu: $\Delta R^2 = 0.001$; $F(1, 557) = 0.970$; $p = 0.325$				

Testirani model je značajan, pri čemu je ukupno objašnjeno 46.9% varijance suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja (*ORApr*) ($F(3, 557) = 220.389; p < 0.001$). Nije dobiven statistički značajan moderatorski efekt samoučinkovitosti odgajatelja (*ORAsu*) na odnos između odgajateljeve suvremene slike o djetetu (*OP_Sslika*) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (*ORApr*) ($B = -0.039; p > 0.05$). Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt samoučinkovitosti odgajatelja (*ORAsu*) na njegovu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*), kad je odgajateljeva suvremena slika o djetetu (*OP_Sslika*) prosječna ($B = 0.699; p < 0.001$).

Potom je provedena analiza moderatorskog učinka odgajateljeve samoučinkovitosti na odnos između njegove suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, u kojoj je kao mjera suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja uzet rezultat na skali *Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja*. Rezultati provedene analize prikazani su u Tablici 78.

Tablica 78: Rezultat analize moderatorskog učinka odgajateljeve samoučinkovitosti na odnos između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse

$F(3, 559) = 225.376; p < 0.001; R = 0.688; R^2 = 0.473$

	B	SE B	t	p
konstanta	4.305	0.015	278.991	0.000
OP_Suip	0.113	0.038	2.985	0.003
ORAsu	0.660	0.034	19.675	0.000
OP_Suip x ORAsu	-0.086	0.064	-1.341	0.180
OP_Suip x ORAsu: $\Delta R^2 = 0.002; F(1, 559) = 1.799; p = 0.180$				

Testirani model je značajan, pri čemu je ukupno objašnjeno 47.3% varijance suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja (*ORApr*) ($F(3, 559) = 225.376; p < 0.001$). Nije dobiven statistički značajan moderatorski efekt samoučinkovitosti odgajatelja (*ORAsu*) na odnos između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja (*OP_Suip*) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (*ORApr*) ($B = -0.086; p > 0.05$). Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja (*OP_Suip*) na njegovu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*), kad je odgajateljeva samoučinkovitost (*ORAsu*) prosječna ($B = 0.113; p < 0.01$). Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt samoučinkovitosti odgajatelja (*ORAsu*) na njegovu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*), kad je odgajateljevo suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja (*OP_Suip*) prosječno ($B = 0.660; p < 0.001$).

Temeljem izloženih rezultata provedenih moderatorskih analiza odbačena je hipoteza H5 o moderatorskom učinku odgajateljeve samoučinkovitosti na odnos između njegove suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne

prakse, pri čemu se jača povezanost između suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse očekivala kod odgajatelja koji iskazuju višu razinu samoučinkovitosti u odgojno-obrazovnom radu.

10.5.2 Moderatorski učinak profesionalnog razvoja odgajatelja na povezanost njegove odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse

Kako bi se testirala hipoteza H6a o moderatorskom učinku učestalosti uključenosti odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja na odnos između odgajateljeve suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse provedene su moderatorske analize za testiranje Hayesovog Modela 1 (Slika 8). Najprije je provedena analiza moderatorskog učinka profesionalnog razvoja odgajatelja na odnos između njegove suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, u kojoj je kao mjera suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja uzet rezultat na skali *Suvremena slika o djetetu*. Rezultati provedene analize prikazani su u Tablici 79.

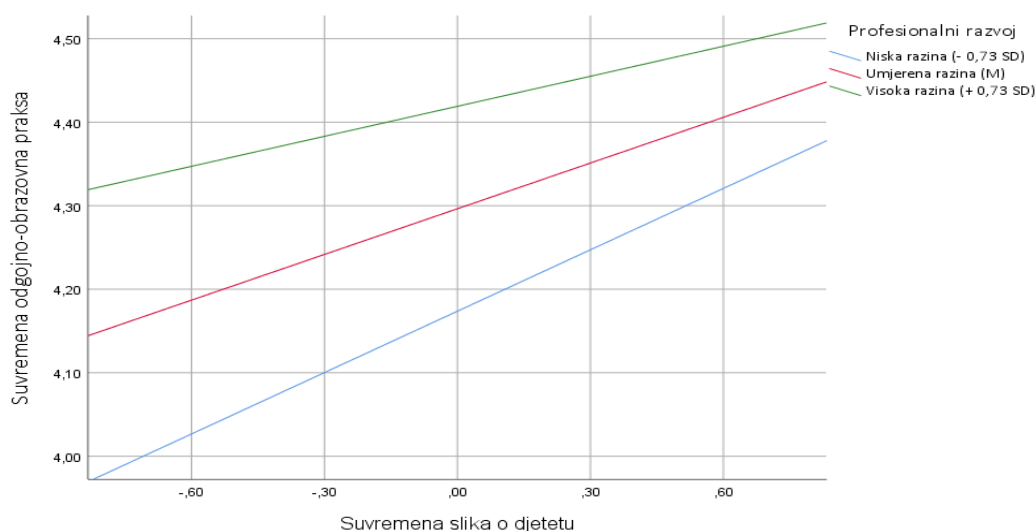
Tablica 79: Rezultat analize moderatorskog učinka profesionalnog razvoja odgajatelja na odnos između odgajateljeve suvremene slike o djetetu i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse

F (3, 557) = 27.136; p < 0.001; R = 0.374; R ² = 0.140				
	B	SE B	t	p
konstanta	4.296	0.018	235.231	0.000
OP_Sslika	0.183	0.029	6.287	0.000
PR	0.168	0.026	6.360	0.000
OP_Sslika x PR	-0.086	0.038	-2.237	0.026
OP_Sslika x PR: $\Delta R^2 = 0.008$; F (1, 557) = 5.003; p = 0.026				

Testirani model je značajan, pri čemu je ukupno objašnjeno 14% varijance suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja (*ORApr*) (F (3, 557) = 27.136; p < 0.001). Dobiven je statistički značajan negativan moderatorski efekt profesionalnog razvoja odgajatelja (*PR*) na odnos između odgajateljeve suvremene slike o djetetu (*OP_Sslika*) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (*ORApr*) (B = -0.086; p < 0.05). Korištenjem Johnson-Neyman metode dobiven je detaljniji uvid u navedeni moderatorski efekt, pri čemu je vidljivo da je efekt odgajateljeve suvremene slike o djetetu (*OP_Sslika*) na njegovu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*) veći na nižim razinama profesionalnog razvoja (*PR*), odnosno da se efekt smanjuje na višim razinama profesionalnog razvoja (*PR*). Na grafičkom prikazu (*Graf 4.*) vidljivo je da linije na različitim razinama profesionalnog razvoja (*PR*) nisu paralelne te da je nagib linije veći na

niskoj razini profesionalnog razvoja (*PR*). To kazuje da je efekt odgajateljeve suvremene slike o djetetu (*OP_SSlika*) na njegovu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*) veći kada je uključenost odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja (*PR*) manje učestala, odnosno da se efekt smanjuje kada je uključenost odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja (*PR*) učestalija. Doprinos moderacijskog efekta u objašnjenju totalne varijance iznosi svega 0.8% ($\Delta R^2 = 0.008$; $F(1, 557) = 5.003$; $p < 0.05$).

Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt odgajateljeve suvremene slike o djetetu (*OP_SSlika*) na njegovu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*), kad je učestalost uključenosti odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja (*PR*) prosječna ($B = 0.183$; $p < 0.001$). Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt učestalosti uključenosti odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja (*PR*) na odgajateljevu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*), kad je odgajateljeva suvremena slika o djetetu (*OP_SSlika*) prosječna ($B = 0.168$; $p < 0.001$).



Graf 4: Grafički prikaz moderatorskog efekta profesionalnog razvoja odgajatelja na odnos odgajateljeve suvremene slike o djetetu i suvremene odgojno-obrazovne paradigme

Potom je provedena analiza moderatorskog učinka profesionalnog razvoja odgajatelja na odnos između njegove suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, u kojoj je kao mjera suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja uzet rezultat na skali Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja. Rezultati provedene analize prikazani su u Tablici 80.

Tablica 80: Rezultat analize moderatorskog učinka profesionalnog razvoja odgajatelja na odnos između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse

$F(3, 559) = 42.443; p < 0.001; R = 0.479; R^2 = 0.222$

	B	SE B	t	p
konstanta	4.297	0.017	247.953	0.000
OP_Suip	0.404	0.044	9.256	0.000
PR	0.156	0.027	5.826	0.000
OP_Suip x PR	-0.068	0.065	-1.044	0.297
OP_Suip x PR: $\Delta R^2 = 0.002; F(1, 559) = 1.089; p = 0.297$				

Testirani model je značajan, pri čemu je ukupno objašnjeno 22.2% varijance suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja (*ORApr*) ($F(3, 559) = 42.443; p < 0.001$). Nije dobiven statistički značajan moderatorski efekt profesionalnog razvoja odgajatelja (*PR*) na odnos između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja (*OP_Suip*) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (*ORApr*) ($B = -0.068; p > 0.05$). Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja (*OP_Suip*) na njegovu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*), kad je učestalost uključenosti odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja (*PR*) prosječna ($B = 0.404; p < 0.001$). Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt učestalosti uključenosti odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja (*PR*) na odgajateljevu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*), kad je odgajateljevo suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja (*OP_Suip*) prosječno ($B = 0.156; p < 0.001$). Temeljem izloženih rezultata hipoteza H6a o jačoj povezanosti između suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse kod odgajatelja koji uključenost vrtića u suvremene modalitete profesionalnog razvoja procjenjuju učestalijom, samo je djelomično potvrđena. Naime, potvrđen je pretpostavljeni moderatorski učinak profesionalnog razvoja na povezanost suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, ali u suprotnom smjeru od očekivanog (jača povezanost između suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse utvrđena je kod odgajatelja koji uključenost vrtića u suvremene modalitete profesionalnog razvoja procjenjuju rjeđom).

10.5.3 Moderatorski učinak međuljudskih odnosa u ustanovi na povezanost odgajateljeve odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse

Kako bi se testirala hipoteza H6b o moderatorskom učinku međuljudskih odnosa u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja na povezanost između odgajateljeve suvremene

odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse provedene su moderatorske analize za testiranje Hayesovog Modela 2 (Slika 9). U analizama se testirao moderatorski učinak dviju varijabli (odnosi među odgajateljima i odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika) na povezanost odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse odgajatelja.

Najprije je provedena analiza moderatorskog učinka međuljudskih odnosa na povezanost između odgajateljeve suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, u kojoj je kao mjera suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja uzet rezultat na skali *Suvremena slika o djetetu*. Rezultati provedene analize prikazani su u Tablici 81.

Tablica 81: Rezultat analize moderatorskog učinka odnosa među odgajateljima i odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika na povezanost između odgajateljeve suvremene slike o djetetu i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse

$F(5, 555) = 10.379$; $p < 0.001$; $R = 0.312$; $R^2 = 0.097$

	B	SE B	t	p
konstanta	4.297	0.019	228.395	0.000
OP_Sslika	0.177	0.030	5.949	0.000
Odnosi_odgajatelji	0.036	0.029	1.254	0.211
OP_Sslika x Odnosi_odgajatelji	0.001	0.044	0.031	0.975
Odnosi_ravnatelji_stručni	0.079	0.030	2.668	0.008
OP_Sslika x Odnosi_ravnatelji_stručni	-0.054	0.045	-1.195	0.233
OP_Sslika x Odnosi_odgajatelji: $\Delta R^2 = 0.000$; $F(1, 555) = 0.001$; $p = 0.975$				
OP_Sslika x Odnosi_ravnatelji_stručni: $\Delta R^2 = 0.003$; $F(1, 555) = 1.428$; $p = 0.233$				
$\Delta R^2 = 0.004$; $F(2, 555) = 1.011$; $p = 0.364$				

Testirani model je značajan, pri čemu je ukupno objašnjeno 9.7% varijance suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja (*ORApr*) ($F(5, 555) = 10.379$; $p < 0.001$). Nije dobiven statistički značajan moderatorski efekt odnosa među odgajateljima (*Odnosi_odgajatelji*) na povezanost između odgajateljeve suvremene slike o djetetu (*OP_SSlika*) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (*ORApr*) ($B = 0.001$; $p > 0.05$). Također, nije dobiven statistički značajan moderatorski efekt odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika (*Odnosi_ravnatelji_stručni*) na povezanost između odgajateljeve suvremene slike o djetetu (*OP_SSlika*) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (*ORApr*) ($B = -0.054$; $p > 0.05$).

Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt odgajateljeve suvremene slike o djetetu (*OP_SSlika*) na njegovu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*), kad su odnosi među odgajateljima (*Odnosi_odgajatelji*) prosječni i odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika (*Odnosi_odgajatelji_stručni*) prosječni ($B = 0.177$; $p < 0.001$). Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt odnosa između odgajatelja i

ravnatelja/stručnih suradnika (*Odnosi_ravnatelji_stručni*) na suvremenu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja (*ORApr*), kad je odgajateljeva suvremena slika o djetetu (*OP_Slika*) prosječna, a odnosi među odgajateljima (*Odnosi_odgajatelji*) konstanta ($B = 0.079$; $p < 0.01$).

Potom je provedena analiza moderatorskog učinka međuljudskih odnosa na povezanost između odgajateljeve suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, u kojoj je kao mjera suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja uzet rezultat na skali *Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja*. Rezultati provedene analize prikazani su u Tablici 82.

Tablica 82: Rezultat analize moderatorskog učinka odnosa među odgajateljima i odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika na povezanost između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse

$F(5, 557) = 21.086$; $p < 0.001$; $R = 0.431$; $R^2 = 0.186$

	B	SE B	t	p
konstanta	4.296	0.018	238.585	0.000
OP_Suip	0.401	0.043	9.263	0.000
Odnosi_odgajatelji	0.061	0.029	2.107	0.036
OP_Suip x Odnosi_odgajatelji	-0.087	0.065	-1.344	0.180
Odnosi_ravnatelji_stručni	0.037	0.029	1.295	0.196
OP_Suip x Odnosi_ravnatelji_stručni	0.031	0.063	0.493	0.622
OP_Suip x Odnosi_odgajatelji: $\Delta R^2 = 0.004$; $F(1, 557) = 1.805$; $p = 0.180$				
OP_Suip x Odnosi_ravnatelji_stručni: $\Delta R^2 = 0.001$; $F(1, 557) = 0.243$; $p = 0.622$				
$\Delta R^2 = 0.004$; $F(2, 557) = 0.905$; $p = 0.405$				

Testirani model je značajan, pri čemu je ukupno objašnjeno 18.6% varijance suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja (*ORApr*) ($F(5, 557) = 21.086$; $p < 0.001$). Nije dobiven statistički značajan moderatorski efekt odnosa među odgajateljima (*Odnosi_odgajatelji*) na povezanost između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja (*OP_Suip*) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (*ORApr*) ($B = -0.087$; $p > 0.05$). Također, nije dobiven statistički značajan moderatorski efekt odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika (*Odnosi_ravnatelji_stručni*) na povezanost između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja (*OP_Suip*) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (*ORApr*) ($B = 0.031$; $p > 0.05$).

Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja (*OP_Suip*) na njegovu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*), kad su odnosi među odgajateljima (*Odnosi_odgajatelji*) prosječni i odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika (*Odnosi_odgajatelji_stručni*) prosječni ($B = 0.401$; $p < 0.001$). Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt odnosa među odgajateljima (*Odnosi_odgajatelji*) na suvremenu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja

(*ORApr*), kad je odgajateljevo suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja (*OP_Suiip*) prosječno, a odnosi među odgajateljima (*Odnosi_odgajatelji*) konstanta ($B = 0.061$; $p < 0.05$).

Temeljem izloženih rezultata provedenih moderatorskih analiza odbačena je hipoteza H6b o moderatorskom učinku međuljudskih odnosa u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja na povezanost između odgajateljeve suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, pri čemu se jača povezanost između suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse očekivala kod odgajatelja koji međuljudske odnose u svojoj ustanovi procjenjuju pozitivnijima.

10.5.4 Moderatorski učinak strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja na povezanost odgajateljeve odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse

Kako bi se testirala hipoteza H6c o moderatorskom učinku strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja na povezanost između odgajateljeve suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse provedene su moderatorske analize za testiranje Hayesovog Modela 2 (Slika 10). Strukturalne dimenzije kulture ustanove su u ovom istraživanju operacionalizirane kroz dvije komponente: prostorno-materijalno okruženje i vremenska organizacija življenja i rada u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja.

Budući da eksploratorna faktorska analiza i analiza unutarnje pouzdanosti (Cronbach alfa) na *Skali vremenske organizacije*, kojom je ispitivana vremenska dimenzija kulture, nisu ukazale na zadovoljavajuće metrijske karakteristike *Skale*, ona je isključena iz daljnjih statističkih analiza. Stoga se za ispitivanje strukturalnih dimenzija kulture ustanove u daljnjim analizama koristio samo element prostorno-materijalnog okruženja. U provedenim je moderatorskim analizama kao mjera prostorno-materijalnog okruženja uzet rezultat na skalama *Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića* i *Suvremeni materijali*, te je testiran moderatorski učinak dviju varijabli (suvremene prostorne organizacije i suvremenih odgojno-obrazovnih materijala) na odnos između odgajateljeve suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse.

Najprije je provedena analiza moderatorskog učinka prostorno-materijalnog okruženja na odnos između odgajateljeve suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, u kojoj je kao mjera suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja uzet rezultat na skali *Suvremena slika o djetetu*. Rezultati provedene analize prikazani su u Tablici 83.

Tablica 83: Rezultat analize moderatorskog učinka prostorno-materijalnog okruženja na odnos između odgajateljeve suvremene slike o djetetu i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse

$F(5, 550) = 23.659; p < 0.001; R = 0.395; R^2 = 0.156$

	B	SE B	t	p
konstanta	4.298	0.019	222.925	0.000
OP_Sslika	0.126	0.031	4.128	0.000
PMO_P	0.041	0.025	1.662	0.097
OP_Sslika x PMO_P	0.015	0.044	0.336	0.737
PMO_M	0.180	0.033	5.390	0.000
OP_Sslika x PMO_M	-0.061	0.055	-1.109	0.268
OP_Sslika x PMO_P: $\Delta R^2 = 0.000; F(1, 550) = 0.113; p = 0.737$				
OP_Sslika x PMO_M: $\Delta R^2 = 0.002; F(1, 550) = 1.230; p = 0.268$				
$\Delta R^2 = 0.003; F(2, 550) = 0.679; p = 0.508$				

Testirani model je značajan, pri čemu je ukupno objašnjeno 15.6% varijance suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja (*ORApr*) ($F(5, 550) = 23.659; p < 0.001$). Nije dobiven statistički značajan moderatorski efekt suvremene organizacije prostornog okruženja vrtića (*PMO_P*) na odnos između odgajateljeve suvremene slike o djetetu (*OP_Sslika*) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (*ORApr*) ($B = 0.015; p > 0.05$). Također, nije dobiven statistički značajan moderatorski efekt ponude suvremenih materijala u vrtiću (*PMO_M*) na odnos između odgajateljeve suvremene slike o djetetu (*OP_Sslika*) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (*ORApr*) ($B = -0.061; p > 0.05$).

Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt odgajateljeve suvremene slike o djetetu (*OP_Sslika*) na njegovu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*), kad je suvremena organizacija prostornog okruženja u vrtiću (*PMO_P*) prosječna i ponuda suvremenih materijala u vrtiću (*PMO_M*) prosječna ($B = 0.126; p < 0.001$). Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt ponude suvremenih materijala u vrtiću (*PMO_M*) na suvremenu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja (*ORApr*), kad je odgajateljeva suvremena slika o djetetu (*OP_Sslika*) prosječna, a suvremena organizacija prostornog okruženja u vrtiću (*PMO_P*) konstanta ($B = 0.180; p < 0.01$).

Potom je provedena analiza moderatorskog učinka prostorno-materijalnog okruženja na odnos između odgajateljeve suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, u kojoj je kao mjera suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja uzet rezultat na skali *Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja*. Rezultati provedene analize prikazani su u Tablici 84.

Tablica 84: Rezultat analize moderatorskog učinka prostorno-materijalnog okruženja na odnos između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse

F (5, 552)= 33.007; p < 0.001; R = 0.484; R² = 0.235

	B	SE B	t	p
konstanta	4.297	0.019	230.959	0.000
OP_Suip	0.353	0.047	7.495	0.000
PMO_P	0.047	0.022	2.162	0.031
OP_Suip x PMO_P	-0.011	0.065	-0.167	0.868
PMO_M	0.143	0.032	4.402	0.000
OP_Suip x PMO_M	-0.043	0.081	-0.529	0.597

OP_Suip x PMO_P: $\Delta R^2 = 0.000$; F (1, 552) = 0.028; p = 0.868
 OP_Suip x PMO_M: $\Delta R^2 = 0.006$; F (1, 552) = 0.280; p = 0.597
 $\Delta R^2 = 0.001$; F (2, 552) = 0.239; p = 0.788

Testirani model je značajan, pri čemu je ukupno objašnjeno 23.5 % varijance suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja (*ORApr*) (F (5, 552)= 33.007; p < 0.001). Nije dobiven statistički značajan moderatorski efekt suvremene organizacije prostornog okruženja vrtića (*PMO_P*) na odnos između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja (*OP_Suip*) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (*ORApr*) (B = -0.011; p > 0.05). Također, nije dobiven statistički značajan moderatorski efekt ponude suvremenih materijala u vrtiću (*PMO_M*) na odnos između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja (*OP_Suip*) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (*ORApr*) (B = -0.043; p > 0.05).

Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja (*OP_Suip*) na njegovu suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (*ORApr*), kad je suvremena organizacija prostornog okruženja vrtića (*PMO_P*) prosječna i ponuda suvremenih materijala u vrtiću (*PMO_M*) prosječna (B = 0.353; p < 0.001). Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt suvremene organizacije prostornog okruženja vrtića (*PMO_P*) na suvremenu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja (*ORApr*), kad je odgajateljevo suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja (*OP_Suip*) prosječno, a ponuda suvremenih materijala u vrtiću (*PMO_M*) konstanta (B = 0.047; p < 0.05). Statistički je značajan i pozitivan uvjetovani efekt ponude suvremenih odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću (*PMO_M*) na suvremenu odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja (*ORApr*), kad je odgajateljevo suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja (*OP_Suip*) prosječno, a suvremena organizacija prostornog okruženja vrtića (*PMO_P*) konstanta (B = 0.143; p < 0.001).

Temeljem izloženih rezultata provedenih moderatorskih analiza odbačena je hipoteza H6c o moderatorskom učinku strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja na povezanost između odgajateljeve suvremene odgojno-obrazovne

paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, pri čemu se jača povezanost između suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse očekivala kod odgajatelja koji organizaciju strukturalnih dimenzija u ustanovi procjenjuju u većoj mjeri u skladu sa suvremenim pristupom.

11 Zaključak

Cilj je ovog istraživanja bio ispitati povezanost među odabranim dimenzijama kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja (odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja, odgojno-obrazovna praksa, međuljudski odnosi u ustanovi, profesionalni razvoj, strukturalne dimenzije) te njihov odnos s odabranim individualnim (razina obrazovanja odgajatelja, duljina radnog staža i procjena samoučinkovitosti) i kontekstualnim varijablama varijablama (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima). Iz tih razloga i zaključna razmatranja slijede istraživane dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja.

Sažmemo li rezultate dobivene na trima subskalama *Skale odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja*, možemo zaključiti da ispitani odgajatelji u visokoj mjeri iskazuju suvremene stavove o djetetu te njegovom učenju i poučavanju, a u relativno niskoj mjeri iskazuju tradicionalna uvjerenja o učenju i poučavanju djece. To je donekle i očekivano uzme li se u obzir činjenica da obrazovna politika u RH, posebice u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ima podlogu u suvremenim, progresivnim uvjerenjima o odgoju i obrazovanju djece koja promoviraju sliku o djetetu kao proaktivnom, socijalnom biću s ogromnim potencijalom za učenje te ističu važnost aktivne uloge djeteta u procesu vlastitog razvoja i učenja.

Iako se visoko priklanjanje ispitanih odgajatelja suvremenim stavovima o djetetu i njegovom učenju i poučavanju donekle očekivalo, zbog intenzivne sveprisutnosti takvih stavova ne samo u stručnoj već i u široj društvenoj javnosti, otvara se dilema, kao i u ispitivanjima stavova ljudi općenito, deklarativnog pristajanja uz određene stavove bez njihove stvarne kompatibilnosti s vrijednostima koje im leže u podlozi. Stoga se i u ovom istraživanju može raspravljati o tome jesu li progresivni stavovi odgajatelja o odgoju i obrazovanju djece dio njihovih istinskih unutarnjih vrijednosti čiji je odraz vidljiv i u njihovoj svakodnevnoj odgojno-obrazovnoj praksi ili su pak težili davanju društveno poželjnih odgovora. Mogući odgovor na postavljenu dilemu daju Parker i Neuharth-Pritchett (2006) ističući da, pošto sociokonstruktivistički pristup odgoju i obrazovanju predstavlja temelj mnogih službenih nacionalnih dokumenata u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ali i stručne literature, vjerojatno je malo onih odgajatelja koji su spremni priznati da se ne priklanjaju navedenim principima i da ih ne primjenjuju u vlastitoj odgojno-obrazovnoj praksi. Osim toga, svakako se treba uzeti u obzir i mogućnost da odgajatelji iskazuju uvjerenja koja zapravo ne gaje ili možda imaju strah i ne osjećaju se slobodnima iskazivati svoja uvjerenja u određenim kontekstima. Nerijetko se u odgojno-obrazovnoj praksi može uočiti nesklad između onoga što odgajatelj misli da radi i onoga što realizira u praksi, odnosno nesklad između njegove teorije o akciji za koju se deklarativno zalaže i teorije koju realizira u akciji tj. praksi. U temeljima odgajateljeve prakse, dakle, stoji njegova osobna teorija tj. koncepcija o djetetu

i primarnoj funkciji dječjeg vrtića, o uvjetima i mogućnostima učenja, odgoja i obrazovanja djece u vrtićkom kontekstu, a sve navedeno sačinjava odgajateljevu odgojno-obrazovnu paradigmu odnosno implicitnu pedagogiju (Miljak, 1996; 2009).

Kada je riječ o istraživanjima samoučinkovitosti, Perren i sur. (2017) ističu kako se većina njih odnosi se na učitelje djece školske dobi, dok je broj istraživanja koja uključuju odgajatelje značajno manji. U kontekstu razmatranja odnosa pojedinih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja koje su mjerene i ispitivane u ovom istraživanju te rasprave o dobivenim rezultatima, posebno je značajno istraživanje Perren i sur. (2017) koje je pokazalo da postoji pozitivna korelacija između odgajateljeve procjene samoučinkovitosti i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, te da je samoučinkovitost jači prediktor ponašanja odgajatelja, nego što su to njegovi stavovi o odgoju i obrazovanju. Do sličnog zaključka došli su i Fives i Buehl (2012), naglašavajući kako je utjecaj samoučinkovitosti na odgojno-obrazovnu praksu odgajatelja jači jer vodi i motivira konkretne radnje, dok stavovi oblikuju pojedinačnu percepciju, interpretaciju i konceptualizaciju događaja ili situacija.

Međutim, rezultati provedene moderatorske analize na podacima prikupljenim u ovom istraživanju nisu potvrdili testirani moderatorski učinak odgajateljeve procjene samoučinkovitosti na odnos između njegove suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, zbog čega je odbačena hipoteza istraživanja H5. Pri tome, jača se povezanost između suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse očekivala kod odgajatelja koji iskazuju višu razinu samoučinkovitosti u odgojno-obrazovnom radu, ali ona u statističkim analizama nije dobivena. Iako je nalaz ovog istraživanja u suprotnosti sa zaključcima većeg broja istraživanja o postojanju pozitivne povezanosti samoučinkovitosti odgajatelja i njegove odgojno-obrazovne prakse (Perren i sur., 2017; Fives i Buehl, 2012; McMullen; 1999), ipak pronalazimo istraživanja u kojima taj odnos nije potvrđen. Tako, primjerice, nalaz istraživanja provedenog u okviru ove disertacije koji je ukazao na nepostojanje moderatorskog učinka odgajateljeve samoučinkovitosti na odnos između njegove suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse, u suglasju je s istraživanjem autora Todd Browna (2005) koji je utvrdio da nema povezanosti između odgajateljeve samoučinkovitosti i njegove promatrane odgojno-obrazovne prakse usmjerene na razvoj matematičkih kompetencija predškolske djece. Jedan od mogućih razloga nekonzistentnosti rezultata različitih istraživanja o odnosu odgajateljeve samoučinkovitosti i njegove odgojno-obrazovne prakse, možemo tražiti u području metodologije u smislu različitih načina operacionalizacije konstrukta samoučinkovitosti odgajatelja u različitim istraživanjima što onda, pak, može imati reperkusije i na rezultate dobivene u tima istraživanjima.

Nadalje, ako pogledamo rezultate prosječnih vrijednosti svih čestica na *ORA Skali samoučinkovitosti odgajatelja* u provedenom istraživanju, jasno je vidljivo da su one poprilično visoke, pa se postavlja pitanje je li zaista riječ o realno i objektivno visokoj razini učinkovitosti odgajatelja u odgojno-obrazovnom radu ili je riječ o davanju

socijalno poželjnih odgovora. Naime, *ORA Skala samoučinkovitosti odgajatelja* korištena u ovom istraživanju, izvorno je konstruirana i primijenjena u istraživanjima (ranog i predškolskog) odgoja i obrazovanja u Švicarskoj. U tom smislu, autori Kim, Kim i Maslak (2005) upozoravaju da je valjanost nekih mjera konstrukta upitna, osobito kada se koriste u novim kulturnim kontekstima. Iz tog razloga treba uzeti u obzir činjenicu da je sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Švicarskoj, u odnosu na onaj u Republici Hrvatskoj, u znatno većoj mjeri školificiran te se, osim poticanja razvoja sposobnosti djece putem igre i poticajnog okruženja za učenje, veliki naglasak stavlja na vođenje djece ka učenju predmetnih područja (jezici; matematika i prirodne znanosti; društvene i humanističke znanosti, npr. geografija, povijest, etika, religijski odgoj; glazba, umjetnost i dizajn; tjelesni odgoj i zdravlje)⁸ i na procjenu njihovih (uglavnom akademskih) postignuća primjenom strukturiranih protokola opažanja, a ponekad i njihovog ocjenjivanja na ljestvici od 1 do 6 (6 = najbolja ocjena; 4 = zadovoljavajuće/dovoljno; manje od 4 = nedovoljno). Predškolskim kurikulumima za čije su donošenje odgovorni kantoni, određuje se broj sati lekcija po predmetnim područjima i popratni didaktički materijali. S druge strane, ako se pogleda sadržajni aspekt čestica iz *Skale*, vidljivo je da sve one odražavaju suvremeni, humanistički usmjeren odgojno-obrazovni pristup u kojem se djeca uvažavaju kao osobe, uvažavaju se njihova mišljenja i perspektive, tempo i stilovi učenja, različiti pristupi rješavanju problema, promovira se ideja važnosti individualizacije odgojno-obrazovnog pristupa i elemenata prostorno-materijalnog okruženja koje će biti dovoljno zanimljivo i izazovno svakom djetetu u vrtiću, naglašava se fleksibilizacija odgojno-obrazovnog procesa u smislu odmaka od striktnog pridržavanja planiranog rasporeda aktivnosti u vrtiću, te se promovira uloga odgajatelja kao poticatelja, promatrača, kao nekoga tko je fleksibilan i lako prilagodljiv trenutnim situacijama u odgojno-obrazovnoj praksi i sposoban brzo, učinkovito i primjereno odgovoriti na stalno mijenjajuće potrebe i interese djece. Uzimajući u obzir opisanu sadržajnu dimenziju čestica *Skale* i uspoređujući je s temeljnim značajkama opisanog odgojno-obrazovnog pristupa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Švicarskoj, vrlo je vjerojatno da čestice *Skale* u švicarskom obrazovnom kontekstu uistinu odražavaju visoku razinu samoučinkovitosti odgajatelja, operacionalizirane u skladu sa suvremenom sociokonstruktivističkom teorijom prema kojoj se učinkovitost odgajatelja u odgojno-obrazovnom radu ne određuje u kategorijama prenošenja (pretežno akademskog) znanja, striktnog vođenja isplaniranih aktivnosti i postizanja postavljenih ciljeva i zadataka, već kao kompetentnost odgajatelja u kreiranju poticajnih uvjeta za samoučenje i suradničko učenje djece. S druge strane, upravo je opisano (suvremeno) određenje uloge odgajatelja i njegove uspješnosti u odgojno-obrazovnom radu dio službenog narativa u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj, zastupanog u stručnoj literaturi i službenim dokumentima koji reguliraju to područje (kao, primjerice, Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 2014; Priručnik za samovrednovanje, 2012). Stoga je moguće da su ispitani

⁸ <https://www.edk.ch/en/education-system-ch/compulsory/primary>

odgajatelji, pod utjecajem službenog diskursa, na česticama *ORA Skale samoučinkovitosti* davali socijalno poželjne odgovore tj. svoju uspješnost u odgojno-obrazovnom radu s djecom procijenili višom od one koju stvarno iskazuju u svojoj odgojno-obrazovnoj praksi.

Konačno, temeljem rezultata statističkih analiza u ovom istraživanju, mogu se identificirati dva potencijalna ograničenja koja se tiču pouzdanog mjerenja odgajateljeve samoučinkovitosti i njezinog odnosa s odabranim dimenzijama kulture ustanove: (1) davanje socijalno poželjnih odgovora na skali koja mjeri samoučinkovitost odgajatelja, te (2) nekonzistentnost dobivenog rezultata ovog istraživanja o nepostojanju moderatorskog učinka samoučinkovitosti na odnos između odgajateljeve suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse s rezultatima nekih drugih inozemnih istraživanja (Perren i sur., 2017; Fives i Buehl, 2012; McMullen, 1999) u kojima se samoučinkovitost odgajatelja pokazala kao značajan prediktor njegove odgojno-obrazovne prakse. U cilju adresiranja navedenih problema kao jednu od mogućnosti vidimo razvoj posve nove skale odgajateljeve procjene samoučinkovitosti, u čijoj se konstrukciji može krenuti od već *postojeće ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja* korištene u ovom istraživanju, ali u kojoj će čestice biti formulirane na način da sadržajno korespondiraju suvremenom određenju uloge odgajatelja i njegove uspješnosti u odgojno-obrazovnom procesu, kako se oni shvaćaju u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj.

Uvidom u rezultate eksploratorne faktorske analize na *ORA Skali suvremene odgojno-obrazovne prakse* u predistraživanju i glavnom istraživanju, uočavaju se razlike u dobivenoj faktorskoj strukturi *Skale*. Naime, u predistraživanju i u glavnom istraživanju dobivena je dvofaktorska struktura *Skale*, ali su se čestice različito rasporedile na dva faktora, pri čemu nijedna ne odgovara točnom rasporedu čestica na trima faktorima *ORA skale* koji su dobiveni u originalnom istraživanju u švicarskom obrazovnom kontekstu. Zbog sadržajne neinterpretabilnosti dvofaktorske strukture dobivene u glavnom istraživanju, odlučeno je zadržati jednofaktorsku soluciju na koju je ukazao Scree plot prikaz i iz koje su, zbog niskih komunaliteta, izostavljene dvije čestice. To je rezultiralo *Skalom suvremene odgojno-obrazovne prakse* koja ima jednofaktorsku strukturu i sadrži 7 čestica, za razliku od originalne verzije *Skale* koja obuhvaća 9 čestica. Iako vrijednost koeficijenta Cronbach alfa *ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse* u predistraživanju i u glavnom istraživanju govori o njezinoj dobroj unutarnjoj pouzdanosti, opisana nekonzistentnost u njezinoj faktorskoj strukturi dobivenoj u predistraživanju i glavnom istraživanju upućuju na potrebu njenog daljnjeg testiranja u hrvatskom obrazovnom kontekstu, daljnjeg revidiranja i dorade.

Kao i na *ORA Skali samoučinkovitosti odgajatelja* čiji su rezultati ukratko sažeti u prethodnom tekstu, tako su i na *ORA Skali suvremene odgojno-obrazovne prakse* dobiveni poprilično visoki rezultati – ukupni prosječan rezultat na *Skali* iznosi $M=4.2969$ ($SD=0.46336$), dok se prosječni rezultati na pojedinačnim česticama *Skale* kreću od minimalno $M=4.01$ ($SD=0.713$) do maksimalno $M=4.50$ ($SD=0.567$). Stoga se i u

kontekstu nalaza *ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse* može propitivati jesu li dobiveni rezultati uistinu odraz izrazito suvremene odgojno-obrazovne prakse u ispitanim hrvatskim vrtićima ili su ispitani odgajatelji davali socijalno poželjne odgovore. Kao dio šireg instrumentarija (*ORA upitnika*) spomenuta *ORA Skala suvremene odgojno-obrazovne prakse* je, kao i *ORA Skala samoučinkovitosti odgajatelja*, prvotno kreirana i korištena u obrazovnom kontekstu Švicarske. S obzirom na već prethodno opisane specifičnosti organizacije i odgojno-obrazovnog pristupa u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Švicarskoj, koji pored nekih suvremenih aspekata odgojno-obrazovnog pristupa (pridavanje važnosti dječjoj igri i poticajnom okruženju za učenje, interdisciplinarnost u osmišljavanju i organizaciji učenja i poučavanja) uključuje i elemente školidifikacije (primjerice, određen broj sati lekcija po predmetnim područjima, predloženi didaktički materijali, propisani načini vrednovanja postignuća djece), moguće je da primjena odgojno-obrazovnih strategija obuhvaćenih u česticama *ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse*, u švicarskom obrazovnom kontekstu zaista i ukazuje na visoku razinu suvremenosti odgojno-obrazovne prakse švicarskih odgajatelja. Međutim, čestice *Skale* su tako sadržajno formulirane da u hrvatskom obrazovnom kontekstu ne samo da predstavljaju poželjne suvremene odgojno-obrazovne strategije koje bi odgajatelj trebao primjenjivati u svom radu s djecom (omogućavanje samostalnosti djece u istraživanju, korištenju materijala, uvažavanje ideja djece, fleksibilno osmišljavanje i prilagođavanje odgojno-obrazovnog procesa interesima i potrebama djece, davanje djeci dovoljno vremena za učenje vlastitim tempom), već su i dio službenog narativa u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, prisutnog u službenim dokumentima i stručnoj literaturi. Stoga je moguće pretpostaviti da su odgajatelji u odgovorima na tvrdnje iz *Skale* davali odgovore za koje smatraju da se od njih očekuju, a koji nužno ne odražavaju njihove stvarne prakse u odgojno-obrazovnom radu.

U tom smislu, otvaraju se mogućnosti za raspravu o nekim novim, drugačijim načinima ispitivanja konstrukta suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja u budućim istraživanjima, primjenom različitih metoda i tehnika prikupljanja podataka. Jedna od mogućnosti je razvoj posve nove skale suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, u čijoj se konstrukciji može krenuti od već *postojeće ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse* korištene u ovom istraživanju, ali u kojoj će čestice biti formulirane na način da sadržajno korespondiraju određenju suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i njezinih važnih obilježja kako se shvaćaju u hrvatskom obrazovnom kontekstu. Osim toga, važno je naglasiti da prikupljanje podataka o istraživanom konstruktu u formi samoprocjena ispitanika, uvijek sa sobom nosi obvezu istraživača da dobivene rezultate sagleda i protumači s dozom zadržke. Naime, brojna istraživanja, posebno iz područja psihologije, sugeriraju da su samoprocjene vještina i ličnosti samih ispitanika često pogrešne na suštinski i sustavan način, te ukazuju da samopoimanje i samoprocjena ljudi ima samo slabu do umjerenu povezanost s njihovim stvarnim ponašanjem i učinkom (Dunning, Heath i Suls, 2004). Korelacija između samoprocjena vještina i stvarnog ponašanja osobe u mnogim područjima djelovanja je umjerena do

slaba – ponekad se predviđanja drugih ljudi o ponašanjima neke osobe pokažu točnijima od samoprocjene i samopredviđanja te osobe. Stoga jedna od preporuka za buduća istraživanja može ići u smjeru osnaživanja vjerodostojnosti samoprocjena ispitanika na način da se u istraživanje uključe vanjske procjene ispitanika koje bi na komplementarnom upitniku davali njihovi kolege odgajatelji i/ili stručni suradnici.

Na tragu već nekih provedenih studija o kulturi na radnom mjestu primjenom metodologije etnografskog istraživanja (npr. Hammersley, 1990; Spradley, 1979 prema Angelides, 2001) i sudjelujućeg promatranja sudionika (npr. Woods, 1979; Ball, 1981 prema Angelides), kao još neke od mogućih metodoloških strategija u istraživanju odgojno-obrazovne prakse odgajatelja kao dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, vidimo primjenu naturalističkog opažanja (Cohen i sur., 2007), odnosno sudjelujućeg promatranja uz korištenje raznovrsnih etnografskih tehnika prikupljanja podataka kao što su terenske bilješke istraživača/opažača u formi opisa konkretnih situacija i ponašanja odgajatelja i djece, reflektivni dnevnik istraživača, audiovizualno snimanje i sl., ili pak, primjenu strukturiranog opažanja uz korištenje različitih strukturiranih protokola opažanja i ljestvica procjene od strane nezavisnih evaluatora (npr. Kagan i Smith, 1988; Stipek i Byler, 1997). Tome u prilog dodatno govori sugestija autora Pajaresa (1992) da je podatke o odgojno-obrazovnoj praksi odgajatelja potrebno prikupljati ne samo u formi njihovih samoprocjena, već je također važno promatrati odgajatelje u realnim situacijama u ustanovi, kako bi se utvrdio stvarni utjecaj njihovih uvjerenja na odgojno-obrazovnu praksu.

Kada je riječ o procjeni prostorno-materijalnog okruženja kao jedne komponente strukturalnih dimenzija kulture ustanove, ispitanici su odgajatelji prostornu organizaciju i odgojno-obrazovne materijale u svom vrtiću u prosjeku procijenili u nešto manjoj mjeri suvremenima od očekivanog. Naime, ponudu suvremenih materijala u vrtiću u kojemu su zaposleni, odgajatelji su procijenili osrednjom do visokom ($M=3.8079$; $SD=0.68022$), pri čemu u najvećoj mjeri nude materijale koji omogućuju samostalnost djece u njihovom korištenju ($M=4.17$; $SD=0.793$) te materijale koji potiču djecu na suradnju s drugom djecom i zajedničko rješavanje problema ($M=4.06$; $SD=0.798$). Kao najrjeđu praksu u ponudi suvremenih materijala u svom vrtiću odgajatelji navode nuđenje tzv. „neizvjesnih” materijala ($M=3.10$; $SD=1.092$) za koje nisu sigurni kako će ih djeca koristiti, što će s njima napraviti, te ponudu nestrukturiranih i multidimenzionalnih materijala koji omogućuju korištenje na različite načine, u različite svrhe i u različitim kombinacijama ($M=3.74$; $SD=0.967$). Indikativno je primijetiti da je, ne samo u ovom istraživanju, već i u onom provedenom sa slovenskim odgajateljima (Čamber Tambolaš i Vujičić, 2023) u kojemu je korištena prva verzija *Skale prostorno-materijalnog okruženja*, čestica o ponudi „neizvjesnih“ materijala procijenjena kao najrjeđa praksa u vrtićima. Nenuđenje takvih materijala može biti odraz gajenja tradicionalne slike o djetetu kao malom, nekompetentnom biću, ali je više vjerojatno objašnjenje tako dobivenih rezultata mogućnost da su ispitanici u pogrešnom smislu shvatili navedenu tvrdnju, smatrajući da neizvjesnost materijala govori o nedovoljnoj odgovornosti i kompetentnosti

odgajatelja u planiranju i provođenju odgojno-obrazovnog rada s djecom, umjesto o kvaliteti pedagoške osmišljenosti i pripreme materijala za aktivnosti.

Organizaciju prostora u vrtiću u kojem su zaposleni, ispitani odgajatelji procjenjuju u osrednjoj mjeri usklađenu s temeljnim principima suvremene organizacije prostorno-materijalnog okruženja ($M=2.8671$; $SD=0.87773$). Kao najsuremenije aspekte prostornog okruženja u svojoj ustanovi odgajatelji procjenjuju organiziranost prostora na način da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece ($M=3.54$; $SD=1.135$), postojanje djece zanimljivih centara aktivnosti i radionica u hodniku vrtića ($M=2.92$; $SD=1.368$) te organiziranost prostora na način da potiče slobodno „cirkuliranje“ djece cijelim prostorom vrtića ($M=2.90$; $SD=1.359$). Kao najmanje suvremene aspekte prostornog okruženja u svom vrtiću odgajatelji su procijenili organizaciju vanjskog prostora vrtića, pa se u tom smislu otvara prostor za daljnju raspravu s ciljem pronalaženja prijedloga i strategija za što učinkovitije stvaranje i organizaciju poticajnog vanjskog prostora vrtića koji će u što većoj mjeri korespondirati s temeljnim principima suvremene organizacije prostorno-materijalnog okruženja, kao što su kretanje, neovisnost i interakcija (Rinaldi, 2006).

U pogledu rezultata na *Skali prostorno-materijalnog okruženja* očekivalo se izrazito visoko slaganje ispitanih odgajatelja s tvrdnjama koje se odnose na suvremenost prostorne organizacije i ponude materijala u vrtiću, iz razloga što se u cilju unošenja promjena i mijenjanja kulture ustanove najčešće kreće upravo od promjena u prostorno-materijalnom okruženju jer je ono najvidljiviji aspekt življenja u ustanovi i značajno manje „osoban“ u usporedbi s nekim drugim dimenzijama kulture, kao što su međuljudski odnosi u ustanovi ili odgojno-obrazovna paradigma odgajatelja koja uključuje njihove stavove, uvjerenja i vrijednosti. Arhitektura objekta, struktura i opremljenost grupnih soba, njihova povezanost s drugim prostorima, djecom i odraslima, garderobni i sanitarni prostori, zajednički međuprostori, hodnici, dvorana, ulazni i vanjski prostor, komunikacijski prolazi, zidovi, prozori, zatvorenost ili otvorenost vrata i dr., svi oni zajedno upućuju izvjesne poruke djetetu o tome što se od njega očekuje, što se u vrtiću sve može naći, kako se u njemu živi, što je u vrtiću dozvoljeno i za koga. Drugim riječima, raspored i opremljenost prostora implicite govore o normama, stavovima, uvjerenjima i očekivanjima zaposlenih – govore o pedagoškoj kulturi ustanove, o tome kako odrasli shvaćaju dijete i njegove razvojne potrebe (Petrović-Sočo, 2007). Prema tome, ako je vrtić i krenuo u neki oblik propitivanja i unaprjeđivanja kulture ustanove, najviše je vjerojatno da je krenuo upravo od unošenja promjena u prostorno-materijalni kontekst vrtića, pa je bilo za očekivati da će ispitani odgajatelji upravo njega procijeniti najpozitivnijim aspektom kulture vrtića, a na što su samo djelomično ukazali rezultati ovog istraživanja. Osim toga, već zadnjih 40-ak godina se u stručnoj literaturi i službenim dokumentima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj intenzivno naglašava važnost prostorno-materijalne i vremenske dimenzije kao jednih od ključnih sastavnih dijelova zbivanja u institucijskom kontekstu. Ustanova ranog odgoja i obrazovanja svojim prostornim uređenjem prenosi mnoge poruke, od kojih je najzanimljivija ona da bi prostor trebao postati „*mjesto gdje odrasli razmišljaju o kvaliteti*

i instruktivnoj snazi tog istog prostora“ (Hendrick, 1997, str. 17). Stoga je također bilo opravdano očekivati da će ispitanici odgajatelji, pod utjecajem službeno proklamirane odgojno-obrazovne teorije, ipak biti osvješteniji o važnosti prostorno-materijalnog okruženja za kvalitetu življenja svih članova ustanove i, slijedom toga, u većoj mjeri biti posvećeni njegovom kvalitetnom i poticajnom osmišljavanju i organiziranju.

Zanimljivo je primijetiti da, ne samo u ovom istraživanju, već i u onom prethodno provedenom na uzorku hrvatskih odgajatelja (Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017b) te u istraživanju provedenom na uzorku hrvatskih, srpskih i slovenskih odgajatelja (Čamber Tambolaš i Vujičić, 2019) u kojima je korištena prva verzija *Skale odnosa u ustanovi*, čestica o prisutnom manjku komunikacije među odgajateljima procijenjena je kao najlošiji aspekt međusobnih odnosa odgajatelja u kolektivu.

Stoga, i u kontekstu rezultata dobivenih u ovom istraživanju može se zaključiti da su manjak komunikacije u odgajateljskom kolektivu te umješnost davanja i primanja konstruktivne kritike ona područja međuljudskih odnosa u ustanovama ranoga odgoja i obrazovanja u kojima treba uložiti dodatne napore u namjeri unapređenja njihove kvalitete. Kulturi otvorenoga dijaloga (Miljak, 2009) treba dati posebnu pozornost jer je rasprava tijekom procesa zajedničkog učenja temeljni pokretač mijenjanja vlastitih uvjerenja o odgojno-obrazovnoj praksi u kojoj drugi, slažući se i ne slažući se s nama, postaju izvor kognitivnoga konflikta kao okidača za preispitivanje i modificiranje već postojećih teorija o odgoju i obrazovanju. Na taj način rasprava postaje temeljni modalitet propitivanja i mijenjanja osobnih paradigmi odgajatelja, njegovih vrijednosti i uvjerenja. Učestalost uključenosti vrtića i njegovih zaposlenika u suvremene modalitete profesionalnog razvoja ispitanici su odgajatelji u prosjeku procijenili osrednjom. Pri tom, suvremeni modaliteti profesionalnog razvoja u koje su najčešće uključeni zaposlenici vrtića su „interne“ radionice, seminari i predavanja za odgajatelje ($M=3.59$; $SD=0.944$) i razni oblici „vanjskog“ stručnog usavršavanja (npr. u organizaciji Agencije, fakulteta, udruga ...) ($M=3.47$; $SD=0.911$), a oni u koje su najrjeđe uključeni su akcijska istraživanja ($M=2.63$; $SD=1.017$) i zajednički susreti odgajatelja - reflektivni praktikumi ($M=2.89$; $SD=1.092$).

U kontekstu istraživačkog fokusa ovoga rada usmjerenog na ispitivanje odnosa između odgajateljeve odgojno-obrazovne paradigme i njegove odgojno-obrazovne prakse, važno je istaknuti dobivene rezultate provedenih korelacijskih analiza. Utvrđeno je da je odgajateljeva *Suvremena odgojno-obrazovna praksa*, kao jedna od dimenzija kulture ustanove ranoga odgoja i obrazovanja, u statistički značajnoj umjerenoj pozitivnoj korelaciji s odgajateljevim *Suvremenim shvaćanjem učenja i poučavanja* ($r=.40$, $p<.01$), u statistički značajnoj niskoj pozitivnoj korelaciji s odgajateljevom *Suvremenom slikom o djetetu* ($r=.25$, $p<.01$), te u statistički značajnoj niskoj negativnoj korelaciji s odgajateljevim *Tradicionalnim shvaćanjem učenja i poučavanja* ($r=-.18$, $p<.01$). Iz toga je vidljivo da je odgajateljeva suvremena odgojno-obrazovna praksa u statistički značajnim umjerenim i niskim korelacijama sa sve tri mjere odgajateljeve odgojno-obrazovne paradigme korištene u ovom istraživanju (1. suvremena slika o djetetu, 2.

suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja i 3. tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja). Stoga zaključujemo kako su navedeni rezultati ovog istraživanja u suglasju s nalazima većeg dijela suvremenih istraživanja (npr. Beswick, 2005; Mitchell i Hegde, 2007; Mohamed i Al-Qaryouti, 2016; Perren, Herrmann, Iljuschin, Frei, Körner i Sticca, 2017; Stipek i Byler, 1997; Stipek i sur., 2001; Thompson, 1984; Sahin i sur., 2002) koja su ukazala na konzistentnost odgajateljevih uvjerenja i ponašanja. Postoje različiti unutarnji (npr. znanje, vrijednost) i vanjski (npr. kontekst učionice, administrativna očekivanja, politički zahtjevi) čimbenici koji djeluju pojedinačno ili zajedno, a koji mogu podržati ili spriječiti manifestiranje uvjerenja i time doprinijeti ili naštetiti usklađenosti odgojno-obrazovnih uvjerenja i odgojno-obrazovne prakse odgajatelja (Fives i Buehl, 2012).

Rezultati provedenih korelacijskih analiza u ovom istraživanju potvrdili su H1 hipotezu o međusobnoj povezanosti različitih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, pri čemu je važno naglasiti da je riječ o niskim do umjerenim korelacijama među ispitivanim dimenzijama kulture ustanove, u usporedbi s očekivanim umjerenim do visokim korelacijama u hipotezi H1. Time su potvrđene teze brojnih autora o kulturi kao složenom i dinamičnom sustavu niza međusobno povezanih varijabli (Datnow i sur., 2002), kao živom sustavu koji se kontinuirano mijenja i uči (Capra, 1998), kao „*dinamičkom fenomenu*“ koji se neprestano se odvija i stvara interakcijama ljudi s okruženjem i društvom (Schein, 2004). Nemoguće je izolirano promatrati i mijenjati jednu dimenziju, a da se to ne reflektira i nema posljedica za ostale dimenzije, ali i kulturu ustanove u cjelini (Senge i sur., 2003; Stoll i Fink, 2000). U tom smislu, dobivene statistički značajne korelacije među svim testiranim dimenzijama kulture ustanove (odgojno-obrazovna paradigma, odgojno-obrazovna praksa, strukturalne dimenzije, međuljudski odnosi, profesionalni razvoj) potvrđuju tezu da kvalitetu življenja, odgoja i obrazovanja djece određuje čitav splet interakcija različitih strukturalnih i kulturalnih dimenzija odgojno-obrazovne ustanove (cjelokupni kontekst), a nikad ne samo jedna od njih, izdvojena iz cjeline konteksta. Stoga ne možemo zanemariti uzajamnost međusobnog djelovanja pojedinačnih dimenzija kulture ustanove. Ta nas spoznaja obvezuje da se sustavno pozabavimo propitivanjem i istraživanjem kulture odgojno-obrazovnih ustanova (vrtića, škola, fakulteta) i njenih dimenzija kako bi učinkovito stvarali uvjete za kvalitetno odrastanje, odgoj i obrazovanje sve djece, ali i kvalitetno življenje svih članova ustanove (odgajatelja, učitelja, nastavnika, administrativnog i tehničkog osoblja, roditelja).

Nadalje, kada govorimo o varijabli dobne skupine djece u kojoj radi odgajatelj, pregled relevantne literature (Hansen, 2011; Petrović-Sočo i sur., 2013; Alvestad i sur., 2013; Vassenden, Thygesen, Bayer, Alvestad i Abrahamsen, 2011; Gardner i Cass, 2014; Shumba, Rembe, Maphosa, Sotuku, Adu, Drake, Duku i Okeke, 2016) ukazuje na nedovoljan broj istraživanja u svijetu usmjerenih na proučavanje izazova rada u jaslicama iz perspektive samih odgajatelja, kao i mogućih načina prevladavanja uočenih teškoća. Kada su u pitanju istraživanja s odgajateljima u jaslicama u Hrvatskoj, riječ je o zabrinjavajuće malom broju (Petrović-Sočo, Miljević-Rički i Šarić, 2013; Čamber

Tambolaš, Vujičić, Uzelac, 2022). Stoga se nadamo da će nalazi ovog istraživanja provedenog za potrebe doktorskog rada barem donekle pridonijeti novim uvidima o tome je li dobna skupina djece u kojoj odgajatelj radi (jaslička / vrtićka) značajan čimbenik njegove procjene pojedinih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja.

Tako su rezultati regresijskih analiza provedenih u ovom istraživanju u svrhu testiranja hipoteze H4c o prediktorskom učinku kontekstualnih varijabli (veličina vrtića, broj djece u skupini, vrsta skupine prema dobi djece, usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima) na odabrane dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, ukazali da se ponuda suvremenih odgojno-obrazovnih materijala u vrtiću, kao jedne komponente strukturalnih dimenzija kulture ustanove, ne može predvidjeti temeljem testiranih kontekstualnih varijabli. Međutim, suvremena organizacija unutarnjeg i vanjskog prostora vrtića, kao druge komponente strukturalnih dimenzija kulture ustanove, može se predvidjeti na temelju dviju testiranih kontekstualnih varijabli: temeljem veličine vrtića (veći vrtić – suvremenija organizacija prostora) i dobne skupine djece u kojoj odgajatelja radi (vrtićka skupina – suvremenija organizacija prostora). To znači da prostornu organizaciju u ustanovi u većoj mjeri procjenjuju suvremenom oni odgajatelji koji rade u vrtićkim skupinama, u usporedbi s odgajateljima koji rade u jasličkim skupinama, te oni odgajatelji koji rade u većem vrtiću, u usporedbi s onima koji rade u manjem vrtiću. Jedno od mogućih objašnjenja tog nalaza je da će odgajatelj koji radi u jaslicama, zbog niže razine samostalnosti djece rane dobi, veće razine njihove ovisnosti o odrasloj osobi i moguće većeg straha za njihovu sigurnost, prostor organizirati više zatvoreno, jednolično, statično, izolirano jer će mu takva prostorna organizacija omogućiti veći nadzor i kontrolu nad onim što se u skupini događa. To nije u suglasju sa suvremenom organizacijom prostora u ustanovi koja podrazumijeva stvaranje takvih fizičkih i socijalnih uvjeta u kojima svako dijete može samostalno otkrivati vlastite mogućnosti. U tom smislu važno je primijetiti kako su odgajatelji u istraživanju autorice Čamber Tambolaš i sur. (2022) posebno naglasili da bi prostorno-materijalno okruženje u jaslicama trebalo biti organizirano tako da olakšava i osigurava veću sigurnost za vrijeme istovremenog odvijanja postupaka njege i odgojno-obrazovnih aktivnosti djece. Naime, u jasličkoj skupini u svakoj smjeni radi samo jedan odgajatelj (uz “preklapanje” tj. zajednički rad dvaju odgajatelja skupine tijekom ručka i priprema za popodnevni odmor), pa je važno da prostor bude organiziran tako da odgajatelj, za vrijeme provođenja njege i presvlačenja pojedinog djeteta, istovremeno ima pogled na svu djecu koja se bave različitim aktivnostima u sobi skupine. Također, kao jedno od mogućih rješenja kojim bi se moglo doskočiti problemu prevelikog broja djece u skupinama, istaknuli su dobro promišljenu prostornu organizaciju jaslica, ali i dobru pripremu i organizaciju cjelokupnog odgojno-obrazovnog rada.

Kada je riječ o varijabli usklađenosti broja djece u skupini s propisanim normativima te njezinom odnosu s pojedinim dimenzijama kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, u ovom istraživanju nije utvrđen njen prediktorski učinak na dimenzije kulture, unatoč iskazima odgajatelja u nekim drugim istraživanjima da je prevelik broj djece u skupini

jedan od najvećih izazova rada u jaslicama (Alvestad i sur., 2013; Čamber Tambolaš i sur., 2022).

Sažimajući rezultate provedenih regresijskih analiza u ovom istraživanju, zaključujemo kako su oni potvrdili da određene individualne (one koje se odnose na odgajatelja) i kontekstualne varijable (one koje se odnose na vrtić) jesu prediktori nekih testiranih dimenzija kulture ustanove ranoga odgoja i obrazovanja. No, dobiveni prediktori objašnjavaju mali udio ukupne varijance rezultata, pa u budućim istraživanjima treba promisliti o nekim drugim varijablama koje nisu uključene u ovo istraživanje kao potencijalnim prediktorima dimenzija kulture ustanove.

Od svih provedenih moderatorskih analiza o moderatorskom učinku odabranih varijabli na povezanost odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse odgajatelja kao dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja, dobiven je samo jedan statistički značajan moderatorski efekt testiranih varijabli. Riječ je o statistički značajnom negativnom moderatorskom efektu profesionalnog razvoja odgajatelja (PR) na odnos između odgajateljeve suvremene slike o djetetu (OP_SSlika) i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse (ORApr), na način da je efekt odgajateljeve suvremene slike o djetetu (OP_SSlika) na suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (ORApr) veći kada je uključenost odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja (PR) manje učestala, odnosno da je efekt odgajateljeve suvremene slike o djetetu (OP_SSlika) na suvremenu odgojno-obrazovnu praksu (ORApr) manji kada je uključenost odgajatelja u suvremene modalitete profesionalnog razvoja (PR) učestalija. Navedeni nalaz samo je djelomično u skladu s postavljenom hipotezom H8a, budući da je potvrđen pretpostavljeni moderatorski učinak profesionalnog razvoja na povezanost odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, ali u suprotnom smjeru od očekivanog. Naime, jača povezanost između suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse očekivala se kod odgajatelja koji uključenost vrtića u suvremene modalitete profesionalnog razvoja procjenjuju učestalijom, a provedena moderatorska analiza ukazala je na suprotan odnos testiranih varijabli na način da je povezanost između suvremene odgojno-obrazovne paradigme i suvremene odgojno-obrazovne prakse odgajatelja veća što su odgajatelji u manjoj mjeri uključeni u suvremene modalitete profesionalnog razvoja. Međutim, dobiveni nalaz o moderatorskom učinku profesionalnog razvoja odgajatelja na povezanost odgajateljeve suvremene odgojno-obrazovne paradigme i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse treba uzeti s dozom zadržke iz dva razloga. Prvi leži u činjenici da, unatoč utvrđenoj statističkoj značajnosti moderatorskog učinka profesionalnog razvoja na odnos odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, utvrđeni doprinos moderatorskog efekta u objašnjenju totalne varijance rezultata iznosi samo 0.8% ($\Delta R^2 = 0.008$; $F(1, 557) = 5.003$; $p < 0.05$). Drugi razlog počiva na uvidu da se, u analizi moderatorskog učinka profesionalnog razvoja odgajatelja na odnos između odgajateljeve odgojno-obrazovne paradigme i njegove odgojno-obrazovne prakse, profesionalni razvoj pokazao značajnim moderatorom tog odnosa samo u slučaju kada je kao mjera suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja u provedenim moderatorskim analizama uzet

rezultat na skali *Suvremena slika o djetetu*, ali ne i kada je kao mjera suvremene odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja uzet rezultat na skali *Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja*.

Važnost istraživanja kulture ustanove leži u činjenici da se jedino njezinim mijenjanjem mogu mijenjati i ostale značajke kvalitete odgojno-obrazovnog procesa koji se odvija u ustanovi. To potvrđuju brojna suvremena istraživanja u svjetskim uvjetima (Fullan, 2003, 2005, 2007; Senge i sur., 2003; Datnow i sur., 2002; Hargreaves, 1999; Bruner, 2000) i uvjetima hrvatske obrazovne stvarnosti (Miljak, 2009, 2015; Slunjski, 2015, 2016; Šagud, 2011b; Petrović-Sočo, 2007; Vujičić, 2011a, 2016a). Naime, ne postoji mogućnost linearnog transfera pedagoških ideja i koncepcija u praksu, bez da se ne uzme u obzir ozračje, ponašanje, rituali, prostorna i vremenska organizacija rada, nepisane norme, pravila te obrasci socijalnih odnosa i interakcija koji su u svakoj ustanovi jedinstveni i specifični. Bez mijenjanja temeljnih pretpostavki rada u određenoj ustanovi koje su određene kulturom, nema ni suštinskih promjena u kvaliteti odgojno-obrazovnog procesa, svakodnevnog življenja, učenja i razvoja ljudi u ustanovi. Stalno i neosvijesteno reproduciranje ustaljenih obrazaca ponašanja i načina rada dovodi do stvaranja toksične kulture koja onemogućuje razvoj ustanove i njezinih članova. Suprotno tome, kultura otvorenosti i prihvaćanja inovacija, spremnost na nesigurnost i izazove, uzajamna podrška, zajedničko odlučivanje, iskrena komunikacija te dijalog među članovima put su ka promjenama i razvoju ustanove. Takva kultura ima motivacijsku snagu za promjene iznutra, pod uvjetom da njezini članovi dijele približno iste vrijednosti. Kontinuirani razvoj ustanove, kao njezin bitan cilj, može se ostvariti jedino permanentnim učenjem odgajatelja, preuzimanjem odgovornosti za vlastito učenje i učenje djece te suradničkim i kolegijalnim međuljudskim odnosima u kojima se dijele ideje, problemi, traže rješenja i tako zajednički gradi kvalitetnu odgojno-obrazovnu ustanovu.

Umjesto korištenja preuzetih inozemnih skala za mjerenje pojedinih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja (za koje je ovo istraživanje potvrdilo da su hrvatskom obrazovnom kontekstu pokazale (osrednje) zadovoljavajuće metrijske karakteristike), kao jednu od preporuka za buduća istraživanja vidimo u smjeru daljnjih nastojanja istraživača za operacionalizacijom pojedinih dimenzija kulture ustanove te razvoja novih ili unaprjeđenja već postojećih skala za njihovo mjerenje, koje će biti u potpunosti prilagođene specifičnostima i principima ranog i predškolskog odgoja u Republici Hrvatskoj. Međutim, izložene rezultate svakako treba sagledati i u kontekstu jednog od ograničenja provedenog istraživanja koje je važno uzeti u obzir prilikom interpretacije, tumačenja i razmatranja dosega dobivenih rezultata. Naime, složenost istraživačkog područja kojim se bavi ovaj rad, manjak empirijskih istraživanja u području ranog odgoja i obrazovanja o konstrukt kulture ustanove, kao i nastojanja da se empirijski utvrdi i razjasni složena, dinamična matrica odnosa između različitih dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove, čine interpretaciju rezultata tim izazovnijom.

12 Doprinos istraživanja

Velik je broj istraživanja u Hrvatskoj i svijetu koja se bave proučavanjem kulture odgojno-obrazovnih ustanova, napose školske kulture, ali malo koje ulazi u područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Ako svoj istraživački fokus i usmjere u područje ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, većina inozemnih istraživanja pretežito se bavi ispitivanjem i utvrđivanjem odnosa samo nekih dimenzija kulture, najčešće odgajateljevih uvjerenja i odgojno-obrazovne prakse, ne osiguravajući time cjelovito razmatranje složene problematike kulture vrtića. Dodatno, razlike među različitim državama u načinu organizacije sustava ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i dobnog obuhvata djece, razlike u oblicima i vremenskom trajanju inicijalnog obrazovanja i stručnog osposobljavanja stručnjaka za odgojno-obrazovni rad s djecom rane i predškolske dobi, kao i razlike u socijalno-kulturnim kontekstima, normama i vrijednostima nekog društva, zasigurno otežavaju, ako ne i u potpunosti onemogućavaju kros-kulturalnu transferabilnost i usporedbu rezultata istraživanja te dodatno usložnjavaju pitanje odabira primjerenih metodoloških pristupa i istraživačkih tehnika u istraživanjima kulture ustanova ranoga odgoja. Također, ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ima svoje organizacijske i ostale specifičnosti po kojima se bitno razlikuje od ostalih odgojno-obrazovnih ustanova, posebno škola. Te specifičnosti onemogućavaju da istraživači već postojeće metodološke pristupe, kao i mjerne instrumente samo primjene i na istraživanje kulture vrtića.

Kao što je već spomenuto, krajem osamdesetih godina 20. stoljeća kada se intenzivnije počinju provoditi istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove, prevladavaju kvalitativna istraživanja navedenog konstrukta. Uskoro, istraživači se sve više počinju okretati kvantitativnim istraživačkim postupcima, te je razvijen i danas dostupan popriličan broj različitih upitnika, skala i protokola procjene koji generiraju kvantitativne podatke o predmetu istraživanja. Valja napomenuti da je tu ponovno dominantno riječ o instrumentima za procjenu kulture škole (npr. Bell i Kent, 2010; Dumay, 2009; Eger i Jakubíková, 2001; Higgins-D'Alessandro i Sath, 1998; Karadağ, Baloglu i Çakir, 2011; You, Kim i Lim, 2016; Zhu i sur., 2011) koji su, radi već prethodno spomenutih razlika u obilježjima školskog i vrtićkog konteksta, teško primjenjivi u istraživanjima kulture vrtića. Onaj mali broj mjernih instrumenata iz inozemnih istraživanja koji su namijenjeni ispitivanju upravo kulture vrtića kao što je, primjerice, upitnik korišten u istraživanju autorica Hornácková i sur. (2014) u češkim vrtićima, nisu u potpunosti primjenjivi na uzorku dječjih vrtića u Republici Hrvatskoj zbog postojećih razlika u organizaciji rada i određenju kriterija kvalitete ustanova ranoga odgoja između različitih zemalja. Dodatno, kada je riječ o istraživanjima kulture vrtića u hrvatskim okvirima, njima se ponajviše bavi autorica Vujičić i sur. (2011a; 2012; 2016a; 2016b; 2018) primjenom akcijskih istraživanja kao dominantne metodološke strategije. Stoga se znanstveni doprinos ovoga istraživanja ogleda u činjenici da je ovo jedno od rijetkih istraživanja u Republici

Hrvatskoj, a možda i u svijetu, koje kvantitativnim metodološkim pristupom nastoji utvrditi odnose različitih dimenzija kulture ustanove ranoga odgoja te eventualnih individualnih i kontekstualnih varijabli s kojima su također u vezi. Posebno vrijedan znanstveni doprinos ovog istraživanja očituje se u ispitivanju i utvrđivanju moderatorskog učinka pojedinih varijabli na povezanost odgajateljevih uvjerenja i odgojnih praksi, kao dimenzija kulture ustanove ranoga odgoja, što još nije istraživano u nacionalnom kontekstu.

Također, znanstveni doprinos ovog istraživanja ogleda se u detaljnoj teorijskoj analizi različitih pristupa i određenja koncepta kulture odgojno-obrazovne ustanove, prikazu dosadašnjih istraživanja u ovom području te identificiranju aktualnih trendova u njezinom razmatranju i istraživanju. Sve navedeno doprinosi proširivanju znanstvenih spoznaja o konstrukt kulture vrtića.

Specifičan znanstveni i metodološki doprinos istraživanja očituje se u konstrukciji skale za ispitivanje odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja (*Skala odgojno-obrazovne paradigme*) i prostorno-materijalnog okruženja ustanove ranog odgoja i obrazovanja (*Skala prostorno-materijalnog okruženja*) u nacionalnom kontekstu. Pokušaj operacionalizacije vremenske dimenzije kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja u ovom radu konstrukcijom *Skale vremenske organizacije*, iako ista nije pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike, svakako može poslužiti budućim istraživačima u nastojanjima za kreiranjem skale koja će pouzdano mjeriti navedeni konstrukt u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Hrvatskoj.

Još jedan specifični znanstveni i metodološki doprinos provedenog istraživanja vidimo u dodatnoj provjeri metrijskih karakteristika prethodno konstruiranih i u istraživanjima već korištenih skala (*Skala odnosa u ustanovi* i *Skala profesionalnog razvoja odgajatelja*) te prijevodu, validaciji i provjeri metrijskih karakteristika hrvatskih verzija inozemnih skala za procjenu određenih dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove: odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja (*Modernity Scale*, Schaefer i Edgerton, 1985), odgojno-obrazovne prakse odgajatelja (*ORA Skala suvremene odgojno-obrazovne prakse*, Perren i sur., 2017) i samoučinkovitosti odgajatelja (*ORA Skala samoučinkovitosti odgajatelja*, Perren i sur., 2017).

Stručni doprinos ovog istraživanja ogleda se u pružanju informacija o općem stanju kulture ustanova ranoga odgoja u Republici Hrvatskoj, kao i u omogućavanju uvida vrtićima u vlastitu kulturu ustanove i identificiranju njenih pozitivnih i negativnih obilježja, kao temelja za njeno unaprjeđenje.

Nadalje, aplikativna svrha ovog istraživanja ogleda se u činjenici da ono ima potencijal dati smjernice za pripremu i profesionalni razvoj odgajatelja. S više sustavnih podataka o međusobnim odnosima različitih dimenzija kulture ustanove ranoga odgoja, kao i o povezanosti između uvjerenja odgajatelja i njihovih konkretnih odgojno-obrazovnih praksi, kao jednih od dimenzija kulture ustanove, kreatori programa inicijalnog obrazovanja ili profesionalnog razvoja odgajatelja moći će ciljati na specifična uvjerenja

i ponašanja koja su međusobno povezana ili možda razviti druge strategije za podržavanje željenih ponašanja odgajatelja, a koja nisu povezana s uvjerenjima.

S obzirom na uočeni nedostatak empirijskih istraživanja kulture ustanova ranog odgoja i obrazovanja u nacionalnom kontekstu, očekuje se da će rezultati ovog istraživanja doprinijeti ne samo proširivanju znanstvenih spoznaja o navedenoj tematici, već i unaprjeđenju profesionalne prakse u cilju propitivanja i mijenjanja kulture ustanove ranoga odgoja.

Rezultati istraživanja provedenog u sklopu ovoga rada dodatno potkrepljuju teorijsku analizu danu u uvodom dijelu, a ukazuju na nezaobilazan zaključak prema kojemu kultura odgojno-obrazovne ustanove ima značajnu ulogu za uspješnost odgojno-obrazovnog djelovanja općenito, a posebno na razvoj i učenje djece (npr. National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network, 2002; 2005), ali i samih odgajatelja. S obzirom da je jedan od glavnih imperativa europske i nacionalne obrazovne politike u posljednjim godinama povećanje obuhvata djece u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i povećanje dostupnosti predškolskih programa, od iznimne je važnosti promišljati o učinkovitim načinima osiguravanja kvalitete uvjeta u ustanovi ranog odgoja i obrazovanja u kojima se provodi odgoj, obrazovanje i učenje djece. Stoga je potrebno istraživački fokus usmjeriti na provođenje kontekstualnih istraživanja odgojno-obrazovne prakse odgajatelja i njihovih temeljnih uvjerenja koja leže u podlozi te prakse, budući da takva istraživanja imaju izravne praktične implikacije na poboljšanje kvalitete odgoja i obrazovanja u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja. Stoga su istraživanja te problematike putem samoprocjena odgajatelja, kao što je slučaj u ovom istraživanju, ili primjenom nekog drugog istraživačkog pristupa o određenim dimenzijama kulture odgojno-obrazovne ustanove, vrlo aktualna i potrebna. Ona mogu dati neke konkretne smjernice tvorcima obrazovnih politika za osmišljavanje učinkovitog službenog okvira koji će osigurati i podržavati udružena nastojanja svih aktera odgojno-obrazovnog sustava (praktičara, znanstvenika, političara) da trajno i kontinuirano rade na propitivanju, istraživanju i podizanju kvalitete uvjeta življenja svih dionika u odgojno-obrazovnoj ustanovi. U tom se smislu nadamo da će rezultati ovog istraživanja doprinijeti razvoju znanosti, a posebice razvoju kvalitete odgojno-obrazovne prakse u ustanovama ranog odgoja i obrazovanja.

Literatura

- [1] Abawi, L. (2013). School meaning systems: The symbiotic nature of culture and 'language-in-use.' *Improving Schools*, 16(2), 89–106. <https://doi.org/10.1177/1365480213492407>
- [2] Abu-Jaber, M., Al-Shawareb, A. i Gheith, E. (2010). Kindergarten Teachers' Beliefs Toward Developmentally Appropriate Practice in Jordan. *Early Childhood Education Journal*, 38(1), 65–74. [doi:10.1007/s10643-010-0379-z](https://doi.org/10.1007/s10643-010-0379-z)
- [3] Adler, S. (2008). The education of social studies teachers. U L. Levstik & C. Tyson (ur.), *Handbook of research in social studies education* (str. 329-351). New York, NY: Routledge.
- [4] Alderson, P. (2008). *Young Children's Rights: Exploring Beliefs, Principles & Practice. 2nd edition*. London: Jessica Kingsley.
- [5] Allder, M. (1993). The meaning of "School Ethos". *Westminster Studies in Education*, 16(1), 59–69. [doi:10.1080/0140672930160109](https://doi.org/10.1080/0140672930160109)
- [6] Alvesson, M. (2002). *Understanding Organizational Culture*. London: SAGE Publications.
- [7] Alvestad, T., Bergem, H., Eide, B., Johansson, J. E., Os, E., Pálmadóttir, H. i Winger, N. (2013). Challenges and dilemmas expressed by teachers working in toddler groups in the Nordic countries. *Early Child Development and Care*, 184(5), 671–688. <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.807607>
- [8] Amirkhanyan, A. A., An, S. H., Hawks, B. A. i Meier, K. J. (2020). Learning on the job: The impact of job tenure and management strategies on nursing home performance. *Administration & Society*, 52(4), 593–630. [doi: 10.1177/0095399719874755](https://doi.org/10.1177/0095399719874755)
- [9] Andrilović, V. i Čudina, M. (1985). *Psihologija učenja i nastave*. Zagreb: Školska knjiga.
- [10] Angelides, P. (2001). Using critical incidents to understand school cultures. *Improving Schools*, 4(1), 24-33.
- [11] Appleby, K. i Andrews, M. (2012). Reflective practice is the key to quality improvement. U M. Reed i N. Canning (ur.), *Implementing quality improvement and change in the early years* (str. 57–74). London: Sage. [doi: 10.4135/9781446250747.n5](https://doi.org/10.4135/9781446250747.n5)
- [12] Arbeau, K. A. i Coplan, R. J. (2007). Kindergarten Teachers' Beliefs and Responses to Hypothetical Prosocial, Asocial, and Antisocial Children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291–318. [doi:10.1353/mpq.2007.0007](https://doi.org/10.1353/mpq.2007.0007)
- [13] Arntz, W., Chasse, B. i Vincente, M. (2005). *Koji k...uopće znamo?* Zagreb: VBZ.
- [14] Avidov-Ungar, O, Merav, H. i Cohen, S. (2023). Role Perceptions of Early Childhood Teachers Leading Professional Learning Communities Following a

- New Professional Development Policy. *Leadership and Policy in Schools*, 22(1), 225-237, doi: 10.1080/15700763.2021.1921224
- [15] Bandura, A. (1997). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. U A. Bandura (ur.), *Self-efficacy in Changing Societies* (str. 1-45). Cambridge: Cambridge University Press.
- [16] Bascia, N. i Hargreaves, A. (2000). *The Sharp Edge of Educational Change – Teaching, Leading and the Realities of Reform*. London, New York: Routledge/Falmer.
- [17] Bell, L. i Kent, P. (2010). The Cultural Jigsaw. *Educational Management Administration & Leadership*, 38(1), 8–32. doi:10.1177/1741143209351663
- [18] Beswick, K. (2005). The Beliefs/Practice Connection in Broadly Defined Contexts. *Mathematics Education Research Journal*, 17(2), 39-68. https://www.researchgate.net/publication/226120169_The_beliefspractice_connection_in_broadly_defined_contexts (Pristupljeno 12. svibnja 2023.)
- [19] Bognar, L. i Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- [20] Bošnjak, B. (1997). Drugo lice škole: istraživanje razredno-nastavnog ozračja. Zagreb: Alinea
- [21] Boyd, V. (1992). *School Context: Bridge or Barrier to Change*. Austin, Texas: Southwest Educational Development Laboratory, Services for School Improvement. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370216.pdf> (Pristupljeno 2. rujna 2021.)
- [22] Bratanić, M. (1990). *Mikropedagogija: interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja: priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga.
- [23] Bredekamp, S. i Rosegrant, T. (ur.) (1995). *Reaching Potentials: Transforming Early Childhood Curriculum and Assessment*. Washington D.C.: Vol. 2, NAEYC.
- [24] Brown, R. (2004). *School culture and organization: Lessons from research and experience*. Denver, CO: Paper for the Denver Commission on Secondary School Reform.
- [25] Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- [26] Brunton, P. i Thornton, L. (2010). *Science in the Early Years: Building Firm Foundations from Birth to Five*. London: SAGE.
- [27] Brust Nemet, V. i Velki, T. (2016). The Social, Emotional and Educational Competences of Teachers as Predictors of Various Aspects of the School Culture. *Croatian Journal of Education*, 18(4), 1087–1119.
- [28] Bullock, A., Coplan, R. J. i Bosacki, S. (2015). Exploring links between early childhood educators' psychological characteristics and classroom management self-efficacy beliefs. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue Canadienne Des Sciences Du Comportement*, 47(2), 175–183. doi:10.1037/a0038547

- [29] Buljubašić-Kuzmanović, V. (2016). *Socijalna kultura škole nastave*. Osijek: Filozofski Fakultet Osijek.
- [30] Burchinal, M.R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. i Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology 40*, 415-436. doi: [10.1016/S0022-4405\(02\)00107-3](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00107-3)
- [31] Buzzelli, C. i Johnston, B. (2001). Authority, power, and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education, 17*, 873-884.
- [32] Capra, F. (1998). *Mreža života. Novo znanstveno razumijevanje živih sustava*. Zagreb: Liberata.
- [33] Capra, F., Steindl-Rast, D. i Matus, T. (1992). *Belonging to the Universe: Explorations on the Frontiers of Science and Spirituality*. New York: Harper Collins Publishers.
- [34] Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C. i Hernandez, S. (1991). Kindergarten teachers beliefs and practices. *Early Child Development and Care, 70*(1), 17–35. doi:[10.1080/0300443910700103](https://doi.org/10.1080/0300443910700103)
- [35] Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J. i Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers' beliefs and practices. *Early Childhood Research Quarterly, 8*(3), 255–276. doi:[10.1016/s0885-2006\(05\)80067-5](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(05)80067-5)
- [36] Christensen, P. i James, A. (Eds) (2008). *Research with Children Perspectives & Practices. 2nd Edition*. New York: Routledge.
- [37] Chung, K.-S. i Kim, M. (2018). The Impact of Psychological Empowerment and Organizational Culture on the Early Childhood Teacher–Parent Partnerships in South Korea. *Children & Schools, 40*(3), 145–154. doi:[10.1093/cs/cdy013](https://doi.org/10.1093/cs/cdy013)
- [38] Chung, K-S., Cha, J-R. i Kim, M. (2019). Relationship-Oriented Organizational Culture and Educational Community-Building Competence of Early Childhood Teachers in Korea: The Mediating Role of Teacher Empowerment. *International Journal of Early Childhood Education, 25*(1), 1-18. <http://dx.doi.org/10.18023/ijece.2019.25.1.001>
- [39] Clarke, J. (2003). Personalized learning and personalized teaching. U J. DiMartino, J. Clarke i D. Wolk (ur.), *Personalized learning: Preparing high school students to create their futures* (str. 69-86). Lanham, MD: Scarecrow Press.
- [40] Cohen L., Manion L. i Morrison, K. (2007). *Metode istraživanja u obrazovanju*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- [41] Colley, K. M. (1999). *Coming to know a school culture*. Doctoral dissertation, Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.568.64&rep=rep1&type=pdf> (Pristupljeno 8. lipnja 2023.)

- [42] Collinson, V., Kozina, E., Kate Lin, Y., Ling, L., Matheson, I., Newcombe, L. i Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, 32(1), 3-19.
- [43] Čamber Tambolaš, A. i Vujičić, L. (2019). Early Education Institution as a Place for Creating a Culture of Collaborative Relationships. U J. Mezak, M. Drakulić i M. Lazzarich (ur.), *Educational Systems and Societal Changes: Challenges and Opportunities* (str. 69-71). Rijeka: University of Rijeka, Faculty of Teacher Education. <https://www.bib.irb.hr/1048529> (Pristupljeno 1. rujna 2022.)
- [44] Čamber Tambolaš, A., Vujičić, L. i Badurina, K. (2020). Relationships in the Educational Institution as a Dimension of Kindergarten Culture: a Narrative Study. U L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *ICERI2020 Proceedings: 13th International Conference of Education, Research and Innovation* (str. 6604–6614). Valencia, Spain: IATED Academy. doi: 10.21125/iceri.2020.1410
- [45] Čamber Tambolaš, A., Vujičić, L., Uzelac, L. (2022). Educators in Nursery Groups: Challenges and Perspectives. U L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *INTED2022 Proceedings: 16th International Technology, Education and Development Conference* (str. 9825-9833). Valencia, Spain: IATED Academy. doi:10.21125/inted.2022.2590
- [46] Čamber Tambolaš, A. i Vujičić, L. (2023). Preschool Teachers' Educational Paradigm and the Structural Dimensions of Culture in Institutions of Early and Preschool Education: The Experience of Slovenia. U T. Devjak, L. Vujičić i P. Pejić Papak (ur.), *Modern Challenges in Education* (str. 55-89). Rijeka: Centre for Childhood Research, Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia and Faculty of Education, University of Ljubljana, Slovenia, 2023. <https://www.bib.irb.hr:8443/1267915>
- [47] Čamber Tambolaš, A., Vujičić, L. i Jančec, L. (2023). Relationship between structural and social dimensions of school culture. *Frontiers in Education*, 7:1057706, 1-10. doi: 10.3389/feduc.2022.1057706
- [48] Čulig, J. (2004). Organizacija u novoj ekonomiji. www.publichealth-zagreb.hr/djelatnosti/nastava/management/organizacija%20u%20novojeconomiji.ppt (Pristupljeno 28. rujna 2004.)
- [49] Dancey, C.P. i Reidy, J. (2004). *Statistics Without Maths for Psychology*. Essex: Pearson Education Limited.
- [50] Daniel, E., Hofmann-Towfigh, N. i Knafo, A. (2013). School Values Across Three Cultures: A Typology and Interrelations. *SAGE Open*, 3(2). <https://doi.org/10.1177/2158244013482469>
- [51] Datnow, A., Hubbard, L. i Mehan, H. (2002). *Extending Educational Reform: From One School to Many*. Psychology Press.
- [52] De Corte, E., Vershaffel, L. i Depaepe, F. (2008). Unraveling the relationship between students' mathematics-related beliefs and the classroom culture. *European Psychologist*, 13(1), 24-36. doi:10.1027/1016-9040.13.1.24

- [53] Deal, T. E. i Kennedy, A.A. (1982). *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Addison-Wesley Publishing Company.
- [54] Deal, T. E. i Kennedy, A. A. (1983). Corporate cultures: The rites and rituals of corporate life. *Business Horizons*, 26(2), 82–85. [doi:10.1016/0007-6813\(83\)90092-7](https://doi.org/10.1016/0007-6813(83)90092-7)
- [55] Deal, T. E. i Peterson, K. D. (1990). *The Principal's Role in Shaping School Culture*. Washington, D.C.: Office of Educational Research and Improvement.
- [56] Deal, T. E. (1993). The Culture of Schools. U M. Sashkin i H. J. Walberg (ur.), *Educational Leadership and School Culture*. Berkeley, California: McCutchan Publishing.
- [57] Deal, T. E. i Peterson, K. D. (1999). *Shaping school culture: The heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [58] Deal, T. E. i Peterson, K. D. (2009). *Shaping school culture: Pitfalls, paradoxes, and promises*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [59] Devos, G., Bouckennooghe, D., Engels, N., Hotton, G. i Aelterman, A. (2007). An assessment of well-being of principals in Flemish primary schools. *Journal of Educational Administration*, 45(1), 33–61. [doi:10.1108/09578230710722449](https://doi.org/10.1108/09578230710722449)
- [60] Diamond, M. C. (1996). The Brain... Use It or Lose It. *Mindshift Connection*, Vol. 1, No.1. <http://education.jhu.edu/newhorizons/Neurosciences/articles/The%20Brain...Use%20it%20or%20Lose%20It/index.html> (Pristupljeno 29. prosinca 2011.)
- [61] Doliopoulou, E. (1996). Greek kindergarten teachers' beliefs and practices: How appropriate are they? *European Early Childhood Education Research Journal*, 4(2), 33–48. [doi:10.1080/13502939685207911](https://doi.org/10.1080/13502939685207911)
- [62] Domović, V. (2003). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- [63] Downer, J.T., LoCasale-Crouch, J., Hamre, B.H. i Pianta, R. (2009). Teacher characteristics associated with responsiveness and exposure to consultation and online professional development resources. *Early Education and Development*, 20, 431-455. [doi: 10.1080/10409280802688626](https://doi.org/10.1080/10409280802688626)
- [64] *Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe* (2008). Narodne novine 63/2008.
- [65] Dumay, X. (2009). Origins and Consequences of Schools' Organizational Culture for Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 45(4), 523–555. <https://doi.org/10.1177/0013161X09335873>
- [66] Dunn, A. M., Heggestad, E. D., Shanock, L. R., & Theilgard, N. (2016). Intra-individual Response Variability as an Indicator of Insufficient Effort Responding: Comparison to Other Indicators and Relationships with Individual Differences. *Journal of Business and Psychology*, 33(1), 105–121. [doi:10.1007/s10869-016-9479-0](https://doi.org/10.1007/s10869-016-9479-0)

- [67] Dunning, D., Heath, C. i Suls, J.M. (2004). Flawed Self-Assessment: Implications for Health, Education, and the Workplace. *Psychol Sci Public Interest*, 5(3), 69-106. <https://doi.org/10.1111/j.1529-1006.2004.00018.x>
- [68] Edwards, C. P., Gandini, L., i Forman, G. (ur.) (1998). *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections*. London: Ablex Publishing.
- [69] Eger, L. i Jakubíková, D. (2001). *Kultura školy. [School culture]*. TU Liberec.
- [70] Eger, L. (2006). *Řízení školy při zavádění školního vzdělávacího programu. [Managing school and implementing new curriculum]*. Fraus.
- [71] Eger, L. (2010). Application of the corporate culture in the field of school management. *Ekonomika a Management*, 26-32.
- [72] Eger, L. i Prášilová, M. (2020). The relation between school culture sub-categories and expected results of learning process. *Problems of Education in the 21st Century*, 78(1), 48-60. <https://doi.org/10.33225/pec/20.78.48>
- [73] Elliot, J. (1998). *The Curriculum Experiment – Meeting the Challenge of Social Change*. Buckingham, Philadelphia: Open University Press.
- [74] Ellis, A. K. (2004). *Exemplars of Curriculum Theory*. Larchmont York: Eye On Education.
- [75] Engels, N., Hotton, G., Devos, G., Bouckenooghe, D. i Aelterman, A. (2008). Principals in schools with a positive school culture. *Educational Studies*, 34(3), 159–174. [doi:10.1080/03055690701811263](https://doi.org/10.1080/03055690701811263)
- [76] Erdiller, Z. B. i McMullen, M. B. (2003). Turkish teachers' beliefs on developmentally appropriate practices in early childhood education. *Hacettepe University Journal of Education*, 25, 84–93. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87864> (Pristupljeno 28. rujna 2023.)
- [77] Fantuzzo, J., Perlman, S., Sproul, F., Minney, A., Perry, M. A. i Li, F. (2012). Making visible teacher reports of their teaching experiences: The early childhood teacher experiences scale. *Psychology in the Schools*, 49(2), 194–205. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20623>
- [78] Febriantina, S., Suparno, S., Marsofiyati, M. i Aliyyah, R. R. (2020). How School Culture and Teacher's Work Stress Impact on Teacher's Job Satisfaction. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(8), 409-423. <https://doi.org/10.26803/ijlter.19.8.22>
- [79] Ferguson, B. P. (1999). *Developing a Research Culture in a Polytechnic: An Action Research Case Study*. <http://fergs.org/wp-content/uploads/2012/01/PipPhD.pdf> (Pristupljeno 07. svibnja 2005.)
- [80] Fidler, B. (2002). *Strategic management for school development*. Paul Chapman Publishing.
- [81] Field, A. P. (2018). *Discovering statistics using SPSS*. Los Angeles: SAGE Publications.

- [82] Filippini, T. (2001). On the Nature Organization. U C. Giudici i C. Rinaldi (ur.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners* (str. 52–58). Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia,
- [83] Fives, H. i Buehl, M. M. (2009). Examining the Factor Structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78(1), 118–134. doi:10.1080/00220970903224461
- [84] Fives, H. i Buehl, M. M. (2012). Spring cleaning for the “messy” construct of teachers' beliefs: What are they? Which have been examined? What can they tell us? U K. R. Harris, S. Graham, T. Urdan, S. Graham, J. M. Royer, i M. Zeidner (ur.), *APA educational psychology handbook, Vol. 2. Individual differences and cultural and contextual factors* (str. 471–499). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13274-019>
- [85] Fleming, J. i Kleinhenz, E. (2007). *Towards a Moving School*. Camberwell: Australian Council for Educational Research.
- [86] Fox, R. (2001). *Poslovna komunikacija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- [87] Fu, C., Zhao, Z., Wang, H., Ouyang, M., Mao, X., Cai, X. i Tan, X. (2022). How perceived school culture relates to work engagement among primary and secondary school teachers? Roles of affective empathy and job tenure. *Frontiers in Psychology*, 13:878894. doi: 10.3389/fpsyg.2022.878894
- [88] Fullan, M. (1993). *Change forces*. London: Falmer Press.
- [89] Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: Falmer Press.
- [90] Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- [91] Fullan, M. (2003). *Change forces: With vengeance*. London: Falmer Press.
- [92] Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System Thinkers in Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [93] Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change, 4th edition*. New York: Teachers College Press.
- [94] Gandini, L. (1998). Educational and Caring Spaces. U C. Edwards, L. Gandini i G. Forman (ur.), *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections* (str. 161-178). London, Greenwich, Connecticut: Ablex Publishing Corporation.
- [95] Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um*. Zagreb: Educa.
- [96] Gardner, D. E. M. i Cass, J. E. (2014). *The role of the teacher in the infant and nursery school*. Elsevier Science & Technology.
- [97] Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- [98] Giudici, C. i Rinaldi, C. (ur.) (2001). *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners*. Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia.
- [99] Gopnik, A., Meltzoff, N. i Kuhl, K.P. (2003). *Znanstvenik u koljevci. Što nam rano učenje kazuje o umu*. Zagreb: Educa.

- [100] Gopnik, A. (2011). *Beba filozof – što nam djeca govore o istini, ljubavi i smislu života*. Zagreb: Algoritam.
- [101] Grossman, P., Hammerness, K. i McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(2), 273–289.
- [102] Hamilton, M. L. i Richardson, V. (1995). Effects of the culture in two schools on the process and outcomes of staff development. *The Elementary School Journal*, 95(4), 367-382. https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/11252/Hamilton_the%20effects%20of%20school%20culture.pdf;sequence=1 (Pristupljeno, 5. rujna 2023.)
- [103] Hansen, O. H. (2011). Što istraživanja govore o organiziranom odgoju i obrazovanju djece rane dobi? *Djeca u Europi: zajednička publikacija mreže europskih časopisa*, vol. 3, no. 5, str. 10-11. <https://hrcak.srce.hr/file/213384>
- [104] Hargreaves, A. (1992). Cultures of teaching: A focus for change. U A. Hargreaves i M. B. Fullan (ur.), *Understanding teacher development* (str. 216 - 236). New York: Teachers College Press.
- [105] Hargreaves, A. (1994). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell.
- [106] Hargreaves, D. H. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), 23-46. doi: [10.1080/0924345950060102](https://doi.org/10.1080/0924345950060102)
- [107] Hargreaves, D. (1999). Helping Practitioners Explore Their School's Culture. U J. Prosser (ur.), *School Culture* (str. 48-66). London: Paul Chapman Publishing.
- [108] Hatton-Bowers, H., Howell Smith, M., Huynh, T., Bash, K., Durden, T., Anthony, C., Foged, J. i Lodl, K. (2019). “I Will Be Less Judgmental, More Kind, More Aware, and Resilient!”: Early Childhood Professionals’ Learnings from an Online Mindfulness Module. *Early Childhood Education Journal*, 48(3), 379–391. doi:[10.1007/s10643-019-01007-6](https://doi.org/10.1007/s10643-019-01007-6)
- [109] Hawley, W. D. i Valli, L. (2002). Design Principles for Learner-Centered Professional Development. U W. D. Hawley i D. L. Rollie (ur.), *The keys to effective schools – educational reform as continuous improvement* (str. 86–97). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [110] Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation and Conditional Process Analysis: A Regression-Based Approach (2nd edition)*. New York: Guilford Press.
- [111] Heckman, P. E. (1993). School Restructuring in Practice: Reckoning with the Culture of School. *International Journal of Educational Reform*, 2(3), 263-272. doi:[10.1177/105678799300200305](https://doi.org/10.1177/105678799300200305)
- [112] Hegde, A. i Cassidy, D. J. (2009). Kindergarten teachers’ perspectives on developmentally appropriate practice: A study conducted in Mumbai (India).

Journal of Research in Childhood Education, 23(3), 367-381.
[doi:10.1080/02568540909594667](https://doi.org/10.1080/02568540909594667)

- [113] Hendrick, J. (ur.) (1997). *First Steps Toward Teaching the Reggio Way*. Columbus: Merrill, Prentice Hall.
- [114] Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb: Educa.
- [115] Hewett, B. S. i La Paro, K. M. (2020). Organizational Climate: Collegiality and Supervisor Support in Early Childhood Education Programs. *Early Childhood Education Journal*, 48(4), 415–427. [doi:10.1007/s10643-019-01003-w](https://doi.org/10.1007/s10643-019-01003-w)
- [116] Higgins-D'Alessandro, A. i Sath, D. (1998). The dimensions and measurement of school culture. *International Journal of Educational Research*, 27(7), 553–569. [doi:10.1016/s0883-0355\(97\)00054-2](https://doi.org/10.1016/s0883-0355(97)00054-2)
- [117] Hill, I. (2014). Internationally minded schools as cultural artefacts: Implications for school leadership. *Journal of Research in International Education*, 13(3), 175–189. <https://doi.org/10.1177/1475240914556199>
- [118] Hinde, E. R. (2004). School Culture and Change: An Examination of the Effects of School Culture on the Process of Change. *Essays in Education*, 12(1), 1-12.
- [119] Hopkins, D., Ainscow, M. i West, M. (1994). *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassell.
- [120] Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. London: Falmer Press.
- [121] Hornáčková, V., Princová, K. i Šimková, T. (2014). Analysis and evaluation of school culture in kindergartens. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 916-923. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1249>
- [122] Hur, E., Jeon, L. i Buettner, C. K. (2015). Preschool Teachers' Child-Centered Beliefs: Direct and Indirect Associations with Work Climate and Job-Related Wellbeing. *Child & Youth Care Forum*, 45(3), 451–465. [doi:10.1007/s10566-015-9338-6](https://doi.org/10.1007/s10566-015-9338-6)
- [123] Isenberg, J. P. (1990). Teachers' thinking and beliefs and classroom practice. *Childhood Education*, 66(5), 322-327. [doi:10.1080/00094056.1990.1052254](https://doi.org/10.1080/00094056.1990.1052254)
- [124] Jamil, F. M., Downer, J. T. i Pianta, R. C. (2012). Association of Pre-Service Teachers' Performance, Personality, and Beliefs with Teacher Self-Efficacy at Program Completion. *Teacher Education Quarterly*, 39(4), 119–138. [EJ1001446.pdf \(ed.gov\)](https://doi.org/10.1080/10420260.2012.711111) (Pristupljeno 17. ožujka 2023.)
- [125] Jančec, L., Čamber Tambolaš, A. i Vujičić, L. (2022). Skriveni kurikulum i kultura odgojno-obrazovne ustanove. U V. Strugar, D. Feletar, M. Drvodelić, S. Jenko Miholić, T. Jurkić Sviben, P. Oreški, T. Pavin Ivanec, I. Prskalo, D. Tomić, J. Vignjević, L. Zergollern-Miletić (ur.), *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju – STOO 2, In memoriam prof. emer. dr. sc. Milan Matijević* (str. 1-20). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za znanstvenoistraživački rad u Bjelovaru Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti.

- [126] Janićijević, N. (2013). The Mutual Impact of Organizational Culture and Culture. *Economic Annals, Volume LVIII, No. 198*, 35-60. [doi:10.2298/EKA1398035J](https://doi.org/10.2298/EKA1398035J)
- [127] Jeon, L. i Ardeleanu, K. (2020). Work Climate in Early Care and Education and Teachers' Stress: Indirect Associations through Emotion Regulation. *Early Education and Development, 31(7)*, 1031–1051. [doi:10.1080/10409289.2020.1776809](https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1776809)
- [128] Jeon, L., Buettner, C. K. i Hur, E. (2015). Preschool Teachers' Professional Background, Process Quality, and Job Attitudes: A Person-Centered Approach. *Early Education and Development, 27(4)*, 551–571. [doi:10.1080/10409289.2016.1099354](https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1099354)
- [129] Ji, D. i Yue, Y. (2020). Relationship Between Kindergarten Organizational Climate and Teacher Burnout: Work–Family Conflict as a Mediator. *Frontiers in Psychiatry, vol. 11.*, 408. [doi:10.3389/fpsy.2020.00408](https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00408)
- [130] Jurasaitė-Harbison, E. i Rex, L. A. (2010). School Cultures as Contexts for Informal Teacher Learning Teaching and Teacher Education. *An International Journal of Research and Studies, 26(2)*, 267–277.
- [131] Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U V. Previšić (ur.), *Kurikulum – teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (str. 253-303). Zagreb: Zavod za pedagogiju / Školska knjiga.
- [132] Kagan, D. M. i Smith, K. E. (1988). Beliefs and behaviours of kindergarten teachers, *Educational Research, 30(1)*, 26-35. [doi: 10.1080/0013188880300104](https://doi.org/10.1080/0013188880300104)
- [133] Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist, 27(1)*, 65–90. [doi:10.1207/s15326985ep2701_6](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6)
- [134] Kanesan Abdullah, A. G. i Arokiasamy, A. R. A. (2016). The Influence of School Culture and Organizational Health of Secondary Teachers in Malaysia. *TEM Journal, 5(1)*, 56-59. <https://dx.doi.org/10.18421/TEM51-09>
- [135] Karadağ, E., Baloğlu, N. i Çakir, A. (2011). A Path Analysis Study of School Culture and Teachers' Organisational Commitment, *Policy Futures in Education, 9(5)*, 573–584. <http://dx.doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.573>
- [136] Kardanova, E., Ponomaryova, A., Safuanov, I., Osin, E. (2014). Comparative Study of Secondary School Mathematics Teachers' Beliefs and Practices in Russia, Estonia and Latvia. *Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow, National Research University Higher School of Economics, issue 2*, 44-81. [doi: 10.17323/1814-9545-2014-2-44-81](https://doi.org/10.17323/1814-9545-2014-2-44-81)
- [137] Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D., i Liu, E. (2001). Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of Their Schools. *Educational Administration Quarterly, 37(2)*, 250–290. <https://doi.org/10.1177/00131610121969316>
- [138] Kim, J., Kim, S.-Y. i Maslak, M. A. (2005). Toward an Integrative “Educare” System: An Investigation of Teachers' Understanding and Uses of Developmentally Appropriate Practices for Young Children in Korea. *Journal*

- of Research in Childhood Education*, 20(1), 49–56. doi:10.1080/02568540509594550
- [139] Kimonen, E. i Nevalainen, R. (2005). Active learning in the process of educational change. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 21(6), 623–635.
- [140] Kinsler, K. i Gamble, M. (2001). *Reforming Schools*. London: Continuum.
- [141] Kolak, A. (2012). Školska kultura kao čimbenik kvalitete škole. U N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagoškijske znanosti* (str. 224-237). Hrvatsko pedagoškijsko društvo.
- [142] Konvencija Ujedinjenih naroda o pravima djeteta (1989). https://www.unicef.hr/wp-content/uploads/2017/05/Konvencija_20o_20pravima_20djeteta_full.pdf
- [143] Kowalski, K., Pretti-Frontczak, K. i Johnson, L. (2001). Preschool Teachers' Beliefs Concerning the Importance of Various Developmental Skills and Abilities. *Journal of Research in Childhood Education*, 16(1), 5–14. doi:10.1080/02568540109594970
- [144] Kušić, S. (2011). Školska kultura i odgojno djelovanje škole. U B. Jevtić (ur.), *Vaspitanje za humane odnose-problemi i perspektive* (str. 254-265). Filozofski fakultet Sveučilišta u Nišu.
- [145] Kwon, Y. (2004). Early childhood education in Korea: discrepancy between national kindergarten curriculum and practices. *Educational Review*, 56(3), 297–312. doi:10.1080/0013191042000201208
- [146] Lance, A. (2010). A case study of two schools: identifying core values conducive to the building of a positive school culture. *Management in Education*, 24(3), 118–123. doi: 10.1177/0892020608090407
- [147] Lee, H. F., Chiang, H. Y. i Kuo, H. T. (2019). Relationship between authentic leadership and nurses' intent to leave: The mediating role of work environment and burnout. *Journal of Nursing Management*, 27(1), 52–65. doi: 10.1111/jonm.12648
- [148] Lee, Y. S., Baik, J. i Charlesworth, R. (2006). Differential effects of kindergarten teacher's beliefs about developmentally appropriate practice on their use of scaffolding following inservice training. *Teaching and Teacher Education*, 22(7), 935 – 945. doi:10.1016/j.tate.2006.04.041
- [149] Lee, Y-K. i Hwang, S-O. (2019). The Effects of Perceived Organizational Culture of Early Childhood Education Institutions and Ego-resilience on Happiness in Early Childhood Teachers. *Asia-pacific Journal of Convergent Research Interchange*, 5(3), 159-167. <http://dx.doi.org/10.21742/apjcri.2019.09.16>
- [150] Leithwood, K. (2002). Organizational Condition to Support Teaching and Learning. U D. Hawley i D. Rollie (ur.), *The Keys to Effective Schools* (str. 97-111). London: Sage Publications.
- [151] Leonard, P. E. (1997). *Understanding the dimensions of school culture – An investigation into educators' value orientations and value conflicts*. A doctoral

- dissertation thesis, Graduate Department of Education, University of Toronto. https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk2/tape16/PQDD_0014/NQ_28290.pdf (Pristupljeno 8. ožujka 2023.)
- [152] Lepičnik Vodopivec, J. (2012). Neka gledišta stalnog stručnog usavršavanja odgojitelja predškolske djece u Sloveniji. *Metodički obzori*, 7(16), 37–45. <https://doi.org/10.32728/mo.07.3.2012.04>
- [153] Lieberman, A. i Miller, L. (2002). Transforming professional development: Understanding and organizing learning communities. U W. D. Hawley i D. L. Rollie (ur.), *The keys to effective schools – educational reform as continuous improvement* (str. 74–86). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- [154] Malaguzzi, L. (1998). History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini. U C. P. Edwards, L. Gandini i G. Forman (ur.), *The Hundred Languages of Children – The Reggio Emilia Approach, Advanced Reflections* (str. 49-97). London: Ablex Publishing Corporation.
- [155] Markić, I. (2014). Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik: Časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 63(4), 627-652. <https://hrcak.srce.hr/clanak/200714>
- [156] Martensson, F. (2010). Igra na otvorenome u središtu zdravstvene kampanje. U „Igra na otvorenome“, *Djeca u Europi: Zajednička publikacija mreže europskih časopisa, godina II, broj 4*, Zagreb: Pučko otvoreno učilište ‘Korak po korak’, str. 11-12.
- [157] Mashburn, A.J., Hamre, B.K., Downer, J.T. i Pianta, R.C. (2006). Teacher and classroom characteristics associated with teachers’ ratings of prekindergartners’ relationships and behaviors. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 24(4), 367-380. doi: 10.1177/0734282906290594
- [158] Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6–35. doi:10.1108/09578230610642638
- [159] McCarty, F., Abbott-Shim, M. i Lambert, R. (2001). The relationships between teacher beliefs and practice, and Head Start classroom quality. *Early Education & Development*, 12(2), 225–238. doi:10.1207/s15566935eed1202_4
- [160] McMullen, M. B. (1999). Characteristics of teachers who talk the DAP talk and walk the DAP walk. *Journal of Research on Childhood Education*, 13(2), 216–230. <http://dx.doi.org/10.1080/02568549909594742>
- [161] McMullen, M. B. i Alat, K. (2002). Education matters in the nurturing of the beliefs of preschool caregivers and teachers. *Preschool Research & Practice*, 4(2), 3–16.
- [162] Mejovšek, M. (2003). *Uvod u metode znanstvenog istraživanja u društvenim i humanističkim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap
- [163] Mijatović, A. (2000). *Leksikon temeljnih pedagoških pojmova*. Zagreb: EDIP.

- [164] Mijatović, A. (2002). Kultura znanja kao mjera ljudske sveukupnosti. *Napredak*, 143(1), 5 – 17.
- [165] Milas, G. (2009). *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- [166] Miljak, A. (1991). *Istraživanje procesa odgoja i njege u jaslicama*. Zagreb: Školska knjiga.
- [167] Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor*. Velika Gorica: Persona.
- [168] Miljak, A. (2005). Su-konstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagoška istraživanja*, 2(2), 235-250.
- [169] Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću*. Zagreb: SM Naklada.
- [170] Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja: model Izvor II*. Zagreb: Mali profesor.
- [171] Miljković, D. i Rijavec, M. (2002). *Komuniciranje u organizaciji*. Zagreb: IEP d.o.o.
- [172] Mitchell, L. i Hegde, A. (2007). Beliefs and practices of in-service preschool teachers in inclusive settings: Implications for personnel preparation. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 28(4), 353 – 366. [doi:10.1080/10901020701686617](https://doi.org/10.1080/10901020701686617)
- [173] Mohamed, A. H. H. i Al-Qaryouti, I. A. (2016). The association between preschool teachers' beliefs and practices about developmentally appropriate practices. *Early Child Development and Care*, 186(12), 1972–1982. [doi:10.1080/03004430.2016.1146260](https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1146260)
- [174] Morin, E. (2002). *Odgoj za budućnost*. Zagreb: Educa.
- [175] Mortimore, P. (ur.) (1999). *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Paul Chapman.
- [176] Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
- [177] Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
- [178] NAEYC (2009). *Developmentally Appropriate Practice in Early Childhood Programs Serving Children from Birth through Age 8: Position Statement*. Washington, DC: NAEYC.
- [179] National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2002). Early child care and children's development prior to school entry: Results from the NICHD Study of Early Child Care. *American Educational Research Journal*, 39(1), 133–164. <https://doi.org/10.3102/00028312039001133>
- [180] National Institute of Child Health and Human Development Early Child Care Research Network (2005). *Child care and child development: Results from the*

NICHD study of early child care and youth development. New York, NY: The Guilford Press.

- [181] Nelson, R. F. (2000). Personal and Environmental Factors that Influence Early Childhood Teachers' Practices. *Journal of Instructional Psychology*, 27(2), 95-103. <https://go.gale.com/ps/i.do?p=AONE&u=anon~cdc5a09a&id=GALE|A63365162&v=2.1&it=r&sid=googleScholar&asid=c8cd1c30> (Pristupljeno, 4.10.2023.)
- [182] Ng, S. i Rao, N. (2008). Mathematics teaching during the early years in Hong Kong: A reflection of constructivism with Chinese characteristics? *Early Years: An International Research Journal*, 28(2), 159 – 172 . <https://doi.org/10.1080/09575140802020917>
- [183] Ng, T. W. i Feldman, D. C. (2010). Organizational tenure and job performance. *Journal of Management*, 36(5), 1220–1250. [doi: 10.1177/0149206309359809](https://doi.org/10.1177/0149206309359809)
- [184] Niemi, H. (2007). The Bologna Process and the Teacher Education Curriculum. <https://researchportal.helsinki.fi/en/publications/the-bologna-process-and-the-teacher-education-curriculum-o-proces> (Pristupljeno 20. kolovoza, 2008.)
- [185] Nunnally, J. C. (1994). *Psychometric theory*. New York, US: Tata McGraw-Hill Education.
- [186] OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. <https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> (Pristupljeno 7. srpnja 2023.)
- [187] Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332. [doi:10.3102/00346543062003307](https://doi.org/10.3102/00346543062003307)
- [188] Parker, A. i Neuharth-Pritchett, S. (2006). Developmentally Appropriate Practice in Kindergarten: Factors Shaping Teacher Beliefs and Practice. *Journal of Research in Childhood Education*, 21(1), 65–78. [doi:10.1080/02568540609594579](https://doi.org/10.1080/02568540609594579)
- [189] Pažur, M., Domović, V. i Kovač, V. (2020). Demokratska školska kultura i demokratsko školsko vođenje. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 22(4), 1137-1164. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i4.4022>
- [190] Pečjak, S. i Košir, K. (2004). Pupils' reading motivation and teacher's activities for enhancing it. *Review of Psychology*, 11(1-2), 11-24.
- [191] Pejić Papak, P., Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2017). Preschool teacher as a reflective practitioner and changing educational practice. U D. Pavlović Breneselović, Ž. Krnjaja i T. Panic (ur.), *The 1st International Conference "Initial Education and Professional Development of Preschool Teachers – State and Perspectives"* (str. 118–121). Sremska Mitrovica: Preschool Teacher Training and Business Informatics College – Sirmium. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-skup/690975> (Pristupljeno 1. rujna 2022.)

- [192] Peko, A., Varga, R. i Vican, D. (2016). *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: Kultura škole*. Zadar: Sveučilište u Zadru.
- [193] Perren, S., Herrmann, S., Iljuschin, I., Frei, D., Körner, C. i Sticca, F. (2017). Child-centred educational practice in different early education settings: Associations with professionals' attitudes, self-efficacy, and professional background. *Early Childhood Research Quarterly*, 38, 137-148. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.07.001>
- [194] Peterson, K. (2002). Positive or negative? *Journal of Staff Development*, 23(3), 10-15.
- [195] Peterson, K. D. i Deal, T. E. (1998). How Leaders Influence the Culture of Schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28–30.
- [196] Peterson, K. D. i Deal, T. E. (2002). *The Shaping School Culture Fieldbook*. San Francisco: Josey-Bass.
- [197] Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
- [198] Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikulumu ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 123-138.
- [199] Petrović-Sočo, B., Miljević-Riđički, R. i Šarić, M. (2013). Ispitivanje procjena odgojitelja i studenata odgojiteljskog studija o važnosti zadovoljenja dječjih potreba u ustanovi ranoga odgoja i obrazovanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu, vol. 62, no. 2-3, str. 229-252*.
- [200] Phillips, D., Mekos, D., Scarr, S., McCartney, K. i Abbott-Shim, M. (2000). Within and beyond the classroom door: assessing quality in child care centers. *Early Childhood Research Quarterly*, 15(4), 475–496. [doi:10.1016/s0885-2006\(01\)00077-1](https://doi.org/10.1016/s0885-2006(01)00077-1)
- [201] Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. i Taubman, P.M. (1995). *Understanding curriculum: An introduction to the study of historical and contemporary curriculum discourses*. New York: Peter Lang.
- [202] *Pravilniku o načinu i uvjetima napredovanja u struci i promicanju u položajna zvanja odgojitelja i stručnih suradnika u dječjim vrtićima* (1997). Zagreb: Ministarstvo prosvjete i športa. Narodne novine 133/1997. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_12_133_1926.html
- [203] *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2012). Zagreb: Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja. http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf (Pristupljeno 6. svibnja 2017.)
- [204] Prosser, J. (ed.) (1999). *School culture*. London: P.C.P.
- [205] Reyhing, Y. i Perren, S. (2021). Self-Efficacy in Early Childhood Education and Care: What Predicts Patterns of Stability and Change in Educator Self-Efficacy? *Frontiers in Education*, 6:634275. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.634275>

- [206] Reyhing, Y. i Perren, S. (2023). The Situation Matters! The Effects of Educator Self-Efficacy on Interaction Quality in Child Care. *Journal of Research in Childhood Education*, 37(4), 582-597. doi: [10.1080/02568543.2022.2161678](https://doi.org/10.1080/02568543.2022.2161678)
- [207] Rinaldi, C. (1994). Staff Development in Reggio Emilia. U L. Katz i B. Cesarone (ur.), *Reflections on the Reggio Emilia Approach*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED375986.pdf> (Pristupljeno 14. veljače 2016.)
- [208] Rinaldi, C. (2001). Infant – Toddler Centers and Preschools as Places of Culture. U C. Giudici, C. Rinaldi (ur.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners* (str. 34-38). Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia.
- [209] Rinaldi, C. (2006). *In Dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. London / New York: Routledge.
- [210] Roberts-Holmes, G. (2006). Doing practitioner research. U T. Bruce (ur.), *Early Childhood, A Guide for Students* (str. 255-269). London: SAGE Publications.
- [211] Roby, Douglas E. (2011). Teacher leaders impacting school culture. *Education*, vol. 131, no. 4, 782-790. <https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA260137600&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=00131172&p=AONE&sw=w&enforceAuth=true&linkSource=delayedAuthFullText&userGroupName=unirijeka> (Pristupljeno 6. ožujka 2023.)
- [212] Sabanci, A., Şahin, A., Sönmez, M.A. i Yılmaz, O. (2017). Views of School Managers and Teachers about School Culture. *E-International Journal of Educational Research*, 8(1), 28-45. doi: [10.19160/5000186332](https://doi.org/10.19160/5000186332)
- [213] Sahin, C., Bullock, K. i Stables, A. (2002). Teachers' Beliefs and Practices in Relation to their Beliefs about Questioning at Key Stage 2. *Educational Studies*, 28(4), 371–384. doi: [10.1080/0305569022000042390a](https://doi.org/10.1080/0305569022000042390a)
- [214] Schaefer, E. S. i Edgerton, M. (1985). Parent and child correlates of parental modernity. U I. E. Sigel (ur.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (287-318). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- [215] Schein, E. H. (1984). Coming to a new awareness of organizational culture. *Sloan Management Review*, 25(2), 3-16. <https://becomingaleaderblog.files.wordpress.com/2015/11/coming-to-a-new-awareness-of-organizational-culture-schein-1984.pdf> (Pristupljeno 12. srpnja 2022.)
- [216] Schein, E. H. (1985). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- [217] Schein, E. (1998). *Cultura d'azienda e leadership – Una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini e Associati.
- [218] Schein, E. (2004). *Culture d'impresa*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- [219] Schoen, L. T. i Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*, 19(2), 129-153.
- [220] Scott-Little, C., La Paro, K.M., & Weisner, A. (2006). Examining differences in students' beliefs and attitudes: An important element of performance-based assessment systems for teacher preparation programs. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 27, 379-390. doi: [10.1080/10901020600996273](https://doi.org/10.1080/10901020600996273)
- [221] Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. i Kleiner, A. (2000). *Schools that learn: A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education*. Toronto, Ontario, Canada: Currency.
- [222] Senge, P. (2001). *Peta disciplina u praksi. Principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- [223] Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R. i Smith, B. (2002). *Peta disciplina u praksi. Strategije i alati za gradnju učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- [224] Senge, P., Kleiner, A., Roberts, C., Ross, R., Roth, G., i Smith, B. (2003). *Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- [225] Shi, D., Zhang, M., Wang, Y., Xu, Y. i Yang, X. (2022). Associations between kindergarten climate and retention intention of kindergarten teachers: The chain mediating roles of perceived organizational support and psychological empowerment. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-12. doi: [10.3389/fpsyg.2022.906434](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.906434)
- [226] Shumba, J., Rembe, S., Maphosa, C., Sotuku, N., Adu, E. O., Drake, M. L., Duku, N. i Okeke, C. I. O. (2016). Causes of Work Related Teacher Stress in Early Childhood Development: A Qualitative Analysis. *Journal of Social Sciences*, 46(3), str. 214–223. DOI: [10.1080/09718923.2016.11893529](https://doi.org/10.1080/09718923.2016.11893529)
- [227] Slavić, A. i Rijavec, M. (2015). Školska kultura, stres i dobrobit učitelja. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 156(1-2), 93-113. <https://hrcak.srce.hr/clanak/245191> (Pristupljeno 3. ožujka 2019.)
- [228] Slavić, A., Rijavec, M. i Matić, D. (2019). Stil vodstva ravnatelja i subjektivna dobrobit učitelja: posredujuća uloga školske kulture. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160(1-2), 7-27. <https://hrcak.srce.hr/clanak/327192> (Pristupljeno 13. srpnja 2020.)
- [229] Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola, Vol. LV, No. 22*, 104-115.
- [230] Slunjski, E. (2011a). Razvoj autonomije djeteta u procesu odgoja i obrazovanja u vrtiću. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 217-228.
- [231] Slunjski, E. (2011b). Kriteriji kvalitete u situacijama učenja. *Dijete, vrtić, obitelj, Vol. 17, No. 64*, 4-7.
- [232] Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira – kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element.

- [233] Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: promjena: od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
- [234] Spajić-Vrkaš, V. (2008). Pedagoški zanemaren div: kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njene učinkovitosti. *Mirisi djetinjstva* (str. 44-54). Makarska: DV Biokovsko zvonice.
- [235] Spring, J. (2008). *The American school: The Puritans to No Child Left Behind*. Boston: McGraw Hill.
- [236] Staničić, S. (2006). *Menadžment u obrazovanju*. Rijeka: Vlastita naklada.
- [237] Stipek, D. J. i Byler, P. (1997). Early childhood education teachers: Do they practice what they preach? *Early Childhood Research Quarterly*, 12(3), 305–325. doi:10.1016/s0885-2006(97)90005-3
- [238] Stipek, D. J., Givvin, K. B., Salmon, J. M. i MacGyvers, V. L. (2001). Teacher's beliefs and practices related to mathematics instruction. *Teaching and Teacher Education*, 17, 213–226. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00052-4](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00052-4)
- [239] Stoll, L. (1999). School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement? U J. Prosser (ur.), *School Culture* (str. 30-47). London: P.C.P.
- [240] Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Zagreb: Educa.
- [241] Stolp, S. (1994). *Leadership for school culture*. ERIC Digest, Number 91. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED370198.pdf> (Pristupljeno 2. rujna 2021.)
- [242] Stolp, S. i Smith, S. C. (1994). *School Culture and Climate: The Role of the Leader*. OSSC Bulletin. Eugene: Oregon School Study Council.
- [243] Strozzi, P. (2001). Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary. U C. Giudici i C. Rinaldi (ur.), *Making Learning Visible – Children as Individual and Group Learners* (str. 58-77). Reggio Children, Municipality of Reggio Emilia.
- [244] Susanti, S., Wardiah, D. i Lian, B. (2020). Effect of Academic Supervision of School Heads and School Culture on Quality Teaching Teachers. *International Journal of Progressive Sciences and Technologies (IJPSAT)*, 20(1), 67-77. <https://ijpsat.org/index.php/ijpsat/article/view/1715> (Pristupljeno 10. listopada 2022.)
- [245] Sušan, Z. (2005). *Organizacijska klima i kultura: konceptualizacija i empirijsko istraživanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- [246] Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji.
- [247] Šagud, M. (2011a). Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 259-267.
- [248] Šagud, M. (2011b). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 267–291). Zagreb: FF Zagreb, Zavod za pedagogiju.

- [249] Šakić, M. i Raboteg-Šarić, Z. (2009). Školsko i razredno ozračje i učeničko (ne)zadovoljstvo školom. U M. Rijavec i D. Miljković (ur.), *The 3rd International Conference on Advanced and Systematic Research - ECNSI 2009. Book of abstracts* (str. 49-50). Zagreb: Zadar: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- [250] Tabachnick, B. i Fidell, L., 2013. *Using Multivariate Statistics*. Boston: Pearson Education.
- [251] Thacker, J. (2001). Osobno, društveno i moralno obrazovanje. U Ch. Desforges (ur.), *Uspješno poučavanje i učenje*. Zagreb: Educa, 249 – 267.
- [252] Thompson, A. G. (1984). The relationship between teachers' conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice. *Educational Studies in Mathematics*, 15, 105–127. <https://sci-hub.se/10.1007/bf00305892> (Pristupljeno 12. svibnja 2023.)
- [253] Todd Brown, E. (2005). The influence of teachers' efficacy and beliefs regarding mathematics instruction in the early childhood classroom. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26(3), 239–257. <http://dx.doi.org/10.1080/10901020500369811>
- [254] Topcu, M. S. (2011). Turkish elementary student teachers' epistemological beliefs and moral reasoning. *European Journal of Teacher Education*, 34(1), 99–125. <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2010.534132>
- [255] Toran, M. i Yağan Güder, S. (2020). Supporting teachers' professional development: examining the opinions of pre-school teachers attending courses in an undergraduate program. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 10(3), 809–868. doi: 10.14527/pegegog.2020.026
- [256] Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A. i Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068002202>
- [257] Ucar, R. i Ipek, C. (2019). The Relationship Between High School Teachers' Perceptions of Organizational Culture and Motivation. *Journal of Education and Training Studies*, 7(7), 102-117. doi:10.11114/jets.v7i7.4198
- [258] Valenčič Zuljan, M. (2008). *Učitelj na putu profesionalnog razvoja od početnika do eksperta*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača "Mihailo Palov".
- [259] Van Houtte, M. (2005). Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, 16, 71–89. doi:10.1080/09243450500113977
- [260] Vartuli, S. (1999). How early childhood teacher beliefs vary across grade level. *Early Childhood Research Quarterly*, 14(4), 489–514. doi:10.1016/s0885-2006(99)00026-5
- [261] Vassenden, V., Thygesen, J., Bayer, S. B., Alvestad, M. i Abrahamsen, G. (2011). *Barnehagenes organisering og strukturelle faktorerers betydning for kvalitet: Rapport 029*. Stavanger: International Reseach Institute of Stavanger.

- [262] Verma, V. (2021). School culture: Methods for improving a negative school culture. *International Journal of Educational Research and Studies*, 3(2), 14-17. https://www.researchgate.net/profile/Vaibhav-Verma-16/publication/352659498_School_culture_Methods_for_improving_a_negative_school_culture/links/60d20af0a6fdcce58baa8627/School-culture-Methods-for-improving-a-negative-school-culture.pdf (Pristupljeno 1. listopada 2023.)
- [263] Veziroglu-Celik, M. (2018). Organizational climate in early childhood education. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 88–96. doi: [10.11114/jets.v6i12.3698](https://doi.org/10.11114/jets.v6i12.3698)
- [264] Vrcelj, S. (2003). Školska kultura – faktor kvalitete. U M. Kramar i M. Duh (ur.), *Didaktični in metodični vidiki prenove in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta* (str. 87-95). Maribor: Pedagoški fakultet.
- [265] Vrcelj, S. (2018). *Što školu čini školom*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- [266] Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina*, 2(1), 91-106.
- [267] Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagogijska istraživanja*, 5(1), 120–127.
- [268] Vujičić, L. (2011a). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.
- [269] Vujičić, L. (2011b). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja* (str. 209–236). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
- [270] Vujičić, L. (2012). Kultura participacije: i(u) istraživanje(istraživanju) odgojno-obrazovne prakse. U M. Ljubetić i B. Mendeš (ur.), *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja - izazov za promjene* (str. 166-180). Split: Nomen Nostrum Mudnić.
- [271] Vujičić, L. i Miketek, M. (2014). Dječja perspektiva u igri: dokumentiranje odgojno-obrazovnog procesa. *Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, Vol. 16, No. Sp. Ed.1*.
- [272] Vujičić, L., Kanjić, S. i Čamber Tambolaš, A. (2015). The Culture of Educational Institutions: Developing a New paradigm. U T. Grušovnik (ur.), *Obzorja učenja: Vzgojno-izobraževalne perspektive* (str. 9-24). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.
- [273] Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S. i Boneta, Ž. (2015). Redefiniranje obrazovanja odgajatelja: analiza iskustava studiranja prve generacije sveučilišnog diplomskog studija na Učiteljskom fakultetu u Rijeci. U H. Ivon i B. Mendeš (ur.), *Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja-izazov za promjene* (str. 151–161). Split: Filozofski fakultet u Splitu.
- [274] Vujičić, L. i sur. (2016a). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Centar za istraživanje djetinjstva, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.

- [275] Vujičić, L. (2016b). Kurikulum i kultura vrtića: od implementacije do istraživanja i obrnuto. U N. Tatković, M. Radetić-Paić i I. Blažević (ur.), *Kompetencijski pristup kvaliteti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja* (str. 69–89). Medulin: Dječji vrtić Medulin.
- [276] Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2017a). Professional Development of Preschool Teachers and Changing the Culture of the Institution of Early Education. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1583-1595. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1317763>
- [277] Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2017b). Profesionalni razvoj odgajatelja – izazov za pedagoga. U M. Turk (ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga* (str. 132-155). Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- [278] Vujičić, L., Pejić Papak, P. i Valenčić Zuljan, M. (2018). *Okruženje za učenje i kultura ustanove*. Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- [279] Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2019a). Educational Paradigm and Professional Development: Dimensions of the Culture of Educational Institution. U J. Vodopivec Lepičnik, L. Jančec i T. Štemberger (ur.), *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education* (str. 77-103). USA: IGI Global. [doi:10.4018/978-1-5225-5799-9.ch005](https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5799-9.ch005) <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/210865>
- [280] Vujičić, L. i Čamber Tambolaš, A. (2019b). The Culture of Relations - a Challenge in the Research of Educational Practice in Early Education Institutions. U V. Orlović Lovren, J. Peeters i N. Matović (ur.), *Quality of Education: Global Development Goals and Local Strategies* (str. 137-153). Beograd: Institute for Pedagogy and Andragogy, Faculty of Philosophy, University of Belgrade, Serbia; Department of Social Work and Social Pedagogy Centre for Innovation in the Early Years, Ghent University, Belgium. <https://www.croris.hr/crosbi/publikacija/prilog-knjiga/65974>
- [281] Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A. i Zlatar, S. (2021). Preschool Teachers' Attitudes Towards the Use of Outdoor Space as Learning Place. U L. Gómez Chova, A. López Martínez i I. Candel Torres (ur.), *INTED2021 Proceedings: 15th Technology, Education and Development Conference* (str. 9092-9101). Valencia, Spain: IATED Academy. [doi: 10.21125/inted.2021.1903](https://doi.org/10.21125/inted.2021.1903)
- [282] Ward, M. K. i Meade, A. W. (2023). Dealing with Careless Responding in Survey Data: Prevention, Identification, and Recommended Best Practices. *Annual Review of Psychology*, Vol. 74, 577-596. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-040422-045007>
- [283] Waters, J. T., Marzano, R. J. i McNulty, B. (2004). Leadership that sparks learning. *Educational Leadership*, 61(7), 48–51.
- [284] Watson, S. L. (2011). Somebody's Gotta Fight for Them. *Urban Education*, 46(6), 1496–1525. [doi:10.1177/0042085911413148](https://doi.org/10.1177/0042085911413148)
- [285] Watson, S. L. i Reigeluth, C. M. (2008). Learner-centered paradigm of education. *Educational Technology Magazine*, 48(5), 42-48.

- [286] Wang, J., Elicker, J., McMullen, M. i Mao, S. (2008). Chinese and American preschool teachers' beliefs about early childhood curriculum. *Early Child Development & Care*, 178(8), 227–249. [doi: 10.1080/03004430600722671](https://doi.org/10.1080/03004430600722671)
- [287] Weckström, E., Karlsson, L., Pöllänen, S. i Lastikka, A. (2020). Creating a culture of participation: Early childhood education and care educators in the face of change. *Children & Society*, 35, 503–518. [doi:10.1111/chso.12414](https://doi.org/10.1111/chso.12414)
- [288] Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. i Orphanos, S. (2009). *Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the U.S. and Abroad*. Dallas, TX: National Staff Development Council.
- [289] Wen, X., Elicker, J. G. i McMullen, M. B. (2011). Early Childhood Teachers' Curriculum Beliefs: Are They Consistent With Observed Classroom Practices? *Early Education & Development*, 22(6), 945–969. [doi:10.1080/10409289.2010.507495](https://doi.org/10.1080/10409289.2010.507495)
- [290] Wiens, P. D. (2018). Changes in Beliefs towards Children, Personality, and Future Social Studies Teachers: An Analysis of Survey Data. *Educational Research: Theory and Practice*, 29(2), 1-17. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1248574.pdf>
- [291] Wilcox-Herzog, A. (2002). Is There a Link Between Teachers' Beliefs and Behaviors? *Early Education & Development*, 13(1), 81–106. [doi:10.1207/s15566935eed1301_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1301_5)
- [292] Williford, A.P., Wolcott, C.S., Whittaker, J.V. i Locasale-Crouch, J. (2015). Program and Teacher Characteristics Predicting the Implementation of Banking Time with Preschoolers Who Display Disruptive Behaviors. *Prev Sci* 16, 1054–1063. [DOI 10.1007/s11121-015-0544-0](https://doi.org/10.1007/s11121-015-0544-0)
- [293] Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom djetinjstvu: teorija, istraživanje, politika*. Beograd: Filozofski fakultet.
- [294] Wu M.-J., Zhao K. i Fils-Aime F. (2022). Response rates of online surveys in published research: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior Reports*, Vol. 7, 100206. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2022.100206>
- [295] Yang, W., Guan, Y., Lai, X., She, Z. i Lockwood, A. J. (2015). Career adaptability and perceived overqualification: Testing a dual-path model among Chinese human resource management professionals. *Journal of Vocational Behavior*, 90, 154–162. [doi: 10.1016/j.jvb.2015.08.007](https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.08.007)
- [296] Yang, W. i Li, H. (2019). Changing culture, changing curriculum: a case study of early childhood curriculum innovations in two Chinese kindergartens. *The Curriculum Journal*, 30(3), 279-297. [doi:10.1080/09585176.2019.1568269](https://doi.org/10.1080/09585176.2019.1568269)
- [297] You, S., Kim, A. Y. i Lim, S. A. (2016). Job satisfaction among secondary teachers in Korea: Effects of teachers' sense of efficacy and school culture. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(2), 284–297. <https://doi.org/10.1177/1741143215587311>
- [298] Zakon o predškolskom odgoju i naobrazbi (1997). Narodne novine 10/1997. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/1997_01_10_152.html

- [299] Zakon o izmjenama i dopunama Zakona o predškolskom odgoju i naobrazbi (2013). Narodne novine 94/2013. https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_07_94_2130.html
- [300] Zhu, C., Devos, G. i Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education Review*, 12(2), 319–328. doi:10.1007/s12564-011-9146-0
- [301] Zhu, C., Devos, G. i Tondeur, J. (2014). Examining school culture in Flemish and Chinese primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 42(4), 557–575. <https://doi.org/10.1177/1741143213502190>
- [302] Žugaj, M., Šehanović, J. i Cingula, M. (2004). *Organizacija*. Varaždin: TIVA i FOI.

Popis slika

Slika 1: Scheinov model kulture odgojno-obrazovne ustanove (1985).....	18
Slika 2: Integracija istraživanja djelotvornosti ustanove u Scheinove razine organizacijske	21
Slika 3: Integrirani model kulture odgojno-obrazovne ustanove autora Schoena i Teddliea (izravno preuzet iz Schoen, L. T. i Teddlie, C. (2008). A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. <i>School Effectiveness and School Improvement</i> , 19(2), 129-153).....	22
Slika 4: Tipologija kulture odgojno-obrazovne ustanove na temelju kriterija instrumentalnosti i ekspresivnosti (Hargreaves, 1995).....	24
Slika 5: Tipologije kulture odgojno-obrazovne ustanove na temelju kriterija djelotvornosti i poboljšanja (Stoll i Fink, 2000).....	26
Slika 6: Shema kulture odgojno-obrazovne ustanove (Eger i Jakubíková, 2001).....	28
Slika 7: Moderatorski učinak samoučinkovitosti odgajatelja na odnos njegove odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse	104
Slika 8: Moderatorski učinak profesionalnog razvoja odgajatelja na odnos njegove odgojno-obrazovne paradigme i odgojno-obrazovne prakse.....	104
Slika 9: Moderatorski učinak međuljudskih odnosa u ustanovi na odnos odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja i njegove odgojno-obrazovne prakse.....	105
Slika 10: Moderatorski učinak strukturalnih dimenzija kulture ustanove na odnos odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja i njegove odgojno-obrazovne prakse	105
Slika 11: Hayesov Model 1 i Hayesov Model 2 korišteni u analizi moderatorskih efekata (Hayes, 2018, str. 584)	216

Popis grafova

Graf 1. Struktura ispitanika s obzirom na županiju iz koje dolaze (glavno istraživanje)...	158
Graf 2: Vrtići u kojima su zaposleni odgajatelji koji su sudjelovali u istraživanju s obzirom na županiju u kojoj se nalaze (glavno istraživanje).....	161
Graf 3: Veličina mjesta u kojem se nalazi glavni (matični) objekt dječjeg vrtića u kojemu su ispitanici zaposleni (glavno istraživanje).....	163
Graf 4: Grafički prikaz moderatorskog efekta profesionalnog razvoja odgajatelja na odnos odgajateljeve suvremene slike o djetetu i suvremene odgojno-obrazovne paradigme	219

Popis tablica

Tablica 1: Opipljiva i neopipljiva demonstracija kulture odgojno-obrazovne ustanove (Eger i Jakubíková, 2001).....	29
Tablica 2: Županija u kojoj se nalazi vrtić u kojemu ispitanici rade (predistraživanje).....	120
Tablica 3: Sociodemografske karakteristike ispitanika (u %) (predistraživanje).....	120
Tablica 4: Dobne skupine djece u kojima rade ispitanici (predistraživanje).....	121
Tablica 5: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti – <i>Modernity Scale</i> (predistraživanje)	122
Tablica 6: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Tradicionalna uvjerenja</i> (predistraživanje)	124
Tablica 7: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Suvremena uvjerenja</i> (predistraživanje)	125
Tablica 8: Jezično preformulirane čestice iz <i>Modernity Scale</i> za glavno istraživanje .	125
Tablica 9: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>ORA Skale uvjerenja odgajatelja</i> (predistraživanje).....	126
Tablica 10: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja</i> (predistraživanje)	128
Tablica 11: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice <i>ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja</i> (predistraživanje)	129
Tablica 12: Jezično preformulirane čestice iz <i>ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja</i> za glavno istraživanje	130
Tablica 13: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse</i> (predistraživanje)	131
Tablica 14: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Participacija djeteta i okruženje za učenje</i> (predistraživanje)	132
Tablica 15: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Dijete kao aktivni učenik</i> (predistraživanje).....	133
Tablica 16: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>Skale prostorno-materijalnog okruženja</i> (predistraživanje).....	134
Tablica 17: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Suvremeni materijali</i> (predistraživanje)	136
Tablica 18: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića</i> (predistraživanje).....	137
Tablica 19: Modificirane i novo dodane čestice iz <i>Skale prostorno-materijalnog okruženja</i> za glavno istraživanje	138

Tablica 20: Modificirane i novo dodane čestice iz <i>Skale vremenske organizacije</i> za glavno istraživanje.....	139
Tablica 21: Modificirane čestice iz <i>Skale odnosa u ustanovi</i> korištene u predistraživanju	140
Tablica 22: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>Skale odnosa u ustanovi</i> (predistraživanje)	141
Tablica 23: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Odnosi među odgajateljima</i> (predistraživanje)	143
Tablica 24: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika</i> (predistraživanje).....	144
Tablica 25: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>Skale profesionalnog razvoja odgajatelja</i> (predistraživanje).....	145
Tablica 26: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice <i>Skale profesionalnog razvoja</i> (predistraživanje)	146
Tablica 27: Broj vrtića po županijama i osnivačima (glavno istraživanje)	147
Tablica 28: Broj privatnih i vjerskih vrtića po županijama te (ne)dostupnost traženih podataka o broju zaposlenih odgajatelja i broju odgojno-obrazovnih skupina u vrtiću (glavno istraživanje)	148
Tablica 29: Konačni popis 40 dječjih vrtića po županijama koji su ušli u uzorak istraživanja.....	150
Tablica 30: Termini održanih Zoom online susreta i vrtići koji su sudjelovali.....	153
Tablica 31: Vrtići koji su pozvani i koji (ni)su sudjelovali u istraživanju (po županijama)	154
Tablica 32: Konačni popis svih dječjih vrtića po županijama čiji su odgajatelji ispunili upitnik.....	154
Tablica 33: Broj odgajatelja koji su pozvani i koji (ni)su sudjelovali u istraživanju (po županijama)	156
Tablica 34: Sociodemografske karakteristike ispitanika (u %) (glavno istraživanje)..	159
Tablica 35: Dobna skupina djece u kojoj ispitanici rade (glavno istraživanje).....	160
Tablica 36: Mjesta (poredana po abecednom redu) u kojima se nalazi matični objekt dječjeg vrtića u kojemu su ispitanici zaposleni (glavno istraživanje)	162
Tablica 37: Veličina vrtića u kojemu rade ispitanici odgajatelji (glavno istraživanje)...	164
Tablica 38: Broj odgojno-obrazovnih skupina u objektu u kojemu odgajatelji rade (glavno istraživanje)	165
Tablica 39: Usklađenost broja djece u skupini s propisanim normativima s obzirom na dobnu skupinu u kojoj ispitanici rade (glavno istraživanje).....	166
Tablica 40: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti – <i>Modernity Scale</i> (glavno istraživanje)	167

Tablica 41: Deskriptivni podaci za <i>Subskalu tradicionalnih uvjerenja</i> (glavno istraživanje)	169
Tablica 42: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Tradicionalna uvjerenja</i> (glavno istraživanje)	169
Tablica 43: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Suvremena uvjerenja</i> (glavno istraživanje)	171
Tablica 44: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>Skale odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja</i> (glavno istraživanje)	172
Tablica 45: Koeficijenti korelacije među ekstrahiranim faktorima na <i>Skali odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja</i> (glavno istraživanje)	174
Tablica 46: Deskriptivni podaci za tri subskale <i>Skale odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja</i> (glavno istraživanje)	174
Tablica 47: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Suvremena slika o djetetu</i> (glavno istraživanje)	175
Tablica 48: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja</i> (glavno istraživanje)	176
Tablica 49: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Tradicionalno shvaćanje učenja i poučavanja</i> (glavno istraživanje)	177
Tablica 50: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja</i> (glavno istraživanje)	179
Tablica 51: Deskriptivni podaci za <i>ORA Skalu samoučinkovitosti odgajatelja</i> (glavno istraživanje)	180
Tablica 52: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice <i>ORA Skale samoučinkovitosti odgajatelja</i> (glavno istraživanje)	180
Tablica 53: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse</i> (glavno istraživanje)	183
Tablica 54: Deskriptivni podaci za <i>ORA Skalu suvremene odgojno-obrazovne prakse</i> (glavno istraživanje)	184
Tablica 55: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice <i>ORA Skale suvremene odgojno-obrazovne prakse</i> (glavno istraživanje)	184
Tablica 56: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>Skale prostorno-materijalnog okruženja</i> (glavno istraživanje)	186
Tablica 57: Deskriptivni podaci za dvije subskale <i>Skale prostorno-materijalnog okruženja</i> (glavno istraživanje)	188
Tablica 58: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića</i> (glavno istraživanje)	188
Tablica 59: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Suvremeni materijali</i> (glavno istraživanje)	190

Tablica 60: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>Skale vremenske organizacije</i> (glavno istraživanje)	191
Tablica 61: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>Skale odnosa u ustanovi</i> (glavno istraživanje).....	193
Tablica 62: Deskriptivni podaci za dvije subskale <i>Skale odnosa u ustanovi</i> (glavno istraživanje)	194
Tablica 63: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Odnosi među odgajateljima</i> (glavno istraživanje)	195
Tablica 64: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice subskale <i>Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika</i> (glavno istraživanje).....	197
Tablica 65: Rezultati faktorske analize metodom glavnih komponenti <i>Skale profesionalnog razvoja odgajatelja</i> (glavno istraživanje).....	198
Tablica 66: Deskriptivni podaci za <i>Skalu profesionalnog razvoja odgajatelja</i> (glavno istraživanje)	199
Tablica 67: Statistički pokazatelji pouzdanosti za pojedine čestice <i>Skale profesionalnog razvoja</i> (glavno istraživanje)	199
Tablica 68: Matrica korelacija odabranih dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja.....	201
Tablica 69: Rezultati regresijske analize za kriterij <i>Suvremena slika o djetetu</i>	206
Tablica 70: Rezultati regresijske analize za kriterij <i>Suvremeno shvaćanje učenja i poučavanja</i>	207
Tablica 71: Rezultati regresijske analize za kriterij <i>Suvremena odgojno-obrazovna praksa</i>	208
Tablica 72: Rezultati regresijske analize za kriterij <i>Odnosi među odgajateljima</i>	209
Tablica 73: Rezultati regresijske analize za kriterij <i>Odnosi između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika</i>	210
Tablica 74: Rezultati regresijske analize za kriterij <i>Suvremeni unutarnji i vanjski prostor vrtića</i>	212
Tablica 75: Rezultati regresijske analize za kriterij <i>Suvremeni materijali</i>	213
Tablica 76: Rezultati regresijske analize za kriterij <i>Profesionalni razvoj odgajatelja</i> . 	214
Tablica 77: Rezultat analize moderatorskog učinka odgajateljeve samoučinkovitosti na odnos između odgajateljeve suvremene slike o djetetu i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse	216
Tablica 78: Rezultat analize moderatorskog učinka odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse	217

Tablica 79: Rezultat analize moderatorskog učinka profesionalnog razvoja odgajatelja na odnos između odgajateljeve suvremene slike o djetetu i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse	218
Tablica 80: Rezultat analize moderatorskog učinka profesionalnog razvoja odgajatelja na odnos između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse	220
Tablica 81: Rezultat analize moderatorskog učinka odnosa među odgajateljima i odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika na povezanost između odgajateljeve suvremene slike o djetetu i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse.....	221
Tablica 82: Rezultat analize moderatorskog učinka odnosa među odgajateljima i odnosa između odgajatelja i ravnatelja/stručnih suradnika na povezanost između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse.....	222
Tablica 83: Rezultat analize moderatorskog učinka prostorno-materijalnog okruženja na odnos između odgajateljeve suvremene slike o djetetu i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse	224
Tablica 84: Rezultat analize moderatorskog učinka prostorno-materijalnog okruženja na odnos između odgajateljevog suvremenog shvaćanja učenja i poučavanja i njegove suvremene odgojno-obrazovne prakse	225

Prilozi

POZIVNO PISMO RAVNATELJIMA VRTIĆA

Poštovani/a ravnateljju/ravnateljice,

moje ime je Akvilina Čamber Tambolaš i zaposlena sam na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Doktorandica sam na Poslijediplomskom (doktorskom) studiju pedagogije pri Odsjeku za pedagogiju, Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Provodim istraživanje o kulturi ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u svrhu izrade svoje doktorske disertacije pod naslovom „Odnos dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgajatelja“, pod mentorstvom prof. dr. sc. Lidije Vujičić sa Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Cilj istraživanja je ispitati percepciju odgajatelja/ica o kulturi ustanove u kojoj rade te njihove stavove o različitim aspektima odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću.

Istraživanje će se provesti online anketiranjem odgajatelja/ica zaposlenih u dječjim vrtićima u odabranim županijama u Republici Hrvatskoj. U upitniku se nalaze pitanja koja se odnose na procjenu različitih dimenzija kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Stoga Vas ljubazno molim da u skladu s mogućnostima i pravilima Vaše ustanove odobrite provedbu **anonimnog** online upitnika u Vašoj ustanovi. Svoju suglasnost možete dati tako da u **Izjavi ravnatelja/ice vrtića** (poslanoj u privitku) ispunite tražene podatke (datum, naziv vrtića, ime i prezime ravnatelja/ice, potpis) i **pošaljete je nazad na ovu adresu elektroničke pošte**.

Distribuciju poveznice na online upitnik možemo realizirati na dva načina - Vi, kao ravnatelj/ica vrtića, slobodni ste odabrati način koji više odgovara dinamici i potrebama Vaše ustanove:

1. Poslat ću Vam poveznicu na upitnik za koji Vas molim da ga prosljedite **SVIM odgajateljima** u Vašoj ustanovi (i u matičnom i u područnim objektima) i zamolite ih da ga ispune. Kako bi osigurali što veću stopu odaziva odgajatelja, sugestija je da se distribucija upitnika izvrši na **početku/tijekom ili na kraju sastanka Odgajateljskog vijeća ili nekog drugog timskog sastanka** na kojemu će biti prisutni svi zaposleni odgajatelji Vašeg vrtića.
2. Ukoliko tijekom veljače već imate definiran datum održavanja Odgajateljskog vijeća ili nekog drugog timskog sastanka, bilo bi mi drago da se putem Zoom platforme u online okruženju kratko obratim svim odgajateljima s najnužnijim informacijama o istraživanju, te im potom podijelim poveznicu na upitnik i zamolim ih za njegovo ispunjavanje.

Očekivano trajanje ispunjavanja upitnika je 15 minuta. Sudjelovanje u istraživanju je dobrovoljno i anonimno, te je u svakom trenutku ispitanik slobodan ne odgovoriti na postavljeno pitanje ili prekinuti ispunjavanje upitnika bez ikakvih posljedica.

Istraživanje je dobilo odobrenje i suglasnost *Etičkog povjerenstva za znanstvena istraživanja* Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci (u privitku), što jamči da je istraživanje u skladu s etičkim načelima navedenim u *Etičkom kodeksu Sveučilišta u Rijeci* (2018). Podaci prikupljeni upitnikom bit će upotrijebljeni isključivo u svrhu znanstvene analize i izrade moje doktorske disertacije. Prikupljeni podaci bit će povjerljivi i čuvani na mjestu dostupnom samo meni kao istraživači.

Rezultati će biti prikazani zbirno. Podaci o pojedinom vrtiću neće se prikazivati u izvješćima o rezultatima istraživanja. Osigurana je potpuna anonimnost sudionika i ustanova.

U istraživanju **NE postoji** izravan **rizik** za ispitanike (odgajateljice) niti za vrtić, a potencijalna dobrobit ovog istraživanja je u tome što temeljem dobivenih rezultata i generiranih zaključaka, vrtić može krenuti u efikasnije propitivanje i mijenjanje vlastite kulture i odgojno-obrazovne prakse. Potencijalna korist od istraživanja za ispitanike može biti osobno zadovoljstvo time što su dali doprinos znanosti, veće osobno razumijevanje područja kulture ustanove koje se istražuje, te podizanje kvalitete radnih uvjeta koji doprinose razumijevanju i unaprjeđivanju odgojno-obrazovne prakse u vrtiću.

Budući da su odgajateljice ciljani uzorak ovog istraživanja, od presudne nam je važnosti njihovo sudjelovanje u istraživanju, te Vas molim da odgajateljice u svojoj ustanovi motivirate na ispunjavanje upitnika u što većoj mjeri.

Ukoliko želite dobiti povratnu informaciju o rezultatima ovog istraživanja, dovoljno je da u već spomenutoj **Izjavi ravnatelja/ice vrtića** označite ponuđenu opciju. Po završetku obrane doktorske disertacije, rezultati i zaključci istraživanja bit će Vam dostavljeni na službenu adresu elektroničke pošte vrtića. Također, u slučaju iskazanog interesa, postoji mogućnost da istraživačica dođe u vrtić i zaposlenicima prezentira rezultate istraživanja.

Ukoliko su Vam s obzirom na karakter istraživanja potrebne dodatne informacije, slobodno mi se javite putem adrese elektroničke pošte: akvilinact@uniri.hr, akvilinacambertambolas@gmail.com ili telefonski na broj mobitela 098/675-140. Stojim Vam na raspolaganju za sva pitanja.

Unaprijed se zahvaljujem na Vašem vremenu, suradnji i odazivu za sudjelovanje u istraživanju.

Uz srdačne pozdrave,
Akvilina Čamber Tambolaš

Izjava ravnatelja/ice vrtića:

Suglasan/na sam da vrtić u kojemu obnašam ulogu ravnatelja/ice sudjeluje u istraživanju kojeg provodi Akvilina Čamber Tambolaš, mag. praesc. educ., sa Učiteljskog fakulteta u Sveučilišta u Rijeci u svrhu izrade svoje doktorske disertacije pod nazivom „*Odnos dimenzija kulture ustanove ranog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgajatelja*“, pod mentorstvom prof. dr. sc. Lidije Vujičić sa Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci, pod pretpostavkom da bude provedeno na način prethodno opisan u tekstu. Imao/la sam priliku istraživačici postaviti pitanja vezana uz navedene informacije i jasno mi je da osobni podaci odgajatelja i vrtića neće biti navedeni u rezultatima istraživanja.

Datum: _____

Naziv vrtića: _____

Ime i prezime ravnatelja/ice: _____

Potpis _____

Želim dobiti povratnu informaciju o rezultatima i zaključcima provedenog istraživanja na službenu adresu elektroničke pošte vrtića.

PISMO SUDIONICIMA ISTRAŽIVANJA I INFORMIRANI PRISTANAK

Poštovane odgajateljice i poštovani odgajatelji,

moje ime je Akvilina Čamber Tambolaš i zaposlena sam na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Doktorandica sam na Poslijediplomskom (doktorskom) studiju pedagogije pri Odsjeku za pedagogiju, Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Provodim istraživanje o kulturi ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u svrhu izrade svoje doktorske disertacije pod naslovom „*Odnos dimenzija kulture ustanove ranoga odgoja iz perspektive odgajatelja*“, pod mentorstvom prof. dr. sc. Lidije Vujičić sa Učiteljskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci. Cilj istraživanja je ispitati percepciju odgajatelja/ica o kulturi ustanove u kojoj rade te njihove stavove o različitim aspektima odgojno-obrazovnog procesa u dječjem vrtiću. Budući da odgajatelji/ice čine ciljani uzorak ovoga istraživanja, za uspješnost istraživanja od presudnog su nam značaja Vaši odgovori, pa Vas ljubazno molim za sudjelovanje u istraživanju.

Tijekom istraživačkog postupka od vas će se tražiti da ispunite upitnik koji sadrži pitanja o kulturi vrtića u kojem ste zaposleni. Upitnik sadrži i neka pitanja o vašim općim demografskim podacima (spol, dob, razina obrazovanja, duljina radnog staža, mjesto rada), međutim podatak o vašem imenu i prezimenu se u upitniku nigdje ne traži. Svi Vaši odgovori u potpunosti su anonimni i neće biti dijeljeni u individualnom obliku ni s kim, a koristit će se isključivo u znanstvene svrhe izrade doktorskog rada. Rezultati upitnika obrađivat će se grupno, čime je Vama kao sudionicima ovog istraživanja, zajamčena anonimnost. Vas se kao sudionike ovog istraživanja nikako neće moći povezati s Vašim identitetom, a niti s vrtićem u kojemu ste zaposleni.

Vaše sudjelovanje u ispunjavanju upitnika u potpunosti je dobrovoljno te ste u svakom trenutku slobodni ne odgovoriti na postavljeno pitanje ili prekinuti ispunjavanje upitnika bez ikakvih posljedica.

Upitnik se sastoji od dva dijela. U prvom dijelu, molim Vas da unesete svoje opće podatke. U drugom dijelu nalazi se upitnik za procjenu kulture vrtića. Molim Vas da na pitanja odgovarate što spontanije i iskrenije. Nema pogrešnog odgovora, a dobrodošao je svaki odgovor koji realno odražava Vaš stav ili ponašanje. Izrazi koji se koriste u ovom upitniku, a imaju rodno značenje koriste se neutralno i odnose se jednako na muški i ženski rod.

Očekivano trajanje ispunjavanja upitnika je 15 minuta. Prikupljeni podaci su povjerljivi te će se čuvati na mjestu dostupnom samo istraživačici te će rezultati istraživanja biti prikazani zbirno i anonimno.

U istraživanju ne postoji izravan rizik za Vas kao ispitanike, niti za vrtić u kojemu ste zaposleni. Prikupljeni podatci ne mogu ni na koji način povećati rizik društvene i/ili zakonske odgovornosti Vas kao sudionika istraživanja ili utjecati na odluku koja bi Vam prouzročila financijsku ili bilo koju drugu štetu. Potencijalna korist od sudjelovanja u ovom istraživanja za Vas može biti Vaše osobno zadovoljstvo time što ste dali doprinos znanosti, veće osobno razumijevanje područja kulture ustanove koje se istražuje, te podizanje kvalitete radnih uvjeta koji doprinose razumijevanju i unaprjeđivanju odgojno-obrazovne prakse u Vašem vrtiću.

Ako imate pitanja prilikom ispunjavanja upitnika ili su Vam potrebne dodatne informacije možete mi se obratiti putem adrese elektroničke pošte: akvilinact@uniri.hr

Vaše znanje, iskustvo i stavovi o predmetu istraživanja od osobite su važnosti za realizaciju ovog istraživanja te Vas još jednom ljubazno molim da pažljivo ispunite priloženi upitnik.

Unaprijed se zahvaljujem na Vašem vremenu, sudjelovanju i suradnji.

Klikom na *Izjavu o pristanku na sudjelovanje u istraživanju* potvrđujete da ste informirani o istraživanju, da pristajete sudjelovati u njemu, da ste svjesni mogućnosti odustajanja od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku bez ikakvih posljedica, te krećete s ispunjavanjem upitnika.

Izjava o pristanku na sudjelovanje u istraživanju

Izjavljujem da imam više od 18 godina i da dobrovoljno pristajem na sudjelovanje u istraživanju koje u okviru izrade svoje doktorske disertacije na Poslijediplomskom doktorskom studiju pedagogije pri Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Rijeci provodi Akvilina Čamber Tambolaš, mag. praesc. educ., pod mentorstvom prof. dr. sc. Lidije Vujičić. Izjavljujem da sam pročitao/la poziv za sudjelovanje u istraživanju i da sam upoznat/a s ciljem i svrhom istraživanja u kojem ću sudjelovati. Izjavljujem da sam svjestan/na mogućnosti odustajanja od sudjelovanja u istraživanju u bilo kojem trenutku bez ikakvih posljedica; da sam slobodan/na u svakom trenutku ne odgovoriti na postavljeno pitanje; da mi je istraživačica ponudila mogućnost odgovora na sva pitanja koja bih mogao/la imati vezano uz samu istraživačku proceduru; te da sam siguran/na da će sve informacije koje budem dao/la u ovom istraživanju biti korištene samo u navedene istraživačke svrhe, čime ne izlaze iz okvira povjerljivih podataka, a meni se kao sudioniku istraživanja jamči privatnost i anonimnost.

DOZVOLA AUTORICE SONJE PERREN ZA KORIŠTENJE ORA UPITNIKA

09. 06. 2023. 14:57

Gmail - Request to use a part of The ORA questionnaire



Akvilina Čamber Tambolaš <akvilinacambertambolas@gmail.com>

Request to use a part of The ORA questionnaire

Broj poruka: 4

Akvilina Čamber Tambolaš <akvilinacambertambolas@gmail.com>
Prima: sonja.perren@uni-konstanz.de

7. ožujka 2023. u 14:44

Dear prof. Dr. Perren,

I am Akvilina Čamber Tambolaš, and for the last 8 years I have worked as a Research and Teaching Assistant at the Faculty of Teacher Education, University of Rijeka, Croatia. Before that, I worked in the kindergarten as a preschool teacher for 9 years. Since I got a job at the Faculty, I have been engaged in teaching courses in the field of early and preschool education at undergraduate and graduate (master) studies.

I'm also a doctoral student at the Department of Pedagogy, Faculty of Arts and Social Sciences, University of Rijeka, Croatia. As part of my doctoral thesis, I'm currently researching the culture of educational institutions, more precisely the kindergarten culture. As a team member in the scientific project entitled 'The Culture of Educational Institutions as a Factor in the (Co)construction of Knowledge' (funded by the University of Rijeka) in 2015, I worked on the development of the Questionnaire for the Assessment of the Culture of the Educational Institution. The results obtained using the instrument are available in several published scientific papers - I am sending links to several of them in English:

https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2022.1057706/full?utm_source=Email_to_authors&utm_medium=Email&utm_content=T1_11.5e1_author&utm_campaign=Email_publication&field=&journalName=Frontiers_in_Education&id=1057706

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03004430.2017.1317763>

<https://www.bib.irb.hr/1057146>

While searching the literature, I came across your excellent article in which the results obtained by applying The ORA questionnaire are presented. The three domains of the questionnaire (professionals' self-efficacy, attitudes, and educational practice) represent precisely those variables whose relationship with certain dimensions of the institutional culture (social relations and professional development of educators) I would like to examine. Therefore, I kindly ask for your permission to use the short (final) version of the ORA questionnaire in my research, which was presented in your previously mentioned scientific paper.

The expected time of completion of the doctoral dissertation and the availability of the obtained results would be until September 2024. and it would be my pleasure to send them to you.

I hope for your positive feedback.

Best regards,
Akvilina Čamber Tambolaš

Akvilina Čamber Tambolaš, mag. praesc. educ.

Asistent/Assistant

Učiteljski fakultet/Faculty of Teacher Education

Sveučilište u Rijeci/University of Rijeka

Adresa/Address: Sveučilišna avenija 6, Rijeka, Hrvatska/Croatia

<http://www.ufri.uniri.hr/en/about-us.html>

<http://www.ufri.uniri.hr/en/about-us/structureofthefaculty/centre-for-research-on-childhood.html>

Tel./Phone: 00 385 (0)51 265 834

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ik=d835d61955&view=pt&search=all&permthid=thread-a:r-2057808016943681955&simpl=msg-a:r5357090690...> 1/2

09. 06. 2023. 14:57

Gmail - Request to use a part of The ORA questionnaire

e-mail: akvilinact@uniri.hr
akvilinacambertambolas@gmail.hr

Sonja Perren <sonja.perren@uni-konstanz.de>
Prima: Akvilina Čamber Tambolaš <akvilinacambertambolas@gmail.com>

14. ožujka 2023. u 12:29

Dear Akvilina Čamber Tambolaš

I am happy to give you permission to use our questionnaire for you study.

Gruss

Sonja Perren

[Citirani tekst je skriven]

Prof. Dr. Sonja Perren

Lehrstuhl Entwicklung und Bildung in der frühen Kindheit

Fachgruppe Empirische Bildungsforschung

Universität Konstanz

Pädagogische Hochschule Thurgau

PHTG: +41 71 678 57 44 (Raum: X110)

UKN: +49 7531 88-3512 (Raum: GF201)

sonja.perren@uni-konstanz.de

www.uni-konstanz.de/fg-erz

Binationales Zentrum Frühe Kindheit (BiKi)

www.fruehekindheit.ch

Akvilina Čamber Tambolaš <akvilinacambertambolas@gmail.com>
Prima: Sonja Perren <sonja.perren@uni-konstanz.de>
Cc: Lidija Vujičić <lidija.vujicic@ufri.uniri.hr>

14. ožujka 2023. u 21:07

Dear Prof. Perren,
thank you very much for your answer and the opportunity of using the questionnaire. I will certainly inform you about the progress and results of the study.

Kind regards,
Akvilina Čamber Tambolaš

[Citirani tekst je skriven]

--

[Citirani tekst je skriven]

INSTRUMENTARIJ

Skala prostorno-materijalnog okruženja

U kojoj se mjeri svaka od navedenih tvrdnji odnosi na odgojno-obrazovnu praksu **vrtića (objekta) u kojem radite?** (1-uopće se ne odnosi, 2-uglavnom se ne odnosi, 3- niti se odnosi, niti se ne odnosi, 4-uglavnom se odnosi, 5-u potpunosti se odnosi).

PMO_1 Prostor soba svih odgojno-obrazovnih skupina je organiziran po centrima aktivnosti .	1	2	3	4	5
PMO_2 U hodniku vrtića nalaze se djeci zanimljivi centri aktivnosti/radionice (npr. svemirski centar, stolarska radionica, trgovina...).	1	2	3	4	5
PMO_3 Sobe svih odgojno-obrazovnih skupina u vrtiću imaju otvorena vrata .	1	2	3	4	5
PMO_4 U prostoru vrtića prevladavaju uradci djece koji im služe za prisjećanje na aktivnosti kojima su se bavili i zaključke do kojih su došli (npr. skice, umne mape, makete...).	1	2	3	4	5
PMO_5 Na vanjskom prostoru vrtića prevladava prirodni, nestrukturirani, otvoreni prostor (zelene površine, prirodni teren,...).	1	2	3	4	5
PMO_6 Vanjski prostor vrtića podijeljen je na prostorne cjeline , tzv. interesne zone ili zone aktivnosti (npr. zona za igre vodom, zona s pijeskom, zona za vrtlarstvo, zona prometa, sportska zona, zona za odmaranje, zona za društvene igre).	1	2	3	4	5
PMO_7 Sobe svih odgojno-obrazovnih skupina imaju slobodan prostor namijenjen za aktivnosti u kojima istovremeno sudjeluju sva/većina djece iz skupine.	1	2	3	4	5
PMO_8 Prostor vrtića je organiziran tako da djeca slobodno „cirkuliraju“ cijelim prostorom (po svojoj sobi, sobi drugih skupina, po hodnicima, garderobi,...).	1	2	3	4	5
PMO_9 Na vanjskom prostoru vrtića djeca imaju mogućnost služiti se različitim alatima (lopata, grablje, motika, čekić, pila,...).	1	2	3	4	5
PMO_10 Prostor vrtića je organiziran tako da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece, posebno druženje u manjim skupinama.	1	2	3	4	5
PMO_11 U prostoru vrtića djeci su dostupni materijali koji su „neizvjesni“ (kada ih ponudimo djeci ne znamo što će ona s njima napraviti, kako će ih koristiti).	1	2	3	4	5
PMO_12 U prostoru vrtića djeci su dostupni raznoliki i raznovrsni materijali koji su zanimljivi djeci različitih razina znanja, vještina i sposobnosti.	1	2	3	4	5
PMO_13 U vrtiću su dostupni materijali koje djeca mogu koristiti samostalno , bez veće pomoći ili uputa odrasle osobe.	1	2	3	4	5
PMO_14 Ponudeni materijali potiču djecu na suradnju s drugom djecom (npr. zajedničko rješavanje problema).	1	2	3	4	5

PMO_15 U prostoru vrtića djeci su dostupni materijali koji su nestrukturirani i multidimenzionalni (omogućuju korištenje na različite načine, u različite svrhe i u različitim kombinacijama).	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Skala vremenske organizacije

U kojoj se mjeri svaka od navedenih tvrdnji odnosi na odgojno-obrazovnu praksu **vrtića (objekta) u kojem radite?** (1-uopće se ne odnosi, 2-uglavnom se ne odnosi, 3- niti se odnosi, niti se ne odnosi, 4-uglavnom se odnosi, 5-u potpunosti se odnosi).

VO_1 U mom vrtiću dijete svoj dnevni ritam iz obiteljskog doma (npr. vrijeme obroka, popodnevni odmor) mora u potpunosti prilagoditi vrtićkom, a ne obrnuto.	1	2	3	4	5
VO_2 U mom vrtiću se primjenjuje tzv. klizni doručak – ne jedu sva djeca u isto vrijeme, već se djeca poslužuju tijekom jutra kako tko dolazi u vrtić ili ima potrebu za jelom.	1	2	3	4	5
VO_3 Vrijeme voćne užine u mom vrtiću organizirano je fleksibilno – djeca se samostalno poslužuju voćem u vremenu nakon doručka do vremena ručka.	1	2	3	4	5
VO_4 U mom vrtiću je pravilo da u vrijeme popodnevni odmor odmaraju / spavaju sva djeca (bez obzira na dob i potrebe).	1	2	3	4	5
VO_5 U mom vrtiću postoji točno definiran raspored kojim se određuje kada koja odgojno-obrazovna skupina koristi vanjski prostor / dvoranu / vrtićko igralište.	1	2	3	4	5
VO_6 U mom vrtiću je pravilo da nakon doručka odgajatelji provode glavnu aktivnost.	1	2	3	4	5
VO_7 U mom se vrtiću slobodna igra djece odvija samo u vrijeme jutarnjeg okupljanja i nakon popodnevni odmor.	1	2	3	4	5
VO_8 U mom vrtiću djeca mogu odspavati i izvan vremena predviđenog za popodnevni odmor.	1	2	3	4	5
VO_9 U mom vrtiću je praksa da djeca na vanjski prostor izlaze u različita doba dana (npr. prije doručka, odmah nakon doručka, djeca „nospavači“ za vrijeme popodnevni odmor).	1	2	3	4	5

Modernity Scale (Schaefer i Edgerton, 1985)

Slijede pitanja koja se tiču Vaših stavova o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. Pažljivo pročitajte svaku tvrdnju i označite broj koji najbliže odražava Vaše mišljenje. Molimo Vas da što iskrenije odgovorite.

1= Uopće se NE SLAŽEM

2= Ne slažem se

3= Niti se slažem, niti se ne slažem

4= Slažem se

5=U potpunosti SE SLAŽEM

MS_1 Roditelji ne bi trebali dovoditi u pitanje metode rada odgajatelja, budući da nisu stručno osposobljeni u području odgoja i obrazovanja.	1	2	3	4	5
MS_2 Prema djeci se treba odnositi jednako bez obzira na njihove individualne razlike.	1	2	3	4	5
MS_3 Djeca uvijek trebaju slušati odgajatelja.	1	2	3	4	5
MS_4 Za dijete je važnija priprema za budućnost nego uživanje u sadašnjem vremenu.	1	2	3	4	5
MS_5 Djeca će učiniti ispravnu stvar samo ako moraju.	1	2	3	4	5
MS_6 Djeci treba dopustiti da se ne slažu s odraslima ako smatraju da su njihove ideje bolje. (r)*	1	2	3	4	5
MS_7 Djecu treba zaokupiti radom i učenjem kod kuće i u vrtiću.	1	2	3	4	5
MS_8 Glavni cilj obrazovanja je uliti osnovno znanje u um djece.	1	2	3	4	5
MS_9 Da bi bio pravedan, odgajatelj se mora odnositi prema svoj djeci na jednak način.	1	2	3	4	5
MS_10 Najvažnija stvar koju treba naučiti djecu je apsolutna poslušnost onome tko predstavlja autoritet.	1	2	3	4	5
MS_11 Djeca najbolje uče čineći stvari sama umjesto da slušaju što im drugi govore. (r)*	1	2	3	4	5
MS_12 S djecom se mora pažljivo postupati u ranom periodu života, u suprotnom će zbog njihovih prirodnih poriva odrasli teško s njima „izaći na kraj“.	1	2	3	4	5
MS_13 Djeca imaju pravo na vlastito gledište i treba im dopustiti da ga izraze. (r)*	1	2	3	4	5
MS_14 Djetetovo učenje uglavnom je rezultat toga da mu se stalno iznova prezentiraju osnovne informacije.	1	2	3	4	5
MS_15 Djeca vole poučavati drugu djecu. (r)*	1	2	3	4	5
MS_16 Ono što je najvažnije naučiti djecu je apsolutna poslušnost roditeljima.	1	2	3	4	5

Progresivni (suvremeni) stavovi

(r)* – čestica koju treba rekodirati

Skala obrazovne paradigme odgajatelja*

Slijede pitanja koja se tiču Vaših stavova o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi. Pažljivo pročitajte svaku tvrdnju i označite broj koji najbliže odražava Vaše mišljenje. Molimo Vas da što iskrenije odgovorite.

1 = Uopće se ne slažem; 2 = Ne slažem se; 3 = Niti se slažem, niti se ne slažem;

4 = Slažem se; 5 = U potpunosti se slažem

OP_1 Djeca predškolske dobi premalena su da bi mogla razumjeti složene fenomene i pojmove (npr. kako nastaje struja, kako funkcionira ljudsko tijelo....).	1	2	3	4	5
OP_2 Djeca predškolske dobi su vješta i sposobna koristiti „opasne“ materijale i predmete (npr. čekić, čavliće, staklene predmete,...).	1	2	3	4	5
OP_3 Djeca jasličke dobi su vješta i sposobna koristiti „opasne“ predmete i materijale (npr. dječje škare, kist,...).	1	2	3	4	5
OP_4 Djeca jasličke dobi sposobna su koristiti tupi nož prilikom jela (npr. za mazanje namaza na kruh).	1	2	3	4	5
OP_5 Djeca jasličke dobi vješta su i sposobna samostalno manipulirati i igrati se rasipnim materijalima (riža, kukuruzna krupica, kinetički pijesak).	1	2	3	4	5
OP_6 Djeca su sposobna pažljivo i odgovorno koristiti vrijedne predmete (npr. fotoaparati, glazbeni instrumenti, laptop,...).	1	2	3	4	5
OP_7 Djeci treba omogućiti da aktivnim i izravnim istraživanjem dolaze do svojih istina i teorija (čak i ako su netočne).	1	2	3	4	5
OP_8 Kada djeca u igri ili aktivnosti dođu do krivog zaključka, zadatak odgajatelja je reći djeci točan odgovor.	1	2	3	4	5
OP_9 Zajednička slobodna igra djece najbogatiji je izvor novog znanja i spoznaja.	1	2	3	4	5
OP_10 Djeca najbolje uče u aktivnostima koje je za njih isplanirao i osmislio odgajatelj.	1	2	3	4	5
OP_11 Djeca će najbolje ovladati akademskim vještinama (npr. slova, brojke) ako ih odgajatelj izravno poučava.	1	2	3	4	5
OP_12 Sam proces u kojem dijete traži rješenje važniji je od samog rezultata.	1	2	3	4	5
OP_13 Djeca najbolje uče kada ih poučava odrasla osoba (odgajatelj, roditelj,...).	1	2	3	4	5
OP_14 Glavna zadaća vrtića je pripremiti dijete za školu.	1	2	3	4	5
OP_15 Kvalitetan odgojno-obrazovni rad podrazumijeva da se odgajatelj striktno pridržava unaprijed osmišljenog plana dnevnih aktivnosti.	1	2	3	4	5
OP_16 Odgajatelj treba omogućiti djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima.	1	2	3	4	5
OP_17 Odgajatelj treba nadzirati i kontrolirati djecu u svim aktivnostima.	1	2	3	4	5
OP_18 Djeca iste kronološke dobi mogu se značajno razlikovati u svojim sposobnostima, potrebama i interesima.	1	2	3	4	5

* Ova Skala je temeljem rezultata predistraživanja naknadno uključena u glavno istraživanje.

Skala odnosa u ustanovi

U kojoj mjeri svaka od navedenih tvrdnji opisuje odnose među djelatnicima **dječjeg vrtića (objekta)** u kojemu ste zaposleni? (1-uopće se ne odnosi, 2-uglavnom se ne odnosi, 3- niti se odnosi, niti se ne odnosi, 4-uglavnom se odnosi, 5-u potpunosti se odnosi).

ODN_1 Svaku novu ideju, aktivnost ili projekt odgajatelji osmisle, organiziraju i realiziraju zajedno kao tim.	1	2	3	4	5
ODN_2 Odgajatelji u našem kolektivu poštuju tuđe mišljenje, čak i kada je potpuno različito od vlastitog.	1	2	3	4	5
ODN_3 Odgajatelji pomažu jedni drugima u radu (dijele ideje, zajedno rješavaju probleme,...).	1	2	3	4	5
ODN_4 U našem kolektivu se međusobno podržavamo i cijenimo.	1	2	3	4	5
ODN_5 Odluke u kolektivu odgajatelji donose na demokratski način, snagom stručnih argumenata.	1	2	3	4	5
ODN_6 Zajedničku viziju vrtića svi odgajatelji u kolektivu osjećaju kao „svoju“.	1	2	3	4	5
ODN_7r U kolektivu vlada manjak komunikacije među odgajateljima. (r)*	1	2	3	4	5
ODN_8 Naši odgajatelji znaju primiti i uputiti konstruktivnu kritiku jedni drugima bez ljutnje i povrijeđenosti.	1	2	3	4	5
ODN_9 Odgajatelji se međusobno ohrabruju u iskušavanju novih ideja, odgojno-obrazovnih metoda i pristupa.	1	2	3	4	5
ODN_10r U našem kolektivu postoje međusobno suprotstavljeni „klanovi“. (r)*	1	2	3	4	5
OND_11 Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć stručnih suradnika.	1	2	3	4	5
ODN_12 Stručni suradnici se prema odgajateljima odnose kao prema ravnopravnim partnerima, a ne kao nadređeni koji kontroliraju odgajatelje i uče ih „kako raditi“ s djecom.	1	2	3	4	5
ODN_13 Odgajatelji mogu u svakom trenutku računati na podršku i pomoć ravnatelja.	1	2	3	4	5
ODN_14 U donošenju odluka ravnatelj uključuje mišljenja i stručne argumente odgajatelja.	1	2	3	4	5
ODN_15 Ravnatelj i članovi stručnog tima ohrabruju odgajatelje u primjeni novih ideja i pristupa u odgojno-obrazovnom radu.	1	2	3	4	5
ODN_16 Imamo podršku svog radnog okruženja (ravnatelja i stručnog tima) za stručno usavršavanje.	1	2	3	4	5

*(r) – čestica koju treba rekodirati

Skala profesionalnog razvoja odgajatelja

Koliko se često navedene aktivnosti odvijaju u Vašem vrtiću (misli se na **cjelokupnu ustanovu**) (1-*nikada*, 2-*rijetko*, 3-*ponekad*, 4-*često*, 5-*uvijek*)?

PR_1 Moj vrtić surađuje s drugim vrtićima s ciljem razmjene ideja, promišljanja i unaprjeđenja kvalitete naše odgojno-obrazovne prakse.	1	2	3	4	5
PR_2 U mom se vrtiću odvijaju zajednički susreti odgajatelja - reflektivni praktikumi.	1	2	3	4	5
PR_3 Moj vrtić surađuje s važnim akterima iz područja odgoja i obrazovanja (npr. Fakultetima, agencijama, raznim udrugama ...).	1	2	3	4	5
PR_4 U mom se vrtiću za odgajatelje održavaju „interne“ radionice, seminari, predavanja različite tematike.	1	2	3	4	5
PR_5 Odgajatelji u mom vrtiću odlaze na razne oblike „vanjskog“ stručnog usavršavanja (npr. U organizaciji agencije, fakulteta, udruga ...).	1	2	3	4	5
PR_6 Moj vrtić sudjeluje/sudjelovao je u akcijskom istraživanju.	1	2	3	4	5

ORA Skala suvremene odgojno-obrazovne prakse

Koliko često u svom svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu primjenjujete sljedeće prakse (1-nikada, 2-rijetko, 3-ponekad, 4-često, 5-uvijek)?

Oznaka čestice	Originalna čestica (njemački)	Prijevod (engleski)	Prijevod (hrvatski)	Subskale (teme)		
				PD	AU	OU
E CP01	Ich achte darauf, dass jedes Kind seinen Beitrag zum Gruppenalltag leisten kann.	I take care that each child can contribute to the daily group routines.	Vodim računa o tome da svako dijete pridonosi svakodnevnim rutinama i aktivnostima koje se odvijaju u odgojno-obrazovnoj skupini.	X		
E CP03	Ich beziehe Kinder in alltägliche Aufgaben wie z.B. Tisch decken oder Putzen mit ein, auch wenn ich es alleine schneller erledigen könnte.	I involve children in daily tasks such as setting the table or cleaning, even if I could handle them faster myself.	Uključujem djecu u svakodnevne zadatke poput postavljanja stola ili čišćenja, čak i ako bih to sama mogla brže obaviti.	X		
E CP04	Von den Ideen der Kinder lasse ich mich immer wieder inspirieren und setze ihre Ideen mit ihnen um.	I always let children's ideas inspire me and realise their ideas together with them.	Uvijek dopuštam da me inspiriraju ideje djece te zajedno s djecom realiziram njihove ideje.	X		
E AL01	Wenn ein Kind etwas ausprobiert, dann helfe ich nur, wenn es selber nicht mehr weiter kommt.	If a child is trying something out, I help only if he or she cannot proceed on their own.	Ako dijete pokušava nešto učiniti, pomažem mu samo ako ne može samo.		X	
E AL03	Ich gebe den Kindern die Möglichkeit, selber auszuprobieren und ihre Umgebung zu erkunden.	I give children the opportunity to try something on their own and to explore their surroundings.	Djeci dajem priliku da sama probaju nešto činiti i da sama istražuju svoje okruženje.		X	
E AL06	Ich lasse Kindern Zeit, Schwierigkeiten zu bewältigen, und biete ihnen nur soviel Hilfestellung wie nötig, um selber ans Ziel zu kommen.	I give children time to handle difficulties and only offer as much help as they need to succeed by themselves.	Dajem djeci vremena da se nose s poteškoćama i nudim samo onoliko pomoći koliko im je potrebno da sama uspiju.		X	
E LE01	Ich stelle den Kindern vielseitige und frei zugängliche Materialien zum Entdecken und Erforschen zur Verfügung.	I provide diverse and freely accessible materials for the children to discover and explore.	Nudim raznolike i slobodno dostupne materijale koje djeca mogu samostalno otkrivati i istraživati.			X
E LE02	Ich zeige Kindern immer wieder neues Spiel- und Lernmaterial und ermutige sie, dieses auszuprobieren.	I show children new toys and learning material again and again and encourage them to try them out.	Stalno iznova nudim djeci nove igračke i materijale za učenje i potičem ih da ih isprobaju.			X
E LE06	Ich passe die Lernumgebung immer wieder den aktuellen Interessen und Bedürfnissen der Kinder an.	I continually adapt the learning surroundings to the children's current interests and needs.	Kontinuirano prilagođavam okruženje za učenje trenutnim interesima i potrebama djece.			X

Bilješka: PD = Participacija djeteta (CP = Child participation); AU = Dijete kao aktivni učenik (AL = Child as Active Learner); OU = Okruženje za učenje (LE = Learning Environment).

ORA Skala samoučinkovitosti odgajatelja

Molimo vas da uz svaku tvrdnju koja slijedi izrazite **svoj stupanj slaganja** (1-uopće se ne slažem, 2-ne slažem se, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 4-slažem se, 5-u potpunosti se slažem).

Oznaka čestice	Originalna čestica (njemački)	Prijevod (engleski)	Prijevod (hrvatski)	Subskale (teme)		
				PD	AU	OU
S CP02	Ich kann die Anliegen der Kinder erfragen und berücksichtigen, auch wenn die Kinder sehr schüchtern sind oder noch nicht gut sprechen können.	I can ask about children's concerns and respect them, even if the children are very shy or cannot yet speak fluently.	Znam kako djecu pitati o njihovim problemima i uzeti ih u obzir, čak i ako su ona vrlo sramežljiva ili još ne mogu tečno govoriti.	X		
S CP04	Ich zeige Interesse für die Ideen der Kinder und nehme diese auf, auch wenn ich lieber ein anderes Programm durchgeführt hätte.	I show interest in children's ideas and incorporate them, even though I'd rather follow another programme.	Pokazujem interes za dječje ideje i uključujem ih u odgojno-obrazovni proces svoje skupine, iako bih ja radije slijedio/la dnevni plan aktivnosti.	X		
S CP05	Ich kann mich für die Meinungen und Ansichten der Kinder interessieren und diese im Betreuungsalltag berücksichtigen, auch wenn ich unter Zeitdruck stehe.	I can be interested in children's opinions and views and consider them, even if I'm under time pressure.	Mogu me zanimati mišljenja i gledišta djece i mogu ih uzeti u obzir, čak i ako sam pod pritiskom vremenskog rasporeda rada i življenja u vrtiću.	X		
S AL01	Ich bin dazu fähig, Kinder in ihrer selbstständigen Erkundung der Umgebung zu unterstützen, auch wenn die Kinder ängstlich sind.	I'm able to support children in their autonomous exploration of the environment, even when children are anxious.	U stanju sam podržati djecu u njihovom samostalnom istraživanju okruženja, čak i kada su djeca anksiozna.		X	
S AL02	Ich kann interessierter Zuschauer sein ohne zu helfen, auch wenn ich ungeduldig werde.	I can show interest as an observer without intervening, even when I get impatient.	Znam kako pokazati interes kao promatrač bez uplitanja u dječje aktivnosti, čak i kad postajem nestrpljiva.		X	
S AL03	Ich kann aushalten, wenn Kinder Dinge auf ihre Art angehen, auch wenn ich eine bessere Lösung kenne.	I can tolerate the children approaching things in their own way, even if I know a better solution.	Mogu prihvatiti da djeca pristupaju stvarima na neki svoj način, čak i ako ja znam bolje rješenje.		X	
S LE01	Ich kann vielseitige Spielräume und Materialien zu Verfügung stellen, auch wenn die Ressourcen der Institution beschränkt sind.	I can provide diverse play areas and materials, even when the resources of the institution are limited.	Mogu osigurati različita mjesta za igru i različite materijale, čak i kada su resursi ustanove ograničeni.			X
S LE02	Ich kann bei Kindern die Neugier auf Neues wecken, auch wenn sie zunächst wenig Interesse dafür zeigen.	I can awaken children's curiosity about new experiences, even if they show little interest at first.	Mogu probuditi dječju znatiželju za novim iskustvima, čak i ako ona u početku pokazuju slab interes.			X
S LE04	Ich kann die Lernumgebung so gestalten, dass alle Kinder der Gruppe passende Herausforderungen finden, auch wenn die Bedürfnisse sehr unterschiedlich sind.	I can structure the learning environment in such a way that all children in the group find suitable challenges, even when their needs are very different.	Mogu strukturirati okruženje za učenje na takav način da sva djeca u grupi pronađu odgovarajuće izazove, čak i kada su njihove potrebe vrlo različite.			X

Bilješka: PD = Participacija djeteta (CP = Child participation); AU = Dijete kao aktivni učenik (AL = Child as Active Learner); OU = Okruženje za učenje (LE = Learning Environment).

ORA Skala uvjerenja odgajatelja*

Molimo vas da uz svaku tvrdnju koja slijedi izrazite **svoj stupanj slaganja** (1-uopće se ne slažem, 2-ne slažem se, 3-niti se slažem niti se ne slažem, 4-slažem se, 5-u potpunosti se slažem).

Oznaka čestice	Originalna čestica (njemački)	Prijevod (engleski)	Prijevod (hrvatski)	Subskale (teme)		
				PD	AU	OU
A CP02	Die Ideen der Kinder sind eine sehr grosse Bereicherung für den Betreuungsalltag.	The children's ideas are a very great enrichment to the daily care routines.	Ideje djece obogaćuju svakodnevne aktivnosti u vrtiću.	X		
A CP03	Wenn Kinder bei alltäglichen Aufgaben mithelfen, bekommen sie das Gefühl, dass sie wichtig sind und einen Beitrag leisten können.	If children help with daily tasks they can feel important and able to contribute.	Kada djeca pomažu u svakodnevnim aktivnostima, osjećaju se važnima i sposobnima pridonijeti.	X		
A CP05	Bereits kleine Kinder suchen die Anerkennung in der Gemeinschaft.	Even young children seek the acceptance of the community.	Čak i mala djeca traže biti prihvaćena od strane zajednice.	X		
A AL03	Kinder lernen, indem sie Dinge selber machen und ausprobieren.	Children learn by doing and trying things out by themselves.	Djeca uče čineći i isprobavajući stvari sama.		X	
A AL04	Kinder müssen Neues mit ihren bisherigen Erfahrungen verbinden können.	Children need to connect new experiences to previous ones.	Djeci je potrebno da nova iskustva povežu s prethodnima.		X	
A LE01	Aufgabe des Erwachsenen ist es, den Kindern Umgebungen und Tagesabläufe zur Verfügung zu stellen, in denen sie vielfältige Erfahrungen sammeln können.	It is the adults' task to provide children with surroundings and daily routines that allow them to gather diverse experiences.	Zadatak odraslih je osigurati djeci okruženje i aktivnosti koje im omogućuju stjecanje različitih iskustava.			X
A LE02	Fachpersonen sollen den Kindern auch Spielsachen und Materialien anbieten, die sie noch nicht kennen.	Childcare workers should offer children toys and materials with which they are not yet familiar.	Odgajatelji bi trebali nuditi djeci igračke i materijale s kojima još nisu upoznata.			X
A LE04	Die Lernumgebung muss Kindern ermöglichen, eine Situation mit allen Sinnen zu erfassen.	The learning environment needs to allow children to perceive a situation with all their senses.	Okruženje za učenje treba omogućiti djeci da spoznaju svijet svim svojim osjetilima.			X

Bilješka: PD = Participacija djeteta (CP = Child participation); AU = Dijete kao aktivni učenik (AL = Child as Active Learner); OU = Okruženje za učenje (LE = Learning Environment).

*Ova *Skala* korištena je u predistraživanju, ali kako nije pokazala zadovoljavajuće metrijske karakteristike, izostavljena je iz glavnog istraživanja.