

Vođenje u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja: između poželjnoga i stvarnoga

Terlević, Monika

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Rijeka, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Rijeci, Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:298758>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-14**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Monika Terlević

**Vodenje u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja: između
poželjnoga i stvarnoga**

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2020.

SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

**Vođenje u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja: između
poželjnoga i stvarnoga**

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Vođenje i upravljanje

Mentor: izv. prof. dr. sc. Renata Čepić

Student: Monika Terlević

Matični broj: 0303059190

U Rijeci,

srpanj, 2020.

Zahvala

Veliku zahvalu prije svega dugujem mentorici izv. prof. dr. sc. Renati Čepić na razumijevanju, predanosti, uloženom trudu, radu, strpljenju i vremenu. Hvala Vam što ste nesebično sa mnom dijelili zrnca mudrosti i usmjeravali me u trenutcima kada je to bilo najpotrebnije, a pritom pokazali što znači biti dobar vođa.

Zahvaljujem se svim profesorima Učiteljskog fakulteta koji su me tijekom studija poticali na istraživanje, usvajanje novog znanja i diseminaciju postojećeg. Probudili ste u meni jednu posebnu motivaciju i želju za nastavkom obrazovanja i cjeloživotnim učenjem. Naučili ste me važnosti poštivanja sebe i profesije te ukazali ste mi kako izgraditi autonomni profesionalni identitet odgajatelja, stručnjaka i znanstvenika.

Posebnu zahvalu upućujem mojoj obitelji koja me u svakom koraku ohrabivala, podržavala i bez koje ovaj put uspjeha ne bi bio moguć.

I na kraju, zahvala mojem Nikoli koji me neumorno ohrabrivao i bez trunke sumnje vjerovao u moj uspjeh.

Veliko hvala svima!

"Aktivna uloga vodstva u osiguranju kvalitete trebala bi postati dijelom strategije odgojno-obrazovnih ustanova za organizacijske promjene i održivu budućnost."

- Čepić, 2009:170

Izjava o akademskoj čestitosti

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

Monika Terlević

SAŽETAK

Cilj ovog diplomskog rada bio je istražiti kako ravnatelji percipiraju uvjete i mogućnosti za razvoj profesionalnih kompetencija, kako razumijevaju i doživljavaju svoje vođenje te koje su prepreke učinkovitoj praksi vođenja u hrvatskom kontekstu ranog odgoja, uključujući stjecanje uvida u njihova iskustva vođenja u okolnostima uzrokovanim pandemijom Covid-19 virusne infekcije. Primijenjen je kvalitativan pristup i metoda polustrukturiranih intervjua. Protokol intervjua sastojao se od pitanja svrstanih u četiri skupine istraživačkih problema povezanih s formalnim, neformalnim i informalnim oblicima stjecanja profesionalnih kompetencija ravnatelja, karakteristikama i stilom vlastitog vođenja, ostvarivanjem suradnje i partnerstva u okruženju te izazovima vođenja u vrijeme pandemije. Istraživanje je provedeno na namjernom uzorku od pet ravnatelja ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Istraživanje je pokazalo da se ne pridaje dovoljno pažnje formalnim i stvarnim kompetencijama za izbor ravnatelja ustanova ranog odgoja u našoj zemlji. Ističe se potreba za profesionalizacijom ravnateljskog poziva, rekonceptualizacijom formalnog obrazovanja ravnatelja, važnost neformalnog obrazovanja putem seminara i radionica te svakodnevnih iskustava u radu, važnost gradnje suradničke kulture s različitim dionicima u odgojno-obrazovnom okruženju te kapaciteta za promjene. Motivacija ljudi, neusuglašena vizija te nedostatna financijska sredstva su prepoznate kao najveće prepreke uspostavljanju kvalitetnih suradničkih i partnerskih odnosa. Rad zaključuje kako ključne promjene valja učiniti u području: profesionalnog razvoja ravnatelja i ostalih dionika ustanove, povećanja raspoloživih financijskih sredstava, umrežavanja odgojno-obrazovnih ustanova te promjene ustroja i zakonskih regulativa.

Ključne riječi: vođenje, organizacijsko učenje, kvaliteta, ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, kultura učenja, profesionalni razvoj, ravnatelj vrtića

SUMMARY

The aim of this thesis was to investigate how preschool principals perceive the conditions and opportunities for the development of professional competencies, how they understand and experience their own leadership practices and the obstacles to effective leading in the context of the Croatian early childhood education system, as well as their insights derived from their leadership mandate during the Covid-19 health crisis. A qualitative approach and the method of semi-structured interviews were applied. The interview protocol consisted of questions categorized into four groups of research problems related to formal, non-formal and informal modes of acquiring professional competencies of principals, characteristic and style of leadership, achieving cooperation and partnership, and leadership challenges arisen during the pandemic. The research was undertaken on a sample of five principals of early childhood and preschool education institutions. Research has shown that not enough attention is paid to the formal and actual competencies in the process of selecting leaders of early childhood education institutions in our country. The need has arisen for the professionalization of the vocation of principals, the reconceptualization of their formal education, as well as the importance of non-formal education through seminars and workshops and everyday work experiences, the importance of building a collaborative culture with educational stakeholders and the capacity for change. As the biggest obstacles to the realization of high-quality relationships and partnerships between all educational stakeholders were identified as the following: motivational deficiencies, incompatible vision and insufficient financial resources. The paper is concluded by identifying key changes necessary in the area of professional development of principals and other educational stakeholders; management of finances; institutional networking; and structural and regulatory framework.

Key words: leadership, organizational learning, quality, early childhood education institution, learning culture, professional development, kindergarten principal

SADRŽAJ

1.	UVOD	1
2.	VOĐENJE: ODREĐENJA, PRISTUPI I PERSPEKTIVE	3
	2.1. Vođenje i menadžment: terminološka određenja.....	3
	2.2. Tradicionalni i suvremeni pogledi: od ekskluzivnog do inkluzivnog vođenja	6
	2.3. Neki pristupi određenjima fenomena vođenja u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja	9
3.	DIMENZIJE VOĐENJA U USTANOVAMA RANOG ODGOJA.....	12
	3.1. Uloga i profesionalne kompetencije ravnatelja.....	12
	3.2. Stilovi vođenja	14
	3.3. Proces vođenja i uloga spola.....	16
4.	VOĐENJE: TEMELJ RAZVOJA KULTURE UČENJA U ORGANIZACIJAMA....	18
	4.1. Kultura učenja u ustanovama ranoga odgoja	18
	4.2. Refleksivna praksa – mogući odgovor na jaz između poželjnoga i stvarnoga vođenja.....	20
	4.3. Upravljanje osobnim identitetom – imperativ izgradnje autonomnog profesionalnog identiteta.....	22
	4.4. Organizacija koja uči – put ka kvaliteti i unapređenju odgojno-obrazovnog rada	23
	4.5. Umrežavanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja	26
5.	PREGLED RECENTNIH ISTRAŽIVANJA O VOĐENJU U USTANOVAMA RANOGA I PREDŠKOLSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA (2017-2019).....	28
	5.1. Kriteriji odabira članaka	28

5.2. Strategija pretraživanja i identifikacije potencijalnih članaka za pregled	29
5.3. Izdvajanje relevantnih podataka	30
5.4. Rezultati	35
6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	37
6.1. Svrha, cilj i istraživačka pitanja	37
6.2. Uzorak istraživanja	38
6.3. Metode i tehnike prikupljanja podataka.....	40
6.4. Metode analize podataka.....	41
6.5. Opis uvjeta realizacije istraživanja	42
7. REZULTATI I RASPRAVA	43
7.1. Formalno, neformalno i informalno obrazovanje/učenje ravnatelja u RH	44
7.2. Karakteristike i stil vođenja	48
7.3. Ostvarivanje suradnje i partnerstva u okruženju.....	53
7.4. Izazovi vođenja u vrijeme pandemije	55
7.5. Refleksija na provedeno istraživanje	58
8. ZAKLJUČCI.....	60
9. LITERATURA	63
10. PRILOZI	70

1. UVOD

Kompleksno i dinamično područje ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja podložno je stalnim promjenama. Vodstvo je prepoznato kao ključni čimbenik kontinuiranog razvoja odgojno-obrazovnih usluga (Velan, 2019) i zadovoljenja potreba odgojno-obrazovnih djelatnika. Stvaranje uvjeta za učenje i diseminaciju znanja koje omogućuju njegovanje osobne izvrsnosti, izgradnju pedagogije odnosa i zajedničkih vizija uz razumijevanje mentalnog modela pojedinca, obveza je ravnatelja koja je od iznimne važnosti za ustanovu (Čepić, 2009; Čepić i Požgaj, 2015). Kvalitetno vođenje je nužno za ostvarivanje kulture učenja i promjena u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Ravnatelj se smatra ključnim prediktorom unapređenja postojeće prakse u odgojno-obrazovnim ustanovama (Magaš i Tatalović Vorkapić, 2015). Stoga je ulaganje u profesionalni razvoj ravnatelja od iznimne važnosti za osiguranje kvalitete rada ustanova ranoga odgoja.

Recentna istraživanja vodstva u Republici Hrvatskoj (Slunjski, 2018, 2019; Seme Stojnović i Hitrec, 2014) ukazuju na potrebu za suvremenim načinom vođenja ustanove ranoga odgoja u smjeru organizacije koja uči i istraživanjima ove tematike s obzirom da takve organizacije unose inovacije i jačaju njihov kapacitet za promjene (Vujičić, Pejić Papak i Valenčič Zuljan, 2018). Pitanja vodstva u ustanovama ranog odgoja su nedovoljno istražena u Republici Hrvatskoj (RH), ali i na međunarodnoj razini. Iz tog razloga, ovaj rad istražuje kako ravnatelji percipiraju uvjete i mogućnosti za razvoj profesionalnih kompetencija, kako razumijevaju i doživljavaju svoje vođenje te koje su prepreke učinkovitoj praksi vođenja u hrvatskom kontekstu ranoga odgoja, uključujući stjecanje uvida u njihova iskustva vođenja u okolnostima uzrokovane pandemijom Covid-19 virusne infekcije. Fokus u radu je na razumijevanju aspekata i dimenzija procesa vođenja i značenja iz perspektive ravnatelja te su razmatrana pitanja u samoj suštini kvalitativne paradigme zbog čega je primijenjen kvalitativni pristup i metoda polustrukturiranih intervjua.

Rad je strukturiran u osam glavnih dijelova. U drugom poglavlju, nakon Uvoda razmatraju se terminološka određenja vođenja i menadžmenta. Treće poglavlje odnosi se na dimenzije fenomena vođenja, pitanja uloge i profesionalnih kompetencija ravnatelja, stila vođenja te uloge spola osobe koja upravlja ustanovom, često prikazanog kao predmeta diskriminacije i stereotipiziranja. U četvrtom se poglavlju rada usmjeravamo na aspekte kulture učenja kao jednog od temelja razvoja kvalitetne prakse odgojno-obrazovnih ustanova.

Peto poglavlje donosi rezultate pretraživanja online baza podataka o vođenju u ustanovama ranoga odgoja (2017 - 2019). Šesto i sedmo poglavlje se odnose na metodologiju istraživanja te dobivene rezultate i raspravu. Primijenjen je kvalitativni pristup i metoda polustrukturiranog intervjua na uzorku od pet ravnateljica ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Dobiveni podaci su analizirani i poglavlje završava refleksijom istraživačice na provedeno istraživanje. U osmom su poglavlju izneseni zaključci te su u svjetlu dobivenih nalaza izložene smjernice za promicanje kvalitete vođenja u ustanovama ranog odgoja i za daljnja istraživanja ove važne tematike.

2. VOĐENJE: ODREĐENJA, PRISTUPI I PERSPEKTIVE

Fenomen vođenja u relevantnim se istraživanjima različito terminološki određuje, ovisno o pristupu autora te perspektivama. Stoga se u ovom poglavlju razmatraju terminološka određenja vođenja i menadžmenta. Posebna se pozornost pridaje tradicionalnim i suvremenim pogledima na vođenje te značajkama vođenja u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

2.1. Vođenje i menadžment: terminološka određenja

Termini *vođenje* i *menadžment* te *vođa*, *direktor* i *menadžer* imaju različite interpretacije u različitim kontekstima ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. U nekim kontekstima ti se pojmovi javljaju kao istoznačnice i koriste se naizmjenično, dok se u nekim kontekstima koriste različito što uzrokuje drugačiju interpretaciju i razumijevanje pojma vođenja (Hujala, Waniganayake i Rodd, 2013; Moyles, 2006).

Fenomeni vođenja i menadžmenta postoje od davnina, zapravo od uvijek, kako ističe autorica Rodd (Seme Stojnović i Hitrec, 2014:11): „Gdje god se nađu dvoje ljudi zajedno, jedan preuzima vodstvo“. Autorica Buhač (2017) pedagoški menadžment određuje kao relativno novo stručno područje. Prema Buhač, razlikujemo *znanstveni menadžment*, *znanost menadžmenta* i *znanost o menadžmentu*. Pojava teorije i fenomena *znanstvenog menadžmenta* datira iz 1911. godine. Otac *znanstvenog menadžmenta*, F. W. Taylor je te godine objavio monografiju pod nazivom *Principles of Scientific Management* (Nivala, 1998). „Znanstveni menadžment predstavlja primjenu statističkih metoda i metoda operacijskog istraživanja prilikom rješavanja problema i odlučivanja, a razvio se tijekom Drugog svjetskog rata u svrhu donošenja strategijskih i taktičkih vojnih planova“ (Buhač, 2017:62). Otada, menadžment se podrazumijeva najvažnijim elementom kvalitete rada, rada u suštini. *Znanost menadžmenta* se prema autorici Buhač (2017) može definirati kao organizirano znanje o menadžmentu. Dio je humanističkih znanosti zbog usmjerenosti na ljude te njihov rast i razvoj. *Znanost o menadžmentu* predstavlja konkretnu praksu, dakle primjenu menadžmenta u praksi (Buhač, 2017). O čestim nedoumicama shvaćanja menadžmenta kao znanosti, odnosno kao skupa organiziranog znanja te menadžmenta kao prakse vještina, pišu mnogi znanstvenici i stručnjaci tog područja, no slažu se u jednom – da se menadžment javlja u tri različita značenja: *organizacija*, *upravljanje* i *rukovođenje* (Buhač, 2017).

Primjenom navedenih područja menadžmenta u cjelokupni odgojno-obrazovni kontekst, koristimo se sintagmama *pedagoški menadžment* i *menadžment u obrazovanju*. „Taj pojam uključuje upravljanje cjelokupnom djelatnošću odgoja i obrazovanja, rukovođenje prosvjetnim ustanovama, vođenje odgojno-obrazovnog i drugog osoblja u obrazovnim ustanovama, unutarnji razvoj te organizaciju radnog procesa u školi“ (Buhač, 2017:62).

Relevantna istraživanja ukazuju na to kako rukovodeće i menadžerske funkcije variraju ovisno o zemlji u kojoj se provode. Tradicionalno, najčešće o navedenim funkcijama autori govore u kontekstu mnogostrukih obveza odgajatelja pri čemu se njihova uloga redefinira s obzirom da su u isto vrijeme i vođe i odgajatelji. Međutim, danas je ta situacija promijenjena s obzirom da je vođenje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja vrlo kompleksna zadaća jer se od vođe očekuje da istovremeno djeluje kao *financijski menadžer*, *pedagoški vođa* te *menadžer ljudskih resursa* (Hujala, Waniganayake i Rodd, 2013).

Vođe i menadžeri imaju značajnu ulogu u pripremanju ostalih praktičara na razvoj neophodnih vještina i sposobnosti kako bi se mogli prilagoditi suvremenim promjenama u društvu (Jones i Pound, 2008). Ravnatelji odgojno-obrazovnih ustanova u nezavidnom su položaju zbog potrebe da osiguraju visoku kvalitetu navedene profesije kako bi utjecali na ostale dionike odgojno-obrazovne ustanove (Jones i Pound, 2008).

Termin *vođenje* je podosta novi, čak i nedovoljno shvaćen pojam unutar ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Suprotno, tradicionalni termin *menadžment* vrlo je poznat i shvaćen pojam među odgojno-obrazovnih djelatnicima (Moyles, 2006). Temeljen na strateškom razmišljanju i vizionarskoj orijentaciji, fenomen vođenja nije zamijenio, već nadopunio menadžersku terminologiju. Mnogi autori vođenje shvaćaju kao korelaciju između postizanja ciljeva i ispunjenja temeljnih funkcija odgoja i naobrazbe.

„Vođenje podrazumijeva utjecaj pojedinca na grupe s ciljem ostvarivanja ciljeva koji bi u idealnim uvjetima trebali biti zajednički svim uključenima“ (Velan, 2019:106). Drugim riječima, vođenje shvaćamo kao proces zajedničkog učenja – (su)učenja svih dionika odgojno-obrazovne ustanove. Upravo je prethodno navedeno temelj izgradnje fenomena distribuiranog vođenja. Međutim, suvremeni autori činjenice temelje na različitim teorijskim, odnosno znanstvenim polazištima; jedno od njih je i psihološki utemeljeno polazište. Slijedom toga, vođa se prikazuje u svjetlu formalnog ili informalnog pojedinca (eng. formally authorized leaders or informal leaders) koji posjeduje vještine i sposobnosti prikladne vođi (Hujala, Waniganayake i Rodd, 2013). Efektivni vođe izazivaju članove tima, odnosno ustanove

entuzijazmom te motiviraju ostale sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Neki autori shvaćaju vođenje kao socijalno konstruirani i situacijski fenomen. Stoga, sukladno sociokonstruktivističkoj teoriji, rukovođenje se temelji na viziji, misiji i temeljnoj zadaći organizacije (Hujala, Waniganayake i Rodd, 2013).

Zanimljiv je pogled autora Finka (2005:14, prema Moyles, 2006) koji za posao vođenja navodi da se „toliko komplicira da izgleda da će nam trebati super-heroji“ i ističe kako su vođe koje je upoznao zapravo sasvim obični ljudi koji predanošću, naporom i odlučnošću postaju izvanredni ljudi koji ljude oko sebe čine izuzetnima (Moyles, 2006). Prema Moyles (2006) termin *vođenje* je trenutno najpopularniji i najkorišteniji u definiranju uloga ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove.

Fink (2005) navodi da vođa mora razumjeti učenje, kritičko razmišljanje, kontekstualno i emocionalno razumijevanje, političku sposobnost. Također, Fink navodi (2005) kako je vođenje vrlo personalna dimenzija čovjeka koja se odnosi na ono *tko* (eng. who) i *što* (eng. what) predstavlja taj pojedinac te *gdje* (eng. where) se nalazi u prostorno-vremenskoj dimenziji.

Moyles (2006) ističe različite redefinicije fenomena vođenja drugih autora. U nastavku navodimo određenja autora Horner (2003), Harris i Lambert (2003), Oldroyd i sur. (1996) te Jackson (2003) koje je autorica Moyles istaknula u svojem radu. Primjerice, Horner (2003) vođenje definira *kao okruženje motivacije*, Harris i Lambert (2003) *kao proces razvoja vizije i kulture*, a Oldroyd i sur. (1996) vođu određuju *kao osobu moći, utjecaja i autoriteta*. Prema Moyles (2006) najistaknutiju verziju značenja fenomena vođenja daje Jackson (2003:15) koji vođenje opisuje kao nepostojeće u doslovnom smislu te da označava „varijablu koja ovisi o interakcijama vođe, sljedbenika i konteksta“.

„Vođa mora biti vizionar, (...) mora imati ideje za budućnost (...) i mora održati osobnu i timsku želju ostvarivanja zadanog cilja. Moraju biti u mogućnosti motivirati sebe i druge, demonstrirati predanost za ono što se zalažu, osloboditi talent i energiju kod drugih, imati snagu karaktera, no u svemu ostati fleksibilan i voljan usvojiti nove tehnike i vještine“ (McCall i Lawlor, 2000:87, prema Jones i Pound, 2008). Prema Jones i Pound (2008), vođenje je usmjereno ka osiguravanju kulture učenja i razvoja djeteta dok istodobno navedeni proces omogućuje profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih praktičara kojima pruža mogućnost učenja i razvoja kroz proces refleksije na vlastitu praksu.

Zaključno, ukoliko govorimo o menadžmentu u obrazovanju u širem smislu, utoliko se referiramo na procese upravljanja i rukovođenja u cjelokupnoj odgojno-obrazovnoj djelatnosti, odnosno obrazovnom menadžmentu (Buhač, 2017). Međutim, ukoliko govorimo o menadžmentu u obrazovanju u užem smislu, utoliko prezentiramo procese rukovođenja i vođenja u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

2.2. Tradicionalni i suvremeni pogledi: od ekskluzivnog do inkluzivnog vođenja

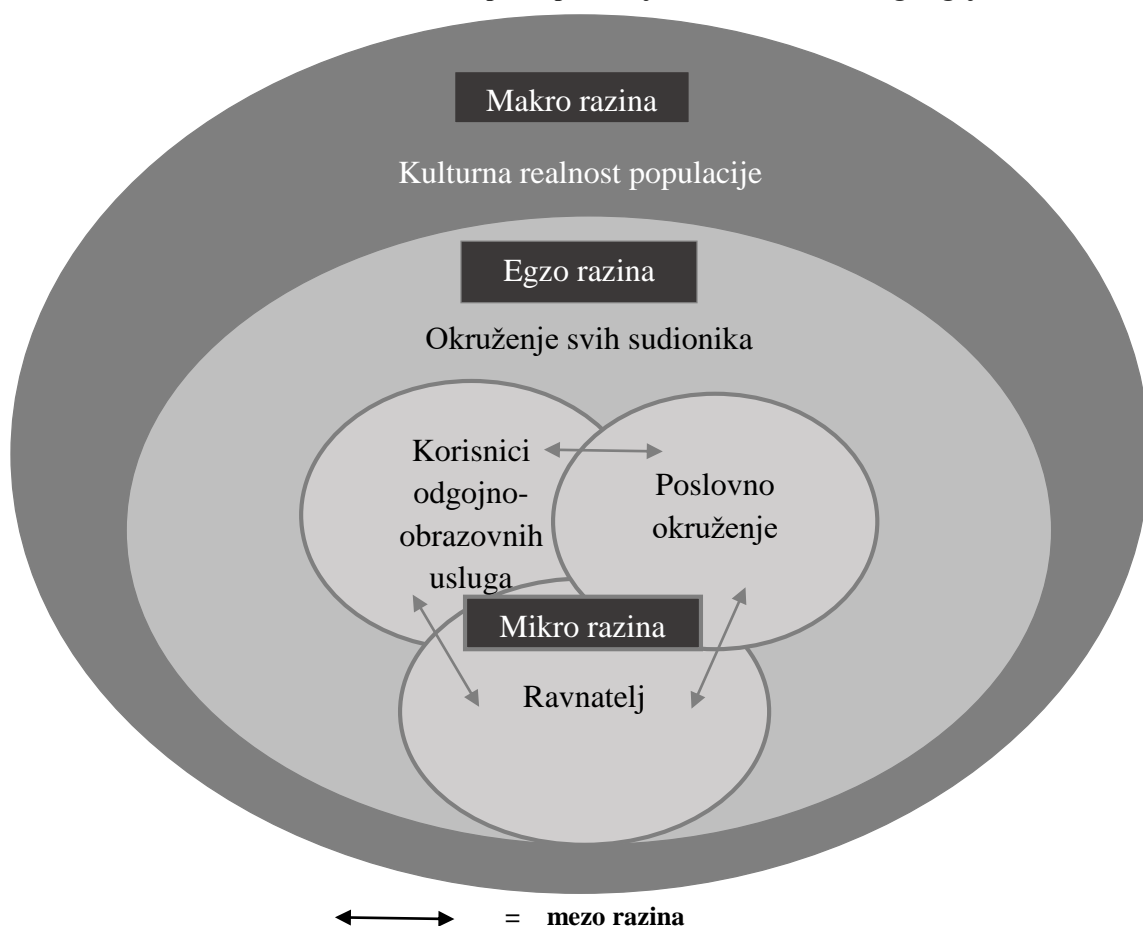
Rezultati suvremenih istraživanja pokazuju kako je djelotvorno vođenje usko povezano s kvalitetom ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja kao i inovativnim i djelotvornim promjenama u profesiji (Dunlop, 2008, prema Rodd, 2013). Djelotvorno se vođenje smatra pokretačem podizanja kvalitete pružanja odgojno-obrazovnih usluga, podizanja standarda i postignuća, jačanje profesionalizma te povećanje odgovornosti. Efektivno, odnosno djelotvorno vođenje podiže razinu kvalitete izvrsnosti (Rodd, 2013), oblikuje kulturu i razvija pozitivno poslovno ozračje (Scott, 1999, prema Kivunja, 2015) u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Autorica Rodd (2013) navodi kako vođenje i dalje ostaje enigma; obzirom da koncept vođenja nije jasno definiran i jednako prihvaćen u svim ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. U prilog tome idu različita tradicionalna i suvremena shvaćanja termina vođenja. Kada govorimo o tradicionalnom vođenju u odgoju i obrazovanju valja se fokusirati na termin *vođa prakse*, odnosno *vođenje za učenje* (Whalley, 2011). Naime, uloga praktičara ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja predstavljena je i kao strateška uloga vođenja popraćena skupom znanja, vještina i vrijednosti (Whalley, 2011). Termin *vođa prakse* dio je neformalne uloge odgojno-obrazovnih praktičara koji prvenstveno moraju voditi i podržavati učenje koje vodi ka transmisiji znanja. Odgajatelj je prvenstveno imao ulogu autoritativnog prenosioca znanja djetetu (Woodhead, 2012; Bruner, 2000; Petrović-Sočo, 2008, 2009; Slunjski, 2009, 2011; Vujičić, 2008, 2011; Miljak, 1997; Armstrong, 2006; Bašić, 2011).

Posljednjih nekoliko desetljeća znanstvenici su utjecali na redefiniciju uloge ravnatelja – suvremeno razumijevanje ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova, zbog čega se njihova uloga, danas, shvaća kao distribuirana, sociokonstruirana i kontekstualizirana. Vođenje se shvaća kao skup sposobnosti i odgovornosti svih odgojno-obrazovnih praktičara, a ne samo ravnatelja kao pojedinca. Suvremeno vođenje može biti formalno i neformalno te distribuirano ka djelatnicima svih razina (Nivala, 1998). Vođenje je prvenstveno holistički,

multidimenzionalni i kompleksni fenomen koji je uronjen u kontekst u kojem djeluje (Hujala, Waniganayake i Rodd, 2013; Nivala, 1998). Spomenimo model kontekstualnog vođenja koji se temelji na Bronfenbrennerovoj (1979) ekološkoj teoriji te uzima u obzir okruženje vodstva odnosno mikro razinu vođenja koja se odnosi na samog vođu te makro razinu koja obuhvaća institucionalne strukture i socijalne vrijednosti koje definiraju vođenje. Mezo razina obuhvaća interakcije između mikro i makro razine, a ego razina se odnosi na indirektni utjecaj mikro i makro razine na vođenje (Bronfenbrenner, 1979; Hujala i Puroila, 1998; Nivala, 1998). Ova se teorija povezuje s kontekstualnim vođenjem stoga što uzima u obzir interkulturalne sličnosti i razlike na različitim razinama što je vidljivo iz Sheme 1.

Shema 1.: Kontekstualni pristup vođenju u ustanovama ranog odgoja



Izvor: Nivala, V. (1998). *Theoretical perspectives on educational leadership*. U: Hujala, E., Puroila, A. (ur.) *Towards Understanding Leadership in Early Childhood Context: Cross-Cultural Perspectives*. Oulu: Oulu University Press.

Možemo istaknuti dva bitna zaključka temeljem prethodno prikazane Sheme. Prvo, organizacijska kultura ustanove za rani odgoj ne sastoji se samo od ravnatelja i ostalog osoblja, već i od djece te njihovih roditelja koji se moraju smatrati jednakim partnerima i dionicima organizacijske kulture. Drugo, kultura neke organizacije proizlazi iz suradnje svih njezinih članova. Jarvilehto (1996, prema Nivala, 1998) definira suradnju kroz tri dimenzije: *specijalizaciju, institucionalnu suradnju te svjesnu organizaciju*. *Specijalizacija* se određuje kao suradnja gdje pojedinci imaju drugačije ciljeve i ne označava zajednički rad već diktaturu (eng. *leadership means dictatorship*); *institucionalna suradnja*, kao suradnja gdje postoje određena prava, pravila, norme i ciljevi koji upravljaju individualnim radom – hijerarhija (eng. *leadership is hierarchical*) te *svjesna organizacija*, koja označava ostvarenje zajedničkih ciljeva kroz slobodnu komunikaciju, poznatije kao distribucija moći (Jarvilehto, 1996, prema Nivala, 1998). Možemo zaključiti kako se navedene dimenzije oslanjaju na ideje pozicije moći i pozicije ravnatelja unutar organizacije, odnosno odgojno-obrazovne ustanove.

Fenomen vođenja je usko vezan uz kontekst i kulturu. O tome pišu i autorice Hujala i Puroila (1998), Aubrey (2011) te Nivala (1998) koje vođenje definiraju kao situacijski, socijalno konstruirani te interpretativni fenomen. Autorice Hujala i Puroila (1998) ističu kako se fenomen vođenja povezuje s Bergervom i Luckmanovom teorijom socijalne konstrukcije realnosti te Giddensovom strukturalnom teorijom. Iz navedene perspektive, vođenje „nije lokalizirano samo u vođi, već i u njegovim sljedbenicima“ (Gronn i Ribbins, 1996, prema Hujala i Puroila, 1998:8). Vođenje odgojno-obrazovne ustanove se razmatra kao fenomen povezan sa širom socijalnom i kulturalnom okolinom.

Autori Jones i Pound (2008) suvremeni fenomen vođenja prikazuju kao širi koncept kolektivne odgovornosti te inkluziju vještina i osobnih atributa praktičara. U kulturi *inkluzivnog vođenja*, svaki je pojedinac ohrabren da vidi sebe kao potencijalnog vođu i menadžera. Koncept inkluzivnog vođenja karakterizira pomak od paradigme ekskluzivnog vodstva jedne osobe ka paradigmi inkluzivnog vodstva kao procesa diseminacije profesionalnog znanja, vještina, sposobnosti i osobnosti (Jones i Pound, 2008). U tom kontekstu, refleksija i diseminacija razvijaju težnju ka kontinuiranom napredovanju svih sudionika odgojno-obrazovne ustanove koji svojim postupcima stvaraju učinak na kvalitetu odgojno-obrazovnog rada. Prema Raelin (2003, prema Jones i Pound, 2008), inkluzivno, odnosno *distribuirano vođenje* vodi ka timovima koji se opisuju „vodećima“ (eng. *leaderful*), pritom indicirajući da postoji prostor za svih da preuzmu ulogu vođe. Suvremeno vođenje ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje počinje *odozdo prema gore* (bottom-up),

„od djeteta kao vođe, od poštivanja dječjih potreba, interesa. Briga za ljude, posvećenost timskom radu, podijeljeno vođenje, ostvarivanje poslanja, nezaobilazne su karakteristike suvremenog vođenja odgojno-obrazovnih ustanova“ (Seme Stojnović i Hitrec, 2014:12).

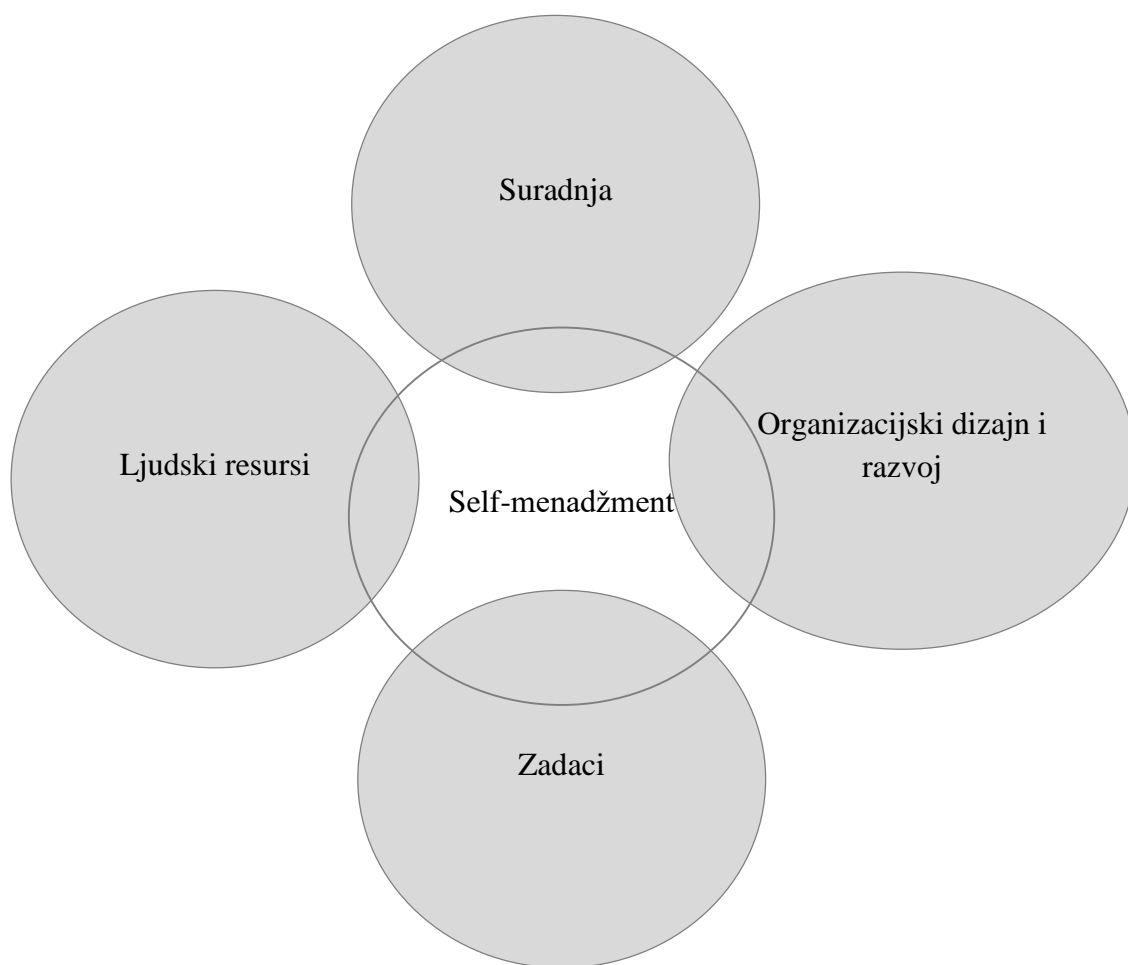
2.3. Neki pristupi određenjima fenomena vođenja u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

Bolman i Deal (1997, prema Whalley, 2011) ističu termin *transformacijsko vodstvo* prema kojemu je vođa ujedno i *agent promjene* koji motivira ostale dionike odgojno-obrazovnog procesa ka višoj i univerzalnijoj svrsi i ulozi. Prema Whalley (2011) većina teorija iz područja vođenja i menadžmenta dolazi upravo iz Sjeverne Amerike ili su pod snažnim utjecajem njihove kulture zbog čega je upitna kulturna pristranost.

Autorica McCrea (2015, prema Kivunja, 2015) konceptualizira fenomen vođenja kao 3P (eng. *people, places i practice*). Autorica naglašava kako je vođenje u kontekstu ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja usmjereno ka utjecaju na ljude (*people*) na različitim mjestima gdje se ustanova nalazi (*places*) sukladno profesionalnom kodeksu i etičkoj praksi (*practices*) (Hargreaves i Lowenhaupt, 2017). Kada govorimo o *osobama* u ustanovama ranoga odgoja, tada govorimo o različitim dionicima i različitim ulogama; od roditelja, djece, odgajatelja, stručnih suradnika, administrativnog osoblja, ravnatelja i drugih dionika. Svi su dionici uronjeni u kontekst iz kojeg dolaze i u kojem žive, a svoj rad temelje prvenstveno na vlastitim uvjerenjima, stavovima i vrijednostima (Stoll i Fink, 2000; Schein, 2005; Kivunja, 2015; Vujičić, 2007, 2010, 2011). *Mjesta* se odnose na kontekst ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Riječ je o institucionalnom odgoju koji je odvojen od onog primarnog, obiteljskog (Kivunja, 2015). U kontekstu mjesta i prostora, uloga je vođe osigurati i proširiti neposredno okruženje s onim okruženjem osnivača, ministarstva, profesionalnih organizacija, odgojno-obrazovnih institucija, te poslovnih centara (Kivunja, 2015). Posljednju od 3P čini *praksa* koju autorica McCrea (2015, prema Kivunja, 2015) karakterizira kao različite uloge ravnatelja – *timski sudionik, dizajner politike, pedagoški dizajner i zagovornik prava*. Prema autorici McCrea (2015, prema Kivunja, 2015), efektivni vođa je onaj koji integrira sve navedene uloge. Drugim riječima, kvaliteta liderstva u odgojno-obrazovnoj ustanovi ogleđa se u profesionalnom znanju, vještini ravnatelja u kombiniranju navedenih uloga te u unutarnjim vrijednostima i stavovima pojedinca.

Simsa i Patack (2008, prema Strehmel, 2016) sintetiziraju nekoliko modela u jedan koji prikazuje dimenzije vođenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju. Prema ovom modelu prikazanom u Shemi 2, fenomen vođenja opisuje se kao skup teoretskog i empirijskog znanja različitih disciplina, praktičnih alata te instrumenata za opis i planiranje konkretnih aktivnosti u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Shema 2.: Dimenzije vođenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju



Izvor: Strehmel, P. (2016). Leadership in Early Childhood Education – Theoretical and Empirical Approaches. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 344–355

Koncept razumijevanja vođenja ovisno o zemlji i konceptu u kojem djeluje, podliježe utjecaju kulturnih, društvenih i političkih pitanja (Woodhead, 2012; Hujala, Waniganayake i Rodd, 2013). Drugim riječima, temeljni principi organizacije odgojno-obrazovnih ustanova određeni su društveno-političkim interesima i ciljevima (Madurić, Šimić i Rašan-Križanac, 2009).

Obzirom da je obrazovanje široko prihvaćeno kao temeljni resurs i vrijedna investicija za pojedince, ali i za cjelokupno društvo, kvaliteta ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja je ključna. Svaka je zemlja svijeta, pa tako i RH, suočena s vrlo dinamičnim promjenama u društvu, kulturi i gospodarstvu, a koje se s uspjehom mogu rješavati upravo pomoću obrazovanja i znanosti. U *Strategiji obrazovanja, znanosti i tehnologije* (2014:11) obrazovanje i znanost se ističu razvojnim prioritetima koji „mogu donijeti dugoročnu društvenu stabilnost, ekonomski napredak i osiguranje kulturnog identiteta“. Kapital ljudskog znanja ima prednost u odnosu na kapitale prirodnih dobara i rutinskog rada zbog čega se znatno povećavaju ulaganja u obrazovanje. „Time se kao temelj obrazovanja nameće koncept cjeloživotnoga učenja koji potiče pojedinca iz bilo koje dobne skupine da uči, omogućuje mu stalan pristup obrazovanju i priznavanje različitih oblika učenja“ (*Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*, 2014:11). Zaključujemo kako upravo inovacije, cjeloživotno učenje i znanost čine nerazdvojni krug znanja.

Suvremeni kontekst odgojno-obrazovne ustanove odbacuje bilo kakvo nasilje političkog i hijerarhijskog odlučivanja čime ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje postaju prostor prilagodbe i promjena u suradničkim i harmoniziranim odnosima (Madurić, Šimić i Rašan-Križanac, 2009). Može se zaključiti kako je područje vođenja u odgoju i obrazovanju pod stalnim promjenama u skladu s gospodarskim uvjetima, demografskim podacima, tehnološkim napredcima, politikama i praksama.

3. DIMENZIJE VOĐENJA U USTANOVAMA RANOG ODGOJA

Suvremeni društveni ustroj čini uspješno, dobro i kvalitetno vođenje imperativom uspješne organizacije, odnosno odgojno-obrazovne ustanove (Čepić 2009; Čepić i Požgaj, 2015). Iako se odgojno-obrazovni praktičari premalo bave istraživanjem fenomena vođenja i liderstva u području ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (Velan, 2019), postoje spoznaje o dimenzijama vođenja koji utječu na razumijevanje i shvaćanje samog vođe u cjelokupnom procesu obavljanja njegovih rukovodećih funkcija. Stoga se u nastavku navode uloga i profesionalne kompetencije ravnatelja, stilovi vođenja te uloga spola u kontekstu stvaranja određenog ozračja ustanove.

3.1. Uloga i profesionalne kompetencije ravnatelja

Sukladno *Zakonu o predškolskom odgoju i obrazovanju* (2019) čl. 36, ravnatelj je ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja stručni i poslovodni voditelj, zadužen za:

- predlaganje godišnjeg plana i programa rada,
- provođenje odluka upravnog vijeća, odgojiteljskog vijeća i drugih tijela,
- obavljanje drugih poslova utvrđenih aktom o osnivanju te statutom.

Zakonom o predškolskom odgoju i obrazovanju (2019) čl. 37 propisuje se uvjet za mogućnost obavljanja rukovodne dužnosti – „Za ravnatelja dječjeg vrtića može biti imenovana osoba koja ispunjava uvjete za odgojitelja ili stručnog suradnika te ima najmanje 5 godina radnog staža u djelatnosti predškolskog odgoja“. Rezultati relevantnih istraživanja ukazuju na redefiniciju uloge ravnatelja. Autori ukazuju na postojanje određenih poželjnih osobina, znanja i vještina koje ravnatelj odgojno-obrazovnih ustanova mora posjedovati kako bi uspješno obavljao svoju funkciju (Seme Stojnović i Hitrec, 2014). Kompetencije ravnatelja su skup znanja, vještina, stavova i individualnih karakteristika (Špiljak i Modrić, 2009). Iveković (2006, prema Špiljak i Modrić, 2009) ističe kako se kompetencije ravnatelja ogledaju u njegovoj spremnosti i sposobnosti za uspješno obavljenim rukovodnim poslovima. Prema Staničiću (2006, prema Špiljak i Modrić, 2009:134), „uspješnost ravnatelja određena je s pet ključnih kompetencija:

Osobna kompetencija: karakteristična značajka doživljavanja, ponašanja i reagiranja ravnatelja (iskrenost, dosljednost, komunikativnost, pristupačnost, povjerenje i sl.),

Razvojna kompetencija: omogućava ravnatelju uspješno vođenje stručno-pedagoškog razvoja i poslovanja škole (jasnoća vizije razvoja škole, uvođenje inovacija u pedagoški rad, primjenu informatičke tehnologije i sl.),

Stručna kompetencija: uključuje pedagoška, didaktička i druga stručna znanja potrebna za optimalno vođenje odgojno-obrazovnog procesa (poznavanje programa didaktičkih načela rada, poznavanje planiranja i programiranja, razumijevanje organizacije pedagoškog rada, znanje vrednovanja postignuća nastavnika i sl.),

Socijalna kompetencija: odnosi se na znanja i sposobnosti ravnatelja u području međuljudskih odnosa (poznavanje zakonitosti ljudskih odnosa, umijeće motiviranja zaposlenih, sudjelovanje u rješavanju sukoba, umijeće demokratskog vođenja i sl.),

Akcijska kompetencija: ponajprije se odnosi na praktično djelovanje (aktivnosti) ravnatelja u školi i njezinu okruženju (otvorenost u radu s nastavnicima i suradnicima, slušanje i savjetodavno pomaganje u radu, stvaranje uvjeta i otklanjanje prepreka, isticanje rezultata vrijednih pojedinaca i sl.)“.

U Tablici 1. prikazan je *Sažetak karakteristika, vještina i osobnosti vođe* prema autorima Rodd (2006), Edgington (2004), Goleman, Boyatzis i McKee (2002) te McCall i Lawlor (2000). Prema Jones i Pound (2008) većina odgojno-obrazovnih praktičara ima predispozicije da bude vođa.

Tablica 1.: Sažetak karakteristika, vještina i osobnosti vođe

Rodd (2006)	Edgington (2004)	Goleman, Boyatzis i McKee (2002)	McCall i Lawlor (2000)
Dobar, topao, prijateljski	Lojalan	Teži ka poboljšanju kvalitete	Osviješten
Vizionar	Vizionar	Empatičan	Efektivan u komunikaciji
Usmjeren ka cilju	Postavlja ciljeve	Inspirira druge	Donosi odluke

Mentor, vodič	Potiče razvoj pojedinca	Katalizator promjene	
Empatičan	Dosljedan		Ukorijenjene vrijednosti
Samosvjestan	Zna kako zaslužiti povjerenje	Samouvjeren	Iskren
Profesionalan		Samouvjeren	Etičan
Dobar u komunikaciji	Razvija kulturu suradnje	Timski ustrojen	Optimist
Asertivan i proaktivan	Komunikativan	Potiče razvoj drugih	Oprezan

Izvor: Jones, C. i Pound, L. (2008). *Leadership and Management in the Early Years. From Principles to Practice*. Berkshire: Open University Press.

3.2. Stilovi vođenja

Rezultati novijih istraživanja ukazuju na postojanje različitih stilova vođenja kao konzistentnog obrasca ponašanja preko kojeg vođe utječu na zaposlenike (Slavić, Rijavec i Matić, 2019). Rodd (1998, prema Jones i Pound, 2008) identificira četiri ključna stila vođenja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja:

1. *Radoholičarski* – visoka se pozornost pridaje rezultatima, a mala odnosima i moralu.
2. *Prijateljski* – visoka se pozornost pridaje odnosima i moralu, a premalo zadatku i rezultatima.
3. *Motivacijski* – jednaka se pozornost pridaje odnosima i rezultatima.
4. *Antivođa* – malo se pozornosti pridaje i rezultatima i odnosima.

Goleman i sur. (2002, prema Jones i Pound, 2008) identificiraju šest stilova vođenja:

1. *Vizionarski* – potiče na ispunjenje snova.
2. *Trenerski* – povezuje individualne želje pojedinca s ciljevima organizacije.

3. *Podržavajući* – stvara harmoniju povezivanjem ljudi.
4. *Tempirajući* – povezuje izazovne i uzbudljive ciljeve.
5. *Delegirajući* – smiruje strah davanjem točnih direktiva i uputa.

Često se stilove vođenja ravnatelja pokušava kategorizirati u neke od navedenih stilova, no bitno je istaknuti da se stil vođenja ravnatelja može mijenjati ovisno o okolnostima u kojima se nalazi (Jones i Pound, 2008). U tom kontekstu, Rodd (1998, prema Jones i Pound, 2008) navodi kako će mladi i neiskusni tim imati koristi od direktivnog stila vođenja ravnatelja, dok će iskusniji tim imati koristi od demokratskog stila vođenja ravnatelja. Goleman i sur. (2002, prema Jones i Pound, 2008) navode kako će vizionarski vođa pripomoći u situacijama kada su potrebne promjene ili nova vizija. Slično tome, delegirajući bi stil bio djelotvorniji u situacijama kada je prihvaćanje promjene otežano.

Distribuirani (Buchberger i Kovač, 2017) i inkluzivni (Jones i Pound, 2008) pristup liderstvu i menadžmentu postat će sve važniji. Mnoge su organizacije, uključujući ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, vrlo kompleksne i podložne stalnim promjenama što zahtjeva distribuirano vodstvo. Upravo je zbog toga od neizmjerne važnosti provoditi vodstvo u korelaciji s drugim sudionicima odgojno-obrazovne ustanove. „Rezultati istraživanja poželjnih osobina ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova u Republici Hrvatskoj govore u prilog opredijeljenosti kadra za demokratski stil vođenja ustanova“ (Seme Stojnović i Hitrec, 2014:12).

U teoriji cijelog raspona vođenja, odnosno *Full Range od Leadership* (Avolio i Bass, 2002, prema Slavić, Rijavec i Matić, 2019) ističu se tri poznata stila vođenja: *transformacijsko*, *transakcijsko* i stil odriješene ruku, odnosno pasivno-izbjegavajući stil – poznatiji kao *Laissez-faire* stil vođenja (Slavić, Rijavec i Matić, 2019). Karakteristike navedenih stilova prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2.: Karakteristike transformacijskog, transakcijskog i laissez-faire vodstva

Transformacijsko vođenje	Trasakcijsko vođenje	Laissez-faire vođenje
<ul style="list-style-type: none"> • idealiziran utjecaj vođe • inspirativna motivacija • intelektualna stimulacija • individualna pažnja 	<ul style="list-style-type: none"> • nagrada i konstruktivne transakcije u komunikaciji • menadžment, upravljanje pomoću očekivanja: aktivno i pasivno; korektivne transakcije 	<ul style="list-style-type: none"> • bez transakcija • bez vođenja

Izvor: Northouse, 2007, prema Seme Stojnović, I. i Hitrec, S. (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing.

Transakcijsko vođenje fokusira se na razmjenu između vođe i njegovih zaposlenika. U području ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, ono se očituje u nagrađivanju uspješnih zaposlenika (Seme Stojnović i Hitrec, 2014). Autorice (2014) naglašavaju kako transakcijski vođa ne prisiljava ljude da mu se podrede, ali traži da ga slijede. U tom kontekstu, transakcijski vođa ima obilježja tradicionalnog menadžera usmjerenog na postavljanje i izvršavanje razumnih ciljeva i rješavanja problema (Slavić, Rijavec i Matic, 2019). *Transformacijski* stil vođenja temelji se na ljudskoj potrebi za smislom pri čemu stvara institucijsku svrhu (Seme Stojnović i Hitrec, 2014). Podiže svijest zaposlenika o važnosti i strategijama postizanja vrijednih ishoda (Slavić, Rijavec i Matic, 2019), što omogućuje buđenje povjerenja sljedbenika (Seme Stojnović i Hitrec, 2014). Navedeni stilovi vodstva aktivni su u hrvatskom odgojno-obrazovnom kontekstu, a za uspješan rad organizacije potrebna je kombinacija oba stila (Seme Stojnović i Hitrec, 2014). „Ako vođa čeka da problem naraste prije poduzimanja potrebnih mjera, ili ne poduzima nikakve aktivnosti“ (Slavić, Rijavec i Matic, 2019:9), tada se koristi *laissez-faire* stil vođenja. Međutim, naša očekivanja od vođa ne ovise samo o stilu vodstva, već i od spola samog vođe, što dakako može biti (često i je) pod utjecajem predrasuda i stereotipa (Seme Stojnović i Hitrec, 2014).

3.3. Proces vođenja i uloga spola

Opće je poznato, a i znanstveno dokazano (Chakraborty, 2003, prema Whalley, 2011) kako je vodstvo na istoku dominantno feminističko, dok je suprotno na zapadu, najčešće upravljano od pripadnika muškog spola. Međutim, od značajne je važnosti naglasiti kako postoje različiti obrasci vođenja ovisno o spolu što utječe na komunikaciju i razumijevanje u komunikaciji (Seme Stojnović i Hitrec, 2014). Shakeshaft (2008, prema Seme Stojnović i Hitrec, 2014) navodi kako se osobe ženskog spola uglavnom percipiraju kao manje kompetentne, što možemo povezati s usredotočenosti osoba ženskog spola na emocije, a muškog na činjenice.

Osobe ženskog spola, u procesu vođenja, povezuju se s terminima njege, brige i senzitivnosti, dok se osobe muškog spola očituju karakteristikama kontrole, moći, dominacije i kompeticije (Rodd, 2006, prema Whalley, 2011; Moyles, 2006; Seme Stojnović i Hitrec, 2014). Navedeno nije moguće sagledati izvan konteksta s obzirom da žene najčešće upravljaju društvenim sektorima pri kojima je stil njege i brige izraženiji te adekvatniji, što svakako možemo povezati s ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja u kojem su osobe

ženskog spola brojnije od muškog (Moyles, 2006), odnosno područje predškolskog odgoja ima trend ženskog zanimanja (Seme Stojnović i Hitrec, 2014). Drugim riječima, „u predškolskim ustanovama u Republici Hrvatskoj na rukovodećim su mjestima u visokom postotku osobe ženskog spola“ (Seme Stojnović i Hitrec, 2014:49).

Autorica Scrivens (2002) ističe istraživanje autorice Shakeshaft iz 1989. godine čiji rezultati upućuju na kvalitetne, etičke i moralne odnose osoba ženskog spola s ostalim dionicima odgojno-obrazovnih usluga. Stil vođenja sudionica navedenog istraživanja bio je demokratski, participacijski i inkluzivni. Hall (1996, prema Scrivens, 2002) navodi kako žene favoriziraju *moć za, a ne moć iznad* – dakle, *moć za dijeljenje moći*, odnosno distribuciju liderstva. Suvremenim promjenama koje svakodnevno utječu na ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, moraju se prilagoditi i sami ravnatelji, odnosno ravnateljice ustanova za rani odgoj.

4. VOĐENJE: TEMELJ RAZVOJA KULTURE UČENJA U ORGANIZACIJAMA

Kultura ustanove često je korišten pojam u kontekstu ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Obzirom da predstavlja sveukupnost implicitnih pedagogija svih dionika ustanove (Vujičić, 2011; Petrović-Sočo, 2007), čest je predmet razmatranja u području unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog rada. U istom se kontekstu razmatra i fenomen vođenja s obzirom da je kvalitetno vođenje nužno za ostvarivanje kulture učenja i promjena u odgojno-obrazovnoj ustanovi (Čepić, 2009). Stoga se u nastavku ističu najrelevantniji koncepti kulture učenja u ustanovama ranoga odgoja, reflektivna praksa kao jedan od mogućih odgovora na jaz između poželjnoga i stvarnoga vođenja, upravljanje osobnim identitetom u svjetlu izgradnje profesionalne autonomije i identiteta, izgradnja organizacije koja uči radi unapređenja odgojno-obrazovnog rada te umrežavanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

4.1. Kultura učenja u ustanovama ranoga odgoja

Pregledom literature može se uočiti kako različiti autori drugačije definiraju pojam kulture. Eagleton (2002) navodi kako se kultura prvotno definirala kao materijalni proces, a kasnije se njezino značenje redefiniralo kao proces bavljenja duhom. Kultura predstavlja sveukupno stvaralaštvo čovjeka što se presijava na implicitna vjerovanja onih koji u njoj sudjeluju. Autorica Petrović-Sočo (2007) kulturu definira kao način konstruiranja realnosti, pri čemu kulture predstavljaju alternativne konstrukcije te realnosti. Kultura predstavlja kontinuiranu promjenu, nadogradnju i evaluaciju. Vujičić (2011) kulturu definira kao skup vrijednosti koje određuju pojedinca u njegovom autentičnom okruženju.

Na koji način pritom odrediti kulturu neke organizacije ističe autorica Petrović-Sočo (2007) koja ju definira kao skup temeljnih postavki specifičnih za skupinu djelatnih pojedinaca, koji pri tome razvijaju djelovanje organizacije radi postizanja postavljenih ciljeva. Slično tome, Vujičić navodi kako je kultura relevantna jer „definira većinu onoga što se i kako se radi u toj organizaciji. Ona je isprepletena s ciljevima i životnom filozofijom organizacije, a izražava se kroz njezine slogane koji kondenziraju svrhu, misiju i poslovnu strategiju“ (Vujičić, 2010:274).

Promatrajući kulturu kao sastavnicu života svakog pojedinca, zaključujemo kako i odgojno-obrazovna ustanova sadrži određenu kulturu, svoj autentični DNA (Woods i Macfarlane, 2014, prema Slunjski, 2018). Shodno tome, odgojno-obrazovna ustanova čini učeću organizaciju i živi organizam djelatnih pojedinaca: odgajatelja, ravnatelja, stručnih suradnika, administrativnog osoblja, djece, roditelja i drugih, koji utječu na njezino djelovanje, evoluciju i promjene.

Istraživanje kulturnih normi, autori Stoll i Fink (2000) definiraju kao često prešutne, a u njih ubrajaju zajedničke ciljeve, odgovornost za (ne)uspjeh, kolegijalnost, kontinuirano unapređenje, cjeloživotno učenje, prihvaćanje rizika i podrške te uzajamno poštovanje. Kako Stoll i Fink (2000) navode, krajnji je cilj uključiti sve norme u svakodnevnu praksu. Jednako tako svrha je ostvariti pozitivnu odgojno-obrazovnu ustanovu u kojoj vlada pozitivna kultura potpomognuta normama, vrijednostima, stavovima koji su produktivni, poticajni i optimistični, vođena entuzijazmom i željom za cjeloživotnim učenjem i stalnim profesionalnim usavršavanjem.

Suprotno tome, negativne odnosno toksične kulture (Slunjski, 2018) ne uvažavaju poticaj za stalnim promišljanjem vlastitog rada, guše entuzijazam sudionika odgojno-obrazovne ustanove kao i njihovu želju za profesionalnim razvojem. Upravo će takve ustanove operacionalizirati negativna stajališta o samoj profesiji, a potom i vlastitom profesionalnom identitetu djelatnih pojedinaca. Dakle, važno je prepoznati negativne stavove, vrijednosti i norme pojedinaca koji njihovom implementacijom stvaraju disfunkcionalne odgojno-obrazovne ustanove. Nužno je stvoriti ozračje koje svim djelatnim pojedincima omogućuje kontinuirani rast i razvoj, učenje te diseminaciju znanja s drugima, čime se postiže unapređenje kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Stvaranjem pozitivne kulture koja potiče individualni i grupni razvoj, omogućit će se daljnje pozitivne promjene ka unapređenju kulture same odgojno-obrazovne ustanove. Iz navedenog zaključujemo kako je kontekst ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja nemoguće sagledati neovisno od kulture te ustanove.

Autorica Vujičić (2011) navodi kako je kolegijalnost koja je prožeta timskim radom, akcijskim istraživanjima, uzajamnim instrukcijama i refleksivnim prijateljima upravo način pobijanja svih negativnih utjecaja disfunkcije kulture odgojno-obrazovne ustanove. Nadalje ističe da se kultura neke ustanove ne može direktno mijenjati već zahtjeva osposobljavanje ravnatelja, odgajatelja i ostalih dionika ustanove za kontinuiranim promišljanjem i dijeljenjem znanja.

Prema *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014:37), „svaki vrtić treba kontinuirano raditi na upoznavanju i unapređenju vlastite kulture“. Također, u *Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014:40) ističe se važnost ravnomjerne distribucije moći koja uključuje „kvalitetno vođenje ustanove i kvalitetno vođenje u ustanovi, što zahtijeva voditeljske i menadžerske vještine svih čimbenika“.

Sukladno navedenom, uspostavljanje vodstva koje će graditi kapacitet za učenje, promicati dijalog, poticati ostvarivanje suradnje i partnerstva kroz stvaranje organizacije koja uči (Čepić, 2009), osigurat će temelj razvoja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse. Time se ističe uloga refleksivne prakse kao jednog od mogućih rješenja za nesklad između proklamirane teorije i teorije u praksi.

Upravljanje osobnim identitetom, odnosno upravljanje *self*-konceptom, omogućuje nam vlastito razumijevanje i izgradnju osobnog imidža (Tomić, 2011). Ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove dužan je provoditi samovrednovanje te samodefiniranje kojim se određuje vlastiti identitet, a time i upravlja istim (Muraja, 2011, prema Magaš i Tatalović Vorkapić, 2012). U konačnici, cilj je odgojno-obrazovne ustanove i ravnatelja kao njezinog lidera, osigurati i voditi ka unapređenju i kvaliteti odgojno-obrazovnog rada te ostvariti organizaciju koja uči koja se uspješno nosi s promjenama u društvu.

4.2. Refleksivna praksa – mogući odgovor na jaz između poželjnoga i stvarnoga vođenja

Refleksivna praksa identificirana je kao potpora učenju i razvoju (Jones i Pound, 2008). Prema Slunjski (2012:15), zajednička refleksija akcije odgojno-obrazovnih praktičara, „predstavlja najvažniji, integralni i samopodupirujući proces razvoja refleksivne odgojno-obrazovne prakse“. Naime, kako autorica (2012) ističe, refleksija na vlastite akcije praktičarima omogućuje i pomaže uvidjeti raskorak između proklamirane teorije (Varga, Peko i Vican, 2016) i teorije u praksi, što utječe na smanjivanje jaza između navedenih konstrukata. Upravo te „zajedničke refleksije odgajateljima pomažu prepoznati i restrukturirati osobne slijepe točke, jer bez toga nikakve suvremene ideje niti nove informacije s kojima se susreću neće osnažiti njihovo razumijevanje“ (Slunjski, 2012:15).

Kako bi spriječili zaglavljenost vodstva u izoliranih i introspektivnim perspektivama, a izbjegli razinu statusa quo odgojno-obrazovne prakse (Slunjski, 2012), autor Schon (1991) navodi tri bitne razine refleksije u odgojno-obrazovnom radu:

1. *Znanje u akciji* – stroga rutina; automatske radnje; otežana artikulacija navedene radnje jer je nesvjesna;
2. *Refleksija u akciji* – neočekivani događaj koji misli zamijeni sa svjesnim;
3. *Refleksija o akciji* – proces koji nastaje nakon artikulacije naše akcije; postavljenje pitanja jesmo li mogli postupiti drugačije.

O refleksiji, odnosno prvotno *otvorenosti* govori i autor Senge (2009). Prema Sengeu (2009) postoje dvije različite dimenzije otvorenosti: *participativna* i *refleksivna*. Kao ključni koncept ostvarivanja otvorenosti navodi integriranje obje dimenzije te ističe kako se participativna otvorenost prepoznaje u slobodi iznošenja mišljenja i sudjelovanja u donošenju odluka. S druge strane, refleksivna otvorenost potiče praktičare na *pogled u sebe*, odnosno omogućuje praktičaru da preispituje vlastito mišljenje, a uvjerenje koje pritom usvaja i dalje je podložno preispitivanju i poboljšanju. Prema Sengeu (2009), refleksivna otvorenost uključuje i obostrano preispitivanje mišljenja drugih – *refleksivnih prijatelja* (Slunjski, 2016; Miljak, 2015; Vujičić, 2016). Senge (2009) navodi da se vještina refleksije odnosi na *prepoznavanje skokova apstrakcije* (pojedinaac primijeti da skače od podataka na zaključke), *izlaganje lijevog stupca* (iznošenje onoga što se obično ne kaže, odnosno izvještavanje i preuzimanje odgovornosti za ono o čemu se razmišlja u sebi, a ne govori se na glas), *uravnoteženje propitivanja i zastupanja* (vještine istraživanja i propitivanja nekog mišljenja) te ono što je u kontekstu ovog rada najznačajnije, *uočavanje razlika između proklamiranih teorija i teorija u stvarnoj upotrebi* – između poželjnog i stvarnog vođenja. Odgojno-obrazovnom djelatniku je za uočavanje nesklada između onoga što praktičar govori i onoga što zaista ostvaruje u svom radu, potrebna konstruktivna pomoć vođe, stručnih suradnika i odgajatelja.

Autorica Miljak (1996:24) tvrdi kako, promatrajući praksu i konkretnog odgajatelja u radu, kompetentan pedagog „može uočiti nesklad između onog što odgajatelj misli da radi i onoga što realizira u praksi“, odnosno kako autorica navodi razliku između *teorije o akciji* i *teorije u akciji*. Uzrok je navedenom neskladu i nerazmjeru *implicitna pedagogija* praktičara koja je najčešće nesvjesna. Smanjenje nesklada između poželjnog i stvarnog djelovanja moguće je samo u otkrivanju vlastitih *implicitnih pedagogija* (Miljak, 2015), *folk pedagogije* (Bruner, 2000), odnosno *mentalnih modela* (Senge, 2003).

4.3. Upravljanje osobnim identitetom – imperativ izgradnje autonomnog profesionalnog identiteta

Slunjski (2016) ističe kako je neophodno osvijestiti vlastite *osobne paradigme*, odnosno *self*-koncept koji nam omogućuje vlastito razumijevanje i izgradnju osobnog imidža te profesionalnog identiteta (Tomić, 2011). U tom kontekstu, svaki je ravnatelj dužan provoditi preispitivanja vlastitog *selfa* – dakle, samovrednovanje. Samovrednovanjem te samodefiniranjem određuje se vlastiti identitet, a time i upravlja istim kako ističe Tomić (2011). Na taj način omogućuje se upravljanje osobnim identitetom koji zapravo predstavlja javni imidž u svrhu „promoviranja“ vlastitog *selfa* u područjima u kojima smo najbolji.

Kao što i Tomić (2011) navodi, *razgovori sa zrcalom* jedan su od načina na koji preispitujemo sebe i okruženje u kojem se nalazimo. Ozračje ustanove od neizmjerne je važnosti jer ima snažan utjecaj na *self* svakog dionika odgojno-obrazovne ustanove, ali i na cjelokupni odgojno-obrazovni rad. Komunikaciju svih dionika ustanove za rani i predškolski odgoj i izobrazbu obilježava razumijevanje i uvažavanje tuđeg *selfa*, odnosno tuđih stavova, vrijednosti, uvjerenja i emocija (Tomić, 2011). Komunikacija se ogleda kroz kvalitetnu suradnju, aktivno promišljanje i zajedničko rješavanje problema.

Suradnja s ostalim dionicima ustanove ogleda se u čestim koordinacijama, ali i suradnjama sa školom pri kojima se svakodnevno razvijaju suradnički odnosi. Međutim, uz navedenu pozitivnu okolinu te poticajno okruženje, od neizmjerne je važnosti navesti kako se ponekad dogodi da odnosi među dionicima nisu dovoljno profesionalni. Stoga, je važno osigurati afirmirajući odnos koji se temelji na implementaciji povjerenja, kooperativnosti, suradnji i partnerstvu. Jedna od temeljnih odrednica kvalitetnog te poželjnog javnog imidža jest profesionalnost. Pozitivna profesionalna klima će zasigurno pridonijeti kvalitetnijoj javnoj slici ravnatelja, a time i cjelokupnom ozračju ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Samovrednovanje vlastitog *selfa* (Tomić, 2011), *personalnih teorija* (Vujičić, 2016) i *osobnih paradigmi* (Slunjski, 2016) omogućuje preispitivanje prvotno sebe kao pojedinca – ravnatelja, a potom *selfa* kao dio kolektiva i dio ozračja ustanove. Tako primjerice, autorice Drezga, Požgaj i Čepić (2014:25) ističu kako „kritička refleksija omogućuje ljudima bolje razumijevanje sebe i interpretaciju okruženja u kojem djeluju, dok suradnja može otvoriti puteve za izgradnju zajedničkog znanja, a komunikacija je žila kucavica organizacijskog učenja koja omogućava spirale povratnih informacija u cijelom sustavu“. Osveščivanje, a potom i mijenjanje ozračja u kojem ravnatelj djeluje, započinje vrednovanjem sebe kao jednoga

(pojedince) pri čemu on potiče intrinzičnu promjenu što pozitivno djeluje na promjene u promišljanju ostalih dionika odgojno-obrazovne ustanove.

„Naš talent i sposobnosti, ako razmišljamo o njima nisu ništa više nego posebno usmjereni oblici mentalne energije koju smo upotrijebili da bi stekli neobičnu vještinu ili spretnost u jednom ili više područja da bi se bavili posebnim vrstama problema“ (Tomić, 2011:6) te je stoga od neizmjerne važnosti promišljati o mogućim načinima njihove implementacije, ali i o poticajnim načinima osvješćivanja ostalih o vlastitim sposobnostima i jakim stranama.

Na koji ćemo način upravljati vlastitim talentima, sposobnostima, znanjima i kompetencijama te u kojem će se oni kontekstu prepoznati, mijenjati, jačati ili nadopunjavati, sve to ostaje na nama jer „tek kad smo definirali vlastiti identitet, vlastite potencijale i mogućnosti možemo pristupiti upravljanju vlastitim imidžom...“ (Tomić, 2011:6), a time i duhu otvorenosti u ustanovi.

4.4. Organizacija koja uči – put ka kvaliteti i unapređenju odgojno-obrazovnog rada

Ravnatelj kao *lider učenja* (Fullan, 2002) bi trebao poticati i unaprijediti učenje svih djelatnika u ustanovi, jer je to pretpostavka učenja djece u njoj. Autorica Slunjski (2016) ističe kako je ravnatelj uglavnom okružen birokratsko-administrativnim poslovima te da je obavljanje isključivo navedene uloge ravnatelju prosto nemoguće ostvariti. Autorica Slunjski (2016) rješenje vidi u repozicioniranju i recentriranju uloge ravnatelja pri čemu njihova uloga više nije *lider učenja*, već *agent promjene* (Fullan, 2014, prema Slunjski, 2016; Bolman i Deal, 1997, prema Whalley, 2011).

Fullan (2002) navodi kako ravnatelj ne distribuira vodstvo, već se ono interaktivno dijeli, povezivanjem kolektivnog napora i odgovornosti sudionika odgojno-obrazovne ustanove. Riječ je o *modeliranju učinkovitog vodstva za druge i kultiviranju vodstva u drugima*, objašnjava autor (2002). Ravnatelji koji istodobno unapređuju transfer znanja, delegiraju rukovođeće zadatke te svojim trenutnim radom stvaraju buduće vođe, uspijevaju stvarati učeće zajednice, *profesionalne zajednice učenja*, odnosno organizacije koje uče.

Slunjski (2016:43) organizaciju koja uči opisuje kao onu organizaciju u kojoj svi djelatnici „propituju i po potrebi odbacuju svoje stare načine razmišljanja u korist novih, uče biti otvoreni u komunikaciji jedni s drugima kako bi bolje shvatili funkcioniranje svoje organizacije,

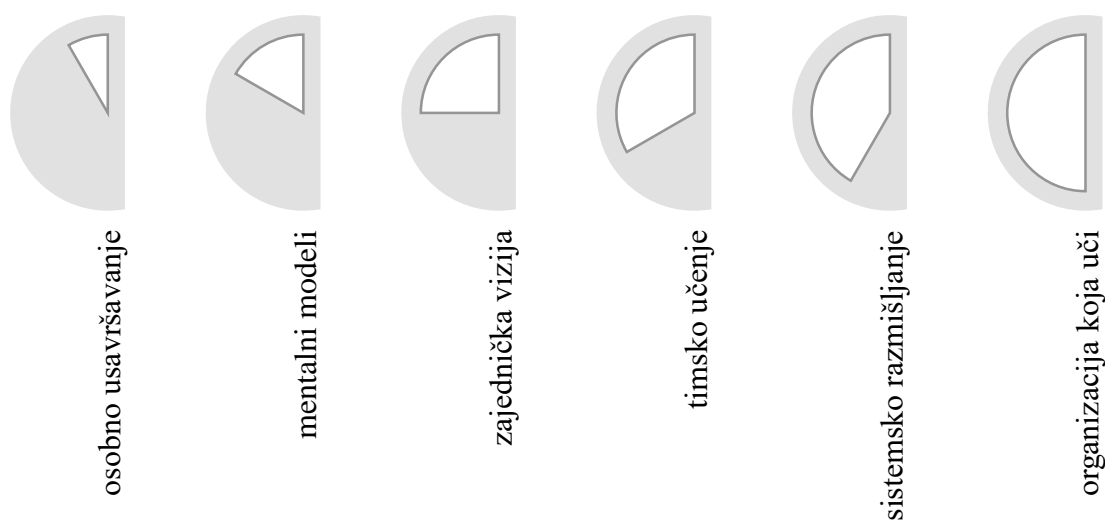
suoblikuju viziju razvoja i promišljaju načine na koje bi je mogli u praksi ostvariti“. Pod navedenim podrazumijeva distribuciju moći među svim djelatnicima odgojno-obrazovne ustanove. Navodi kako je jedino rješenje da formalni vođa – ravnatelj, ustanovu rekonceptualizira kao organizaciju koja uči (Slunjski, 2016).

Stoll i Fink (2000) izdvajaju osam obilježja kojima opisuju kvalitete organizacije koja uči. Navode kako se praktičari smatraju profesionalcima u duhu profesije u kojoj djeluju; promiče se kvalitetno osposobljavanje dionika; potiče se zajedničko vodstvo pri čemu se ravnatelji se smatraju predvodnicima predvodnika; promiče se suradnja pri unapređenju kvalitete odgojno-obrazovnog rada; razvijaju se načini uvođenja, uključivanja i usavršavanja novih djelatnika; razumije se širi društveni kontekst ustanove; te nastoje se unaprijediti ključni aspekti odgojno-obrazovnog procesa.

Senge (2009:143) navodi kako je temelj za izgradnju takve organizacije *osobno usavršavanje i duh učeće organizacije* te ističe kako „organizacije uče samo preko pojedinaca koji uče. Individualno učenje ne jamči organizacijsko učenje. No, bez njega nema ni organizacijskog učenja“. Drugim riječima, aktivna supstanca organizacije koja uči jest aktivna snaga – ljudski resursi, koji imaju vlastitu volju, vlastiti um i vlastiti način razmišljanja, a ako nisu dovoljno motivirani za izazove promjene, rasta i razvoja, onda tog razvoja neće niti biti. Shodno tome, „učeća organizacija je mjesto gdje ljudi mogu neprestano otkrivati kako stvaraju svoju stvarnost – i kako ju mogu mijenjati“ (Senge, 2003:205, prema Seme Stojnović i Hitrec, 2014:85)

Isto tako, Senge (2002, prema Seme Stojnović i Hitrec, 2014) ističe kako se djelovanje organizacija koje uče temelji na pet disciplina učenja prikazanih u Shemi 3.

Shema 3.: Discipline učenja kao srž djelovanja učećih organizacija



Izvor: Senge, 2002, prema Seme Stojnović, I. i Hitrec, S. (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing.

Osobno usavršavanje je poticaj na razvoj članova organizacije koja uči prema ciljevima i svrhama koje odaberu. U tome im pomaže razmišljanje o unutarnjim slikama svijeta i njihovo neprestano pojašnjavanje – mentalni modeli. Zajedničkom vizijom stvaraju osjećaj uključenosti u skupini što uz timsko učenje pomaže razvijanju inteligencije i diseminaciji znanja. Posljednje, kako bi razumjeli sile koje uvjetuju ponašanje sistema pomaže im određeni način razmišljanja; sistemsko razmišljanje (Senge, 2002, prema Seme Stojnović i Hitrec, 2014).

Autorice Vujičić, Pejić Papak i Valenčić Zuljan (2018) navode kako organizacije koje uče moraju inicirati promjene kako bi uspješno pratile sve promjene. Naime, samoobnova se ne može oslanjati samo na učenje prvog reda – mijenjanje ponašanja članova; već se pojedinci organizacije moraju usmjeriti ka učenju drugog reda – uvođenje promjena u razmišljanju i stavovima (Vujičić, Pejić Papak i Valenčić Zuljan, 2018). Kada djelatnici počnu raditi „prave stvari u svom okruženju, uronjeni u promjene svoga konteksta, dolazi do stvaranja, gradnje kapaciteta za promjene kojim se mnogi konteksti doista počinju mijenjati“ (Fullan 2007, prema Vujičić, Pejić Papak i Valenčić Zuljan, 2018:72). U tom kontekstu, ravnatelj, kao pokretač promjena u organizaciji koja uči, na leđima nosi ključnu ulogu u promišljanju i cjelokupnom

procesu razvoja i unapređenja kvalitete odgojno-obrazovne ustanove (Mlinarević, 1999, prema Magaš i Tatalović Vorkapić, 2015)

„Sve organizacije uče prilagođavajući se promjenama u okolini. Ali neke organizacije uče brže i uspješnije, a pritom učenje određuje kao neodvojiv dio svakodnevnog rada“ (Senge, 2003, prema Vujičić, Pejić Papak i Valenčić Zuljan, 2018:73). Upravo se uspješni ravnatelji ogledaju u njihovom holističkom pogledu na odgojno-obrazovnu ustanovu kao multidimenzionalnu i holističku (Bruner, 2000) ustanovu koja uči (Seme Stojnović i Pokos, 2009), pri kojoj ljudi stalno razvijaju svoje kompetencije i doživljavaju zadovoljavanje najviših potreba – samoaktualizaciju i samoispunjenje (Seme Stojnović i Hitrec, 2014).

4.5. Umrežavanje ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja

Put ka osnivanju suvremenih ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanju, ostvaruje se kroz proces umrežavanja pri čemu je nužno uključiti savladavanje vještina dijaloga i rasprava (Hopkins, 2007, prema Vujičić, Pejić Papak i Valenčić Zuljan, 2018). Mreže odgojno-obrazovnih ustanova promoviraju „profesionalni razvoj dionika, podržavaju kapacitet za promjene u odgojno-obrazovnoj ustanovi, posreduju između centraliziranih i decentraliziranih struktura te asistiraju u procesu restrukturiranja i rekultuiranja odgojno-obrazovnih ustanova“ (Vujičić, Pejić Papak i Valenčić Zuljan, 2018:75). Nadalje, autorice ističu kako sintagma mreže odgojno-obrazovnih ustanova utječe na pozitivne utjecaje ka organizacijskoj kulturi – kulturi ustanove, a ne samo na diseminaciju znanja odgojno-obrazovnih praktičara. Uloga ravnatelja ustanova za rani odgoj i izobrazbu je olakšati učenje odgojno-obrazovnih djelatnika te ulagati u njihov profesionalni razvoj. Takvo vođenje naziva se *disperzivnim vođenjem*. Osnaživanjem odgojno-obrazovnih djelatnika u umrežavanju djelotvornih timova te osnaživanju njihova profesionalnog i grupnog identiteta je u tom pogledu od iznimnog značaja.

Bruner (2000) takve mreže odgojno-obrazovnih ustanova naziva humanim zajednicama, odnosno „uzajamno ispomažućim zajednicama, koje zajednički sudjeluju u rješavanju problema i koje pridonose procesu obrazovanja onih drugih“ (Bruner, 2000:91), te zaključuje da bi odgojno-obrazovne ustanove trebale biti mjesto za praksu, a ne proklamaciju kulturne uzajamnosti. Širenje *duha učeće organizacije* (Senge, 2009) potiče reflektiranje zajedničkih ciljeva, jača odgovornost za uspjeh i kolegijalnost te omogućuje kontinuirano unapređenje, cjeloživotno učenje, prihvaćanje rizika, podršku i uzajamno poštovanje (Stoll i Fink, 2000).

Takve će učeće zajednice, mreže, humane zajednice, organizacije koje uče, podržati i izgrađivati kulturu učenja te profesionalno učeću kulturu (Vujičić, Pejić Papak i Valenčić Zuljan, 2018) koja neće omogućiti samo preobrazbu ustanove i njezine kulture, „već i preobrazbu uloge nastavnika u toj kulturi“ (Bruner, 2000:95). Svrha je, dakle, ostvariti pozitivnu odgojno-obrazovnu ustanovu u kojoj vlada pozitivna kultura potpomognuta normama, vrijednostima, stavovima koji su produktivni, poticajni i optimistični, vođena entuzijazmom i željom za cjeloživotnim učenjem i stalnim profesionalnim usavršavanjem – kultura učenja.

5. PREGLED RECENTNIH ISTRAŽIVANJA O VOĐENJU U USTANOVAMA RANOGA I PREDŠKOLSKOGA ODGOJA I OBRAZOVANJA (2017-2019)

S ciljem pregleda recentnih istraživanja o vođenju u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja (2017 - 2019) poduzeti su sljedeći koraci: 1) identifikacija kriterija odabira članaka; 2) strategija pretraživanja i identifikacija potencijalnih članaka za pregled; 3) izdvajanje relevantnih podataka i 4) sažetak, sinteza i interpretacija nalaza (Nasheeda, Abdullah, Krauss, i Ahmed, 2018; Siddaway, 2014).

5.1. Kriteriji odabira članaka

Pri pretraživanju i odabiru relevantnih istraživanja korišteni su kriteriji uključivanja i isključivanja prikazani u Tablici 3.

Tablica 3.: Kriteriji uključivanja i isključivanja

Kriteriji uključivanja	Kriteriji isključivanja
Relevantne teme za vođenje u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, između poželjnoga i stvarnoga.	Teme koje nisu relevantne za vođenje u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, između poželjnoga i stvarnoga.
Koncepti vođenja i menadžmenta u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te definicije pojmova vođenje, liderstvo, menadžment, organizacijsko učenje, kultura učenja.	Koncepti i definicije pojmova koji nisu relevantni za vođenje, liderstvo i menadžment u području odgoja i obrazovanja.
Ključne varijable i mjere relevantne za koncept vođenja u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.	Varijable i mjere koje nisu relevantne za koncept vođenja u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

Kvalitativne i kvantitativne studije iz područja obrazovnih znanosti.	Članci bez konkretnih istraživačkih nacрта, primjerice pregledni radovi.
Istraživanja vezana uz ravnatelje odgojno-obrazovnih ustanova.	Istraživanja koja nisu vezana uz ravnatelje odgojno-obrazovnih usluga.

Izvor: Modificirano, prema Nasheeda i sur. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24:3, 362-379. Preuzeto 01.04.2020. s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2018.1479278>.

5.2. Strategija pretraživanja i identifikacije potencijalnih članaka za pregled

Pretraživanje znanstvenih i stručnih radova provedeno je u ukupno deset online baza podataka: Hrčak, Eric, TQR, Science Direct, Jstore, Oxford academic journals, Taylor and Francis, Sage publishing, Quantum 21 i Google Scholar. Identificirani su članci objavljeni u posljednje tri godine (2017-2019), a ključne riječi koje su korištene za njihovo pretraživanje jesu: vođenje AND vrtić, ravnatelj AND vrtić, ravnatelj, leadership AND early childhood education, leader, leading AND preschool education institution, leader AND early childhood institution, principal AND early childhood institution, leadership AND early childhood education. Detalji vezani uz brojčano identificirane radove te pripadajuće baze podataka, nalaze se u Tablici 4.

Tablica 4.: Korištene strategije pretraživanja

Baza podataka	Ključne riječi	Pronađenih članaka	Identificiranih članaka
Hrčak: portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa	∞ Vođenje AND vrtić	2	9
	∞ Ravnatelj AND vrtić	2	
	∞ Ravnatelj	102	
Eric	∞ Leadership AND early childhood institution	16	12
	∞ Leading AND preschool education institution	9	
	∞ Leaders AND preschool education institution	8	

TQR	⌘ Leadership AND early childhood institution	44	2
	⌘ Leader AND early childhood education	23	
Science Direct	⌘ Leadership AND early childhood institution	1.049	3
	⌘ Leadership AND preschool education institution	203	
	⌘ Principal AND preschool education institution	337	
Jstor	⌘ Leadership AND early childhood institution	1.847	3
	⌘ Principal AND early childhood institution	1.511	
	⌘ Leadership AND preschool education	526	
Oxford academic journals	⌘ Leadership AND early childhood institution	613	1
Taylor&Francis	⌘ Early childhood education AND leadership	403	6
	⌘ Principal AND early childhood institution	143	
Sage Publishing	⌘ Leadership AND early childhood education	144	4
Quantum 21	⌘ Lider AND vrtić	108	0
Google Scholar	⌘ Leadership AND early childhood education	15.700	11

Izvor: Modificirano, prema Nasheeda i sur. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24:3, 362-379. Preuzeto 01.04.2020. s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2018.1479278>.

Svi su identificirani radovi pomno pročitani te uključeni u prikaz istraživanja ovisno o zadovoljenju kriterija uključenosti, odnosno isključenosti iz Tablice 3. Slijedom toga, odabrano je deset radova za daljnju analizu.

5.3. Izdvajanje relevantnih podataka

Prema Nasheeda i sur. (2018) izdvajanje podataka temelji se na analizi i sintezi relevantnih podataka vezano uz teorijska polazišta rada, primjenu pristupa istraživanja, uzorak istraživanja, metode prikupljanja podataka te rezultate istraživanja. Shodno tome, Tablica 5. prikazuje analizu ekstrahiranih podataka iz relevantnih radova.

Tablica 5.: Pregled istraživanja

Rad/autor/godina/država	Teorijsko polazište	Uzorak/metodologija	Testovi/predmet mjerenja	Rezultati
<p>“<i>Leading today's kindergartens: Practices of strategic leadership in Hong Kong's early childhood education</i>” Chi Wai Chan 2017 Kina</p>	<p>Obzirom da se istraživanja liderstva u odgoju i obrazovanju u Hong Kongu ponajviše fokusira na primarno i sekundarno obrazovanje ova se studija odnosi na istraživanje strateškog liderstva u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Cilj je rada istražiti koji stil strateškog liderstva koriste odgojno-obrazovni stručnjaci.</p>	<p>Kvantitativno istraživanje 135 odgojno-obrazovnih ustanova sudjelovalo je u istraživanju, od čega je prikupljeno 104 upitnika (60 ravnatelja i 44 zamjenika)</p>	<p>Upitnik: 86 varijabli Likertova skala slaganja s deskripcijom načina i stila liderstva Socio-demografski upitnik</p>	<p>Rezultati istraživanja ukazuju na važnost refleksivnih, fleksibilnih vještina i sistemskog razmišljanja kao i njihove motivacije za kontinuiranim profesionalnim usavršavanjem.</p>
<p>„<i>Obrazovanje ravnatelja – procjene ravnatelja o optimalnom obrazovnom programu</i>“ Ana Marija Rogić 2017 RH</p>	<p>Inicijalno obrazovanje značajno je polazište za cjeloživotno učenje. Ono predstavlja jedinstveni način unapređenja odgojno-obrazovnog rada i gradnje kapaciteta za promjene. Cilj je ovog rada bio „ispitati ravnateljske procjene o optimalnom obliku, trajanju i kontinuitetu obrazovnog programa“.</p>	<p>Kvantitativno istraživanje 672 ravnatelja dječjih vrtića, osnovnih i srednjih škola te učeničkih domova</p>	<p>Online upitnik – otvorena pitanja</p>	<p>Prikupljeni podaci i analiza rezultata ukazuju na jasne zaključke o optimalnom obliku, trajanju i kontinuitetu programa za obrazovanje ravnatelja koji bi sadržavao sljedeće elemente: bio bi osmišljen kao tečaj na visokoškolskoj sveučilišnoj razini i većim dijelom održan putem nastave na daljinu. Predviđeno trajanje programa bila bi 1 godina, a raspored izvođenja realizirao bi se po ciklusima. Posljednja i vrlo bitna je u više navrata spomenuta usmjerenost na pojedinačna predznanja i iskustva polaznika.</p>
<p>“<i>Educational leadership: An evolving role in Australian early childhood settings</i>” Margaret Sims, Manjula Wanigayake i Dr Fay Hadley 2017 Australija</p>	<p>Liderstvo se u recentnoj literaturi pozicionira kao pedagoško liderstvo za učenje i kao aktivnost u konfrontaciji s menadžmentom. Komplikacija u navedenom uviđa se u tome da odgojno-obrazovni praktičari nemaju dovoljno kompetencija te razvijen status. Cilj je ovog rada istražiti kako se liderstvo operacionalizira u različitim međunarodnim odgojno-obrazovnim ustanovama.</p>	<p>Mix-metoda U istraživanju je sudjelovalo 164 odgojno-obrazovnih stručnjaka koji su zaposleni na mjestu ravnatelja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.</p>	<p>Online istraživanje – otvorena i zatvorena pitanja</p>	<p>Rezultati ukazuju kako birokracija uzima mjesto u neoliberalnom kontekstu zbog čega su ravnatelji u konfliktu s top-down metodom donošenja odluka. Ravnatelji ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje imaju potencijala promijeniti navedeno i to kroz donošenje profesionalnih odluka.</p>

Rad/autor/godina/država	Teorijsko polazište	Uzorak/metodologija	Testovi/predmet mjerenja	Rezultati
<p>“<i>Redefining Leadership: Lessons from an Early Education Leadership Development Initiative</i>” Anne Douglass 2017 SAD</p>	<p>Stalnim promjenama podliježu svi ravnatelji odgojno-obrazovnih usluga te zbog toga se stalno trebaju stručno usavršavati i profesionalno razvijati zbog čega je osnovan postdiplomski program za napredovanje ravnatelja. Cilj je rada bio istražiti kako se odgojno-obrazovni djelatnici razvijaju u agente promjene u kontekstu programa za razvoj vođenja.</p>	<p>Kvalitativna longitudinalna studija 43 odgajatelja</p>	<p>Polustrukturirani intervju Zadaci za analizu ravnateljeva napredovanja u programu Izjava namjere – ravnateljev cilj pri ulasku u program</p>	<p>Rezultati su pokazali pozitivne utjecaje programa na područja razvoja vođe, potpore vođe i poduzimanja akcije za uvođenje promjena. Dakle ravnatelji su uspostavili svoj profesionalni identitet kao vođe, uspostavili su potporu i kvalitetne odnose u liderstvu te preuzeli posao unapređenja ka promjeni.</p>
<p>“<i>Conceptualizing Distributed Leadership: Diverse Voices od Positional Leaders in Early Childhood Education</i>” Angela Choi Fung Tam 2018 Kina</p>	<p>Obzirom na mali broj istraživanja u području distribuiranog liderstva, ravnatelji su uključeni u istraživanje o njihovom načinu razmišljanja i djelovanja. Cilj je istraživanja bio istražiti kako ravnatelji razumiju distribuirano vođenje s obzirom na njihove implicitne pedagogije te primjenjuju li takvo vođenje u praksi.</p>	<p>Kvalitativno istraživanje Studija slučaja – dvije odgojno-obrazovne ustanove u Hong Kongu</p>	<p>Polustrukturirani intervju</p>	<p>Rezultati su pokazali kako pozicijski (eng. <i>formal</i>) vođe imaju drugačija uvjerenja o distribucijskom liderstvu u kontekstu njegovog razumijevanja, onoga što se distribuira, te kako, zašto i prema kome se distribuira. Također, rezultati su pokazali da stil vođenja ravnatelja ovisi o njegovoj razini obrazovanja</p>
<p>„<i>Stil vodstva ravnatelja i subjektivna dobrobit učitelja: posredujuća uloga školske kulture</i>“ Anđelka Slavić, Majda Rijavec, Danijela Matić 2018 RH</p>	<p>Ključnu ulogu u poboljšanju učinkovitosti imaju ravnatelji škola jer mogu utjecati na motivaciju i kompetentnost učitelja, školsku klimu i kulturu, postizanje boljih učeničkih i školskih rezultata, ali i dobrobiti učitelja. „Cilj je ovog istraživanja bio ispitati povezanost između stila vodstva ravnatelja i subjektivne dobrobiti učitelja, kao i moguću medijacijsku ulogu školske kulture u ovom odnosu“.</p>	<p>Kvantitativno istraživanje 586 učitelja razredne predmetne nastave zaposlenih u dvadeset osnovnih škola u devet županija</p>	<p>Višefaktorski upitnik rukovođenja (za mjerenje transformacijskog, transakcijskog i laissez-faire vođenja), Upitnik o školskoj kulturi, Skala zadovoljstva životom, Skala pozitivnih i negativnih emocija, Skala zadovoljstva učiteljskim poslom.</p>	<p>Rezultati su pokazali da je transformacijski stil vođenja pozitivno povezan sa školskom kulturom i dobrobiti, ali nije povezan sa negativnim emocijama. Transakcijski i pasivno-izbjegavajući stil vođenja pozitivno je povezan 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.</p>

Rad/autor/godina/država	Teorijsko polazište	Uzorak/metodologija	Testovi/predmet mjerenja	Rezultati
<p><i>“Preschool educational leaders: Who are they and what are they doing?”</i> Kate Barnes, Fay Hadley, Sandra Cheeseman 2019 Australija</p>	<p>Obzirom na činjenice da je ravnatelj odgojno-obrazovnih ustanova, ključni čimbenik razvoja i unapređenja kvalitete, cilj je istraživanja bio istražiti tko su zapravo ti lideri te kako ravnatelji vode ka razvoju i implementaciji edukacijskih programa.</p>	<p>Mix-metoda 153 ravnatelja odgojno-obrazovnih ustanova</p>	<p>Online istraživanje – upitnik</p>	<p>Rezultati su pokazali kako su lideri zreli,iskusni i visoko kvalificirani. Međutim, nedostaje im organizacijska potpora za efikasnije obavljanje posla.</p>
<p><i>“Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts”</i> Johanna Heikka, H. Pitkaniemi, T. Kettukangas i T. Hyttinen 2019 Finska</p>	<p>Cilj je istraživanja bio istražiti implementaciju distribucijskog vođenja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju u Finskoj.</p>	<p>Mix-metoda 130 odgojno-obrazovnih stručnjaka, ravnatelja, odgajatelja, njegovateljica</p>	<p>Online upitnik Polustrukturirani intervju</p>	<p>Rezultati su pokazali da postoji visoka povezanost, odnosno recipročna veza između distribucijskog vođenja i odgajateljske predanosti. Vještine, sposobnosti, znanja i interes za razvoj od ključne su važnosti za implementaciju distribuiranog vođenja.</p>
<p><i>“Developing a learning organization – creating a common culture of knowledge sharing – an action research project in an early childhood centre in Norway”</i> Per Tore Granrusten, 2019 Norveška</p>	<p>Ovo se istraživanje odnosi na uporabu akcijskog istraživanja kao alata za razvoj organizacije koja uči u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u Norveškoj. Cilj je istraživanja bio promijeniti organizacijsku kulturu ustanova za rani odgoj u kulturu učenja i diseminacije znanja.</p>	<p>Kvalitativni pristup Dvije ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje</p>	<p>Akcijsko istraživanje provedeno od kolovoza 2015. do lipnja 2016. godine Dvije fokus grupe (s ravnateljima i s odgajateljima)</p>	<p>Rezultati su akcijskog istraživanja pokazali kako su akcijski procesi doprinijeli osnivanju organizacija koje uče. Kultura odnosa je ponajviše doživjela uspjeh. Također, rezultati su pokazali kako akcijski procesi odgajatelja ovise o ravnateljima odgojno-obrazovnih ustanova, odnosno o njihovom načinu uspostavljanja dobrih temelja i uvjeta kulture učenja.</p>

Rad/autor/godina/ Država	Teorijsko polazište	Uzorak/metodologija	Testovi/predmet mjerenja	Rezultati
<p>“How do early childhood education directors in Finland see themselves?” Ulla Soukainen 2019 Finska</p>	<p>Navedeno se istraživanje temelji na orijentacijskom projektu provedenom u 4 zemlje. Cilj ovog istraživanja bio je istražiti što se zapravo dešava u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.</p>	<p>Mix-metoda Četiri zemlje 158 ravnatelja</p>	<p>Opservacija djece Upitnici za odgajatelje Upitnici za samovrednovanje ravnatelja</p>	<p>Istraživanje je pokazalo kako oni ravnatelji koji su odgovarali imaju snažne vizije pedagogije. Bili su u mogućnosti razvijati kvalitetu, mijenjati infrastrukturu, primjerice zaposlenike.</p>

Izvor: Autor rada. Prema Nasheeda i sur. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities, *International Journal of Adolescence and Youth*, 24:3, 362-379. Preuzeto 01.04.2020. s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2018.1479278>.

5.4. Rezultati

U međunarodnom i nacionalnom odgojno-obrazovnom istraživačkom prostoru, vođenje je vrlo istraživan fenomen. „Ono što nedostaje u hrvatskome istraživačkom prostoru jest vođenje ustanova (i u ustanovama) za rani i predškolski odgoj i obrazovanje koje se po strukturi i načinu upravljanja razlikuju od ostalih dijelova sustava u nekoliko segmenata, a u odgojno-obrazovnome radu imaju brojne specifičnosti zbog čega ih je teško uspoređivati s ostalim dijelovima sustava“ (Velan, 2019:106).

Pretraživanjem glavnih online baza podataka, u nastavku će se dati pregled recentnih spoznaja o vođenju. Spoznaje o fenomenu vođenja bit će razmotrene u kontekstu cjelokupnog odgojno-obrazovnog područja, a ne samo u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. U posljednje tri godine u međunarodnom i hrvatskom odgojno-obrazovnom istraživačkom prostoru izdvojeno je deset relevantnih istraživanja.

Pregledom analize istraživanja iz Tablice 5., možemo zaključiti kako je pristup istraživanjima u većoj mjeri bio mix-method pristup – korištenje kvantitativnog i kvalitativnog pristupa (N=4) istraživanju, dok su kvantitativni (N=3) te kvalitativni (N=3) pristup istraživanju bili prisutni u podjednakom broju istraživanja. U svim se prethodno navedenim istraživanjima kao teorijsko polazište prvenstveno ističe važnost vodstva, odnosno ravnatelja kao čimbenika unapređenja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

Što se tiče numeričkog prikaza korištenih metoda pri navedenim istraživanjima, uviđa se raznolikost; no možemo zaključiti kako su upitnici (N=7) i polustrukturirani intervjui (N=3) korišteni češće od ostalih metoda, primjerice opservacije ili akcijskog istraživanja. Što se tiče samog predmeta istraživanja valja zaključiti kako se nekoliko relevantnih aspekata fenomena vođenja ponavlja kroz sva istraživanja – kultura odgojno-obrazovnih ustanova, refleksija, stil vođenja ravnatelja, obrazovni program ravnatelja i programi stručnog usavršavanja, problem politiziranog vođenja, distribucijsko vođenje te identitet ravnatelja i njegova uloga u odgojno-obrazovnim ustanovama.

Chan (2017) u istraživanju provedenom u Hong Kongu ističe važnost refleksivnih te fleksibilnih vještina ravnatelja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Isto tako, navodi nas na problematiku sistemskog razmišljanja ravnatelja uz visoku intrinzičnu motivaciju za osobnim i profesionalnim kontinuiranim profesionalnim usavršavanjem. Slično

tome, Douglass (2017) ukazuje na važnost vodstvene potpore i preuzimanja akcije ka uvođenju kontinuiranih promjena odgojno-obrazovnih ustanova.

Cilj je prema autorici Douglass (2017) uspostaviti profesionalni identitet vođe te razvijati kvalitetne odnose s ostalim dionicima ustanove. Kultura odnosa bitan je čimbenik razvoja u takvim stilovima liderstva o čemu govori Granrusten (2019). Također ističe važnost akcijskih procesa uz refleksiju i samorefleksiju o čijoj su provedbi odgovorni ravnatelji. U takvim se uvjetima stvaraju organizacije koje uče pri kojima ravnatelji imaju snažne pedagoške vizije koje vode ka promjeni infrastrukture i unapređenju kvalitete ustanove (Soukainen, 2019). Stoga su vještine, sposobnosti, znanja i interes za razvoj od ključne važnosti za implementaciju distribuiranog vođenja ravnatelja (Heikka, Pitkaniemi, Kettukangas i Hyttinen, 2019) o kojem pozicijski vođe još uvijek nemaju kristalizirana uvjerenja, i to u kontekstu onoga što se distribuira te kako, zašto i prema kome (Fung Tam, 2018).

Iako ravnatelji sebe vide kao zrele,iskusne i visokokvalificirane osobe (Barnes, Hadley i Cheeseman, 2019), i sami su često podložni različitim političkim utjecajima te su u konfliktu s donošenjem odluka onih „iznad njih“ (Sims, Wanigayake i Hadley, 2017). Valja istaknuti kako je ravnatelj ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje ključan čimbenik razvoja kvalitete ustanove (Slavić, Rijavec i Matić, 2019), promicanja profesionalnog učenja i cjelokupne kulture ustanove.

6. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Istraživanje *Vođenje u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja: između poželjnoga i stvarnoga* sastojalo se od prikupljanja kvalitativnih podataka. Podaci su se prikupljali metodom polustrukturiranih intervjua u kojima je sudjelovalo 5 ravnateljica. U daljnjem tekstu opisana je metodologija rada koja obuhvaća svrhu, cilj i istraživačka pitanja, uzorak te metode prikupljanja i analize podataka.

6.1. Svrha, cilj i istraživačka pitanja

Predmet empirijskog istraživanja ovog diplomskog rada je fenomen vođenja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Navedeno se proučavalo u dimenzijama poželjnog vođenja, naspram stvarnoga. Svrha istraživanja je istraživanje fenomena vođenja u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te načina na koji ravnatelji vrtića razumijevaju i provode.

Sukladno relevantnim i recentnim istraživanjima obrazloženim u teorijskom dijelu rada kvalitetno je vođenje nužno za ostvarivanje kulture učenja i promjena u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Iz navedene svrhe proizlazi i temeljni cilj empirijskog istraživanja – dobiti dublji uvid u to kako ravnatelji razumijevaju koncept vođenja, što doprinosi ili sprječava ostvarivanju kvalitete vođenja, odnosno učinkovite prakse vođenja te kako ravnatelji percipiraju uvjete i mogućnosti za razvoj uspješnog vođenja u hrvatskom kontekstu ranog odgoja, posebice u novonastalim okolnostima uzrokovanim pandemijom Covid-19 virusne infekcije. Iz postavljenog cilja istraživanja proizlaze sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koje su glavne značajke formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja/učenja ravnatelja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u RH?
2. Kako ravnatelji razumijevaju i doživljavaju svoje vođenje?
3. Koje su glavne zapreke i poticaji ostvarivanju efikasnog partnerstva s odgojno-obrazovnih ustanovama u okruženju, lokalnom samoupravom te Ministarstvom znanosti i obrazovanja u hrvatskom kontekstu ranog odgoja?

4. Kako ravnatelji opisuju vođenje u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u novonastalim okolnostima uzrokovanim pandemijom COVID-19 virusne infekcije?

6.2. Uzorak istraživanja

Istraživanje je provedeno na namjernom uzorku od pet ravnateljica ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje s ciljem prikupljanja općih podataka, sudionice istraživanja ispunjavale su regrutacijski upitnik koji se nalazi u prilogu rada. Sve su sudionice ravnateljice ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te ženskog su spola. Također, stupanj završenog obrazovanja je viša školska sprema i to društveni smjer. Tablica 6. prikazuje socio-demografske podatke ravnateljica.

Tablica 6.: Socio-demografski podaci sudionica istraživanja

Šifra	Dob	Radni staž			Stupanj završenog obrazovanja	Smjer	Zvanje (mentor, savjetnik)	Broj djece upisane u vrtiću 19/20	Ukupan broj zaposlenika		Stručni tim u vrtiću
		Ukupno	U odgoju i obrazovanju	Ravnatelj					U vrtiću	Od toga odgajatelja	
Ravnateljica 1	51	30	20	20	VŠS	Društveni	/	210	50	23	3 ¹
Ravnateljica 2	54	32	32	17	VŠS	Društveni: odgajatelj predškolske djece	/	724	120	70	4 ²
Ravnateljica 3	44	22	22	2	VŠS	Društveni: rani i predškolski odgoj i obrazovanje	/	550	117	64	5 ³
Ravnateljica 4	37	14	14	2	VŠS	Društveni: stručna prvostupnica predškolskog odgoja	/	40	22	10	0 ⁴
Ravnateljica 5	53	30	30	21	VŠS	Društveni: nastavnik razredne nastave, odgajatelj predškolske djece	/	586	120	60	5 ⁵

¹ Pedagog na puno radno vrijeme, logoped-defektolog jedanput tjedno i psiholog u radu s potencijalno darovitom djecom.

² Pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator i medicinska sestra.

³ Pedagog, psiholog, edukacijski rehabilitator, logoped i pridruženi suradnik – zdravstvena voditeljica.

⁴ Završen je natječaj za pedagoga na pola radnog vremena. Zapošljavanje na čekanju radi pandemije Covid-19. Prijavljeno dva kandidata.

⁵ Dva pedagoga, psiholog, logoped-defektolog i kineziolog.

6.3. Metode i tehnike prikupljanja podataka

Sudionice su putem elektroničke pošte, osim *Regrutacijskog upitnika* za prikupljanje općih socio-demografskih podataka, zaprimile *Informirani pristanak za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju* koji se nalazi u prilogu rada, a kojeg su prije početka istraživanja, trebale vlastitim potpisom autorizirati. Njime su zajamčena prava na pristup svim informacijama vezanim uz opis teme i procesa istraživanja, obrazloženi su mogući rizici i dobici te su zajamčena prava na odbijanje i odustajanje od istraživanja. Na pitanje povjerljivosti i anonimnosti odgovoreno je u aspektu etičkog postupanja s audio-snimkama i transkriptima pri kojima su sudionicima dodijeljeni pseudonimi. Uz informirani pristanak i regrutacijski upitnik, sudionice su zaprimile službeno *Pozivno pismo* od strane mentorice.

U ovom radu primijenjena je metoda polustrukturiranog intervjua kao jedna od metoda kvalitativnog pristupa istraživanju budući da osigurava sudionicima dodatno pojašnjenje odgovora te pruža mogućnost za dublje razumijevanje predmeta proučavanja. Odabrana područja fenomena vođenja značajna su za kontekst vođenja odgojno-obrazovnih ustanova ka kulturi učenja i unapređenju kvalitete. S obzirom da metoda polustrukturiranog intervjua važnost pridaje pitanjima koji moraju osigurati i nuditi detaljniju percepciju istraživanog fenomena, vrlo je važna zadaća istraživačice bila osmisliti pitanja koja će, sukladno interpretativno-kritičkoj paradigmi istraživanja, holistički obuhvatiti fenomen vođenja. Pitanja otvorenog tipa koja postavljaju minimalna ograničenja, a pritom omogućuju prikupljanje odgovora detaljnog i širokog područja djelovanja korištena su u protokolu intervjua. Upravo su zbog toga pitanja podijeljena na više potpitanja kako bi pokrili što veće područje usmjereno na opširniji odgovor. Takva pitanja omogućuju nesvjesno iznošenje vlastitih stavova i implicitnih vrijednosti – proklamirane teorije, koja je često u sukobu s teorijom u praksi, odnosno teorijom u akciji. Finalni protokol intervjua (u prilogu) sastojao se od pitanja svrstanih u četiri skupine istraživačkih problema povezanih s formalnim, neformalnim i informalnim oblicima stjecanja profesionalnih kompetencija ravnatelja, karakteristikama i stilom vlastitog vođenja, ostvarivanjem suradnje i partnerstva u okruženju te izazovima vođenja u vrijeme pandemije.

Istraživanje je provedeno u travnju i svibnju 2020. godine. Sukladno novonastalim okolnostima uzrokovanim pandemijom COVID-19 virusa, istraživanje je provedeno sazivanjem video poziva putem Zoom platforme, a razgovori su snimani diktafonom

istraživačice. Intervjui su trajali između 42 i 60 minuta (u prosjeku 51 minutu). Istraživačica je potom samostalno transkribirala sve intervjuje.

6.4. Metode analize podataka

Analiza podataka u kvalitativnim istraživanjima uključuje pomno, detaljno i sistematično ispitivanje i interpretaciju pojedinih dijelova materijala s namjerom identificiranja obrasca, tema, mišljenja i uvjerenja. Ona se odnosi na operaciju kodiranja i proces interpretiranja podataka (Koller-Trbović i Žižak, 2008:166):

„1. korak: podcrtavanje značajnih izjava, rečenica, dijelova teksta (jedinice kodiranja – izvorni tekst)

2. korak: kodovi prvog reda (otvoreno kodiranje) (ključne riječi – sažimanje)

3. korak: kodovi drugog reda (relevantni pojmovi) (dimenzije – apstrahiranje)

4. korak: grupiranje kodova drugog reda (kategorije – klasificiranje)

5. korak: teme, odnosno područja (područja – tematiziranje)“.

Analizi podataka dobivenih kvalitativnom metodom polustrukturiranog intervjua prethodi transkribiranje audio zapisa provedenih intervjua. Transkripti razgovora su se najprije pomno čitali nekoliko puta kako bi se istraživačica upoznala s tekstom, odnosno provedenim razgovorom. Nakon upoznavanja s tekstom istraživačica je ponovno čitala tekst i tada podcrtavala značajne riječi, izjave, rečenice, dijelove teksta, odnosno određivala je jedinice kodiranja. Uslijedilo je kodiranje parafraziranih jedinica pri čemu se one sažimaju odnosno sumiraju. Kodiranje predstavlja interpretaciju podataka pri čemu je riječ o kratkoj frazi ili riječi koja simbolički pripisuje sumativnu bit podataka. Nakon stvaranja kodova prvog reda, slijede kodovi drugog reda, odnosno apstrahiranje što posljedično dovodi do njihova grupiranja, odnosno klasificiranja. Navedene se kategorije formiraju u teme, odnosno područja što se naziva tematiziranje (Koller-Trbović i Žižak, 2008). Drugim riječima, analiza podataka prikupljenih kvalitativnim istraživanjem uključuje organizaciju podataka za analizu, kodiranje prikupljenih podataka te potonje traženje obrazaca u podacima uz analizu podataka i prikaz rezultata (Mac Naughton i Hughes, 2008). Rezultati su se analizirali prema unaprijed definiranim tematskim kategorijama koje ujedno proizlaze iz istraživačkih pitanja.

6.5. Opis uvjeta realizacije istraživanja

Planiranje i provedba istraživanja mora biti savjesno i etičko uz stalno poimanje mogućih posljedica istraživanja. Bitno je naglasiti važnost materijalnih i organizacijskih uvjeta realizacije istraživanja te etička pitanja istraživanja.

Materijalni i organizacijski uvjeti realizacije istraživanja

Za provedbu istraživanja, sudionice su upoznate sa svim njegovim aspektima. Obzirom na novonastalu situaciju širenja pandemije Covid-19 virusa, istraživanje se provelo putem online platforme za video konferencije *Zoom*. Bilo je potrebno je da istraživačica i svi sudionici istraživanja imaju pristup suvremenoj tehnologiji – računalu, kameri i mikrofONU, pristup internetskoj mreži te pristup navedenoj online platformi. Novonastala je situacija iznenadno promijenila planirani tijek provedbe istraživanja, no u konzultacijama s mentoricom izabrano je najadekvatnije moguće rješenje.

Etička pitanja istraživanja

U svrhu uspostavljanja recipročnog odnosa između zahtjeva istraživača kao znanstvenika te prava sudionika istraživanja, istraživanje se provelo u skladu s etičkim i moralnim principima. Prije samog početka istraživanja vodila se briga o potpunoj informiranosti sudionika o bitnim informacijama vezanim za samo istraživanje, dobrovoljnom i svjesnom pristanku na sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju te kompetentnosti sudionika za davanje suglasnosti, odnosno privole. Načelo svjesnog pristanka izvire iz sudionikova prava na slobodu i samoopredjeljenje (Mac Naughton i Hughes, 2008). Tijekom provedbe istraživanja, posebna pozornost usmjerila se na postizanje autonomije sudionika, poštovanja, dobrobiti i ne nanošenja štete te na načelu pravednosti kada je riječ o odnosu prema sudionicima, dok je istraživačica snosila zadatak etičke brige. Drugim riječima, istraživačica je reagirala s empatijom i brigom za dobrobit sudionika, ali u određenim granicama kako bi se kontrolirala narativnost.

7. REZULTATI I RASPRAVA

Rezultati istraživanja podijelit će se u četiri poglavlja shodno istraživačkim pitanjima:

1. *Koje su glavne značajke formalnog, neformalnog i informalnog obrazovanja/učenja ravnatelja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u RH?*
2. *Kako ravnatelji razumijevaju i doživljavaju svoje vođenje?*
3. *Koje su glavne zapreke i poticaji ostvarivanju efikasnog partnerstva s odgojno-obrazovnih ustanovama u okruženju, lokalnom samoupravom te Ministarstvom znanosti i obrazovanja u hrvatskom kontekstu ranog odgoja?*
4. *Kako ravnatelji opisuju vođenje u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje u novonastalim okolnostima uzrokovanim pandemijom COVID-19 virusne infekcije?*

U svakom će se poglavlju predstaviti rezultati dobiveni pregledom tematske analize prikupljenih podataka (Koller-Trbović i Žižak, 2008). Kodirane tematske cjeline i pod teme prikazane su u Tablici 7.

Tablica 7.: Vođenje u ustanovama ranog odgoja – tematske cjeline i pod teme

<i>Formalno, neformalno i informalno obrazovanje/ učenje ravnatelja u RH</i>	– Nezadovoljstvo trenutnim stanjem i želja za promjenom kao temelj intrinzične motivacije za uspješno obavljanje rukovodećih poslova i kontinuirano profesionalno usavršavanje
	– Potreba za profesionalizacijom zanimanja i sustavnim formalnim obrazovanjem ravnatelja
	– Suradnja i razmjena iskustva uz kvalitetnu međuljudsku komunikaciju za efikasno neformalno učenje
	– Kriznim situacijama do novog znanja i iskustva
<i>Karakteristike i stil vođenja</i>	– Balans između zaposlenika za izgradnju kvalitetne kulture vrtića, suradničke kulture i kapaciteta za promjene
	– Implementacija pristupa usmjerenog ka djetetu i zaposlenicima te iniciranje promjena prema njihovim potrebama
	– Pozitivne osobine ličnosti ravnatelja i distribucija moći
<i>Ostvarivanje suradnje i partnerstva u okruženju</i>	– Interni i eksterni utjecaji na razumijevanje vođenja
	– Verificiranje programa (MZO) i savjetodavne usluge (AZOO)
	– Potpora lokalne zajednice
	– Suradnja unutar i izvan ustanove
	– Profesionalno usavršavanje, umreženost vrtića, promjena ustroja i povećanje raspoloživih financijskih sredstava za efikasno partnerstvo

	– Osiguranje radnih uvjeta
	– Osiguranje kvalitetne komunikacije
<i>Izazovi vođenja</i>	– Osiguranje zaštite podataka
<i>u vrijeme</i>	– Osiguranje plaće zaposlenicima
<i>pandemije</i>	– Organiziranje profesionalnog usavršavanja
	– Donošenje odluke o zatvaranju vrtića
	– Odabir zaposlenika za rad u vrijeme pandemije

7.1. Formalno, neformalno i informalno obrazovanje/učenje ravnatelja u RH

Sudionice ispitivanja osvrnule su se prije svega na važnost intrinzične motivacije ravnatelja pri odabiru navedenog poziva. Prema njihovom iskustvu, želje za promjenom, napretkom, inovacijama i unapređenjem kvalitete, ključ su kvalitetnog vođenja u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Tako da je zapravo to jedna cjelokupna dimenzija pogleda na struku. Znači to je neka, ona nekakva unutarnja motivacija i doprinos kojeg želite dati zajednici iz te uloge. To je unutarnja motivacija koja je važna za obavljanje ovog posla (Ravnateljica 1).

Jednostavno sam u nekom trenu shvatila da sam možda ja ta koja može nešto promijeniti. Jako volim svoj posao, ovaj poziv. Zaista sam ga savjesno i odgovorno obavljala i smatram da je naša struka puno vrijednija nego što joj se daje do znanja i jednostavno sam htjela dati svoj doprinos boljitku i razvoju ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, odnosno boljitku i svijesti i u vrtiću, ali i lokalne zajednice o vrtiću i našem pozivu (Ravnateljica 3).

Sve sudionice smatraju da se formalnim i stvarnim kompetencijama za izbor ravnatelja ustanova ranog odgoja ne pridaje dovoljno pažnje u našoj zemlji (isječci iz tematske analize vidljivi u Tablici 8), čije temelje vuku iz društvene degradacije same struke uz što ističu potrebu za profesionalizacijom poziva, cjeloživotnim učenjem, pa čak i licenciranjem ravnatelja ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje:

Recimo prva bih podržala da bi ravnatelji trebali biti licencirani i da bi se naš rad trebao gledati kroz očigledne rezultate koji se vide prema radu ustanove koju vodimo (Ravnateljica 5).

Tablica 8.: Isječak iz tematske analize prikupljenih podataka

Izjava	Ključne riječi	Dimenzije	Kategorije	Područje
<i>Formalnog obrazovanja zapravo nema. (...) Krenulo se pričati o profesionalizaciji našeg zvanja. Znači mislim da čak postoji jedan studij u Rijeci za ravnatelje, međutim još uvijek to nije ušlo u praksu i još uvijek mi učimo iz svoga iskustva, iz iščitavanja literature, iz različitih seminara i edukacija, ali se ovdje ne radi o formalnom obrazovanju.</i> Ravnateljica 1	Formalno obrazovanje Profesionalizacija Iskustvo Literatura Edukacije	Potreba za formalnim obrazovanjem Usporena profesionalizacija Neformalno učenje		Formalno, neformalno i informalno obrazovanje/ učenje ravnatelja u RH
<i>Pa mislim da ne dovoljno. Mislim da se promišlja, ali da promišlja uži krug ljudi.</i> Ravnateljica 3	Ne promišlja se dovoljno	Ne pridaje se dovoljno pažnje formalnim kompetencijama	Potreba za promišljanjem i pridavanjem veće važnosti formalnim i stvarnim kompetencijama za izbor ravnatelja vrtića	
<i>Pa nažalost mislim da ne dovoljno koliko bi trebalo jer svi znamo da imenovanje ravnatelja su u stvari da na način da osnivači imaju presudnu ulogu u imenovanjima ravnatelja. (...)Mi zasigurno imamo nekakvo iskustvo i imamo iskustvo iz prakse, ali kako zakon predviđa da smo ne samo vezani za samu praksu nego nam je potrebno i ovo što se tiče zakonske regulative, ekonomskih i financijskih pokazatelja i sve i mislim da bi nam se tu moglo dati puno više podrške u usavršavanju i nekakvim dodatnim edukacijama. Recimo prva bih podržala da bi ravnatelji trebali biti licencirani i da bi se naš rad trebao gledati kroz očigledne rezultate koji se vide prema radu ustanove koju vodimo.</i> Ravnateljica 5	Ne promišlja se dovoljno Osnivač presudan u imenovanju ravnatelja Degradacija ravnateljskih kompetencija	Degradacija ravnateljskih kompetencija Usavršavanje u svim rukovodećih ulogama ravnatelja Potreba za licencom		

Pri promišljanju o obveznom, odnosno poželjnom obrazovanju ravnatelja, sudionice su u nekoliko navrata istaknule kompleksnost rukovodećeg posla ravnatelja kao jednog od ključnih čimbenika potrebe za rekonceptualizacijom formalnog obrazovanja ravnatelja. Sudionice ističu kako ih trenutačni obvezni studij nikako ne priprema dovoljno za opsežne ravnateljske uloge koje se u mnogočemu razlikuju od onih odgajateljskih ili pedagoških.

Dakle, to što ja poznajem rad odgajatelja, prepoznajem i slabosti i prednosti tog radnog mjesta. A istina je da bi bilo dobro da je u obrazovanju ravnatelj ima malo širu sliku o tim zakonskim regulativama i malo isto tako što se tiče, mislim treba malo ovoga šire se obrazovat nego samo što je naš fakultet (Ravnateljica 2).

Mislim da se sve češće susrećemo s novim izazovima, radimo jako puno sa roditeljima, susrećemo se sa situacijama i problemima, sa problematičnim situacijama nekakve rastave ili teže situacije. Tako da sve veći su zahtjevi prema nekakvim financijskim zakonodavnim okvirima. Znači trebalo bi nekakvo cjelokupno i široko znanje i mislim da bi obrazovanje svakako trebalo dignuti na razinu pa jednog visokog ono stupnja, visokog obrazovanja vrlo kombiniranih područja (Ravnateljica 5).

Iako sudionice ističu važnost formalnog obrazovanja, u mnogočemu ističu raznolike dobrobiti neformalnog obrazovanja ravnatelja te navode različite oblike organiziranih aktivnosti učenja koje su od značajne važnosti u stjecanju ravnateljskih kompetencija:

Seminari i edukacije su važne i to je resurs koji nam se nudi sukladno mogućnostima. (...) Svakako to rade relevantni stručnjaci, naša Agencija za odgoj i obrazovanje također naprave u godini seminare koji su vezani za ulogu rukovođenja, upravljanja timovima. Recimo, jedna od tih koju bi istaknula, to su bili moduli za ravnateljsko vođenje, rukovođenje ustanovom. Znači obrazovni menadžment kojeg sam evo osobno prošla i mogu reći da mi je doista pomogao i upravo radim na tome da od onih tema iz područja psihologije iz propisa prava i svega se objedini na neki način se pomogne u osnaživanju te uloge (Ravnateljica 1).

Pa mislim da je vrlo važno da se kontinuirano ulaže u komunikacijske vještine i u vještine recimo nošenja sa stresom i zahtjevnim situacijama i rješavanje kriznih situacija. Ima tu vrlo kvalitetnih edukacija i to bi trebale biti modularne edukacije kroz koje bismo svi mi kontinuirano prolazili i dobili podršku i podizali standard i kvalitetu našeg rada (Ravnateljica 5).

Uz formalno i neformalno obrazovanje iznimno važnim za stjecanje ravnateljskih kompetencija, sudionice smatraju svakodnevna iskustva u radu (isječak iz tematske analize prikupljenih podataka vidljiv u Tablici 9):

Iskustvo je jako bitno zato što znači, vi imate stručne suradnike, imate pravnika, tajnika, računovodstvo, znači svi oni u okviru svog opisa posla rade dobro svoj posao, ali tu imate puno situacija koje nigdje ne pišu i onda oni dođu mene pitati šta ćemo, kako ćemo, a ja onda ustvari već unaprijed moram predvidjeti eventualno nekakve teškoće koje se mogu dogoditi s nekim mojim potezom, znači uvijek je tu neko moje duboko promišljanje, znači i u odnosu na osnivača, ovisi kakva je problematika (Ravnateljica 2).

Pa evo recimo svakodnevna komunikacija s velikim brojem roditeljima pa i vanjskih suradnika. Različite obiteljske i životne situacije. Kroz posao ravnatelja često se nalaziš u poziciji gdje se susrećeš sa vrlo ozbiljnim situacijama u obitelji koje mogu biti od postupaka rastave do negativnih pojava u obitelji do teških zdravstvenih stanja u obitelji do nažalost susreta s roditeljima koji se suočavaju s dolaskom u obitelj djeteta s teškoćama u razvoju. Evo to bi nekako bilo različite životne situacije i različiti profili ljudi s kojima moraš svakodnevno komunicirati, a i s obzirom da sam ravnateljica velikog vrtića koji broji 29 odgojnih skupina, pa i sam profil kadra, znači nekih 120 zaposlenih, različitih struktura ljudi koji su svi isto tako imaju svoje osobine, svoje životne situacije i svoje životne priče kojima ustvari jačaš svoje kompetencije, učiš neka nova iskustva i ponašaš se u skladu s time (Ravnateljica 5).

Tablica 9.: Isječak tematske analize prikupljenih podataka

Izjava	Ključne riječi	Dimenzije	Kategorije	Područje
<p><i>Iskustvo je jako bitno zato što znači, vi imate stručne suradnike, imate pravnika, tajnika, računovodstvo, znači svi oni u okviru svog opisa posla rade dobro svoj posao, ali tu imate puno situacija koje nigdje ne pišu i onda oni dođu mene pitati šta ćemo, kako ćemo, a ja onda ustvari već <u>unaprijed moram predvidjeti eventualno nekakve teškoće</u> koje se mogu dogoditi s nekim mojim potezom, znači uvijek je tu neko moje duboko promišljanje.</i></p> <p>Ravnateljica 2</p>	<p>Iskustvo Teškoće u radu Promišljanje</p>	<p>Iskustvo za predviđanje i rješavanje teškoća</p>	<p>Informalno učenje</p>	<p>Formalno, neformalno i informalno obrazovanje/ učenje ravnatelja u RH</p>
<p><i>Pa sada evo trenutno mi <u>tajnica puno pomaže</u> jer mi treba netko da mi vodi te pravne poslove jer tu sam najslabija bila i tu još moram puno učiti. (...) <u>uz tajnicu se nekako baš osjećam dobro.</u> Ona shvaća moj obim posla. Naravno da <u>cijeli kolektiv, mi moramo funkcionirati zajedno.</u></i></p> <p>Ravnateljica 4</p>	<p>Tajnica Dobar odnos Kolektiv</p>	<p>Ostali dionici odgojno-obrazovne ustanove osnažuju svakodnevnu ravnateljsku ulogu</p>		

<p><i>Evo to bi nekako bilo <u>različite životne situacije i različiti profili ljudi</u> s kojima moraš svakodnevno komunicirati, a i s obzirom da sam ravnateljica velikog vrtića koji broji 29 odgojnih skupina, pa i sam profil kadra, znači nekih 120 zaposlenih, različitih struktura ljudi koji su svi isto tako <u>imaju svoje osobine, svoje životne situacije i svoje životne priče kojima ustvari jačaš svoje kompetencije</u>, učiš neka nova iskustva i ponašaš se u skladu s time.</i></p> <p>Ravnateljica 5</p>	<p>Iskustvo Suradnici Osobine Životne priče Kompetencije</p>	<p>Komunikacija s osobama različitih ličnosti oblikuje način rukovođenja</p>		
---	--	--	--	--

Ravnateljice ističu važnost cjeloživotnog učenja, profesionalnog razvoja i stručnog usavršavanja ravnatelja kroz formalne, neformalne i informalne oblike učenja. Vrlo vrijednom komponentnom različitih oblika učenja, sudionica ističe relevantnost njihove usklađenosti s radnim obvezama ravnatelja:

Neka se uskladi sa radnim obvezama ravnatelja, da se uzme u obzir i nekakve obaveze recimo ja kao ravnatelj moram van radnog vremena prisustvovati i svim sjednicama općinskog vijeća kao predstavnik ustanova koji je u mogućnosti propitivati, pa eto neka se uskladi s potrebama van radnog vremena ravnatelja jer znamo da on mora biti uvijek dostupan. Jako je važno organizacijski posložiti (Ravnateljica 4).

Najvrjednije, ističe Ravnateljica 5, jest da su ravnateljske kompetencije kao i kompetencije za bilo koji posao su nekako osobna odgovornost svakog pojedinca prema svakom poslu ovisno o tome koliko osoba duboko uđe u posao i shvati ga odgovorno i sigurno mora ulagati prije svega u samog sebe kontinuiranim učenjem. Ravnateljica nadalje ukazuje na poveznicu odgajatelja i ravnatelja ustanova ranog odgoja pa navodi: *kao što među odgajateljima postoje zajednice učenja tako mislim da bi jako dobar oblik bio i zajednice učenja za ravnatelje predškolskih ustanova kojima bi baš mogli obuhvatiti različita područja koja bi zasigurno svim vrtićima kao ravnatelji nailazimo na probleme i problematiku.*

7.2. Karakteristike i stil vođenja

Od karakteristika vlastitog vođenja i vizije ostvarenja u rukovodećem poslu, ravnateljice najznačajnijim ističu važnost gradnje suradničke kulture i kapaciteta za promjene.

Jako je važno da ta ravnoteža između zaposlenika, dobar balans, jasna vizija, kvalitetna gradnja kulture vrtića, to se zaista ne radi preko jednog dana, to je jedan kontinuirani proces koji traje (Ravnateljica 1).

Želim da se svaki zaposlenik osjeća ugodno na svom radnom mjestu, to mi je jako važno. Znači želim da svaki zaposlenik vidi da ga poštuje i da cijenim njegov rad (Ravnateljica 2).

Želim potaknuti kod odgajatelja promišljanja i razmišljanja. Ne mora nužno biti sve što je staro je loše i sve što je novo je dobro. Dakle kritički promišljati i mijenjati po sistemu djece (Ravnateljica 3).

Stvaram jedan odnos koji nije tipično hijerarhijski nego poziva na partnerstvo i timski rad. Ne vidim svoju funkciju ravnatelja kao nekog formalno nadređenog, da nadređenog, ali u smislu odgovornosti. Vidim sebe kao dio tima uvažavajući taj moj vrtić, svaki djelatnik i segment rada u vrtiću je jednako važan da bi vrtić dobro funkcionirao (Ravnateljica 5).

Sukladno novoj paradigmi, pristup učenju i radu u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, pristup je usmjeren ka djetetu:

U svom radu kao ravnateljica uvijek se vodim svojom vizijom, a to je da svako dijete koje pohađa vrtić, bude sretno, zadovoljno, ispunjeno. Da jednako tako svako njegovo ono pravo koje je temeljno zagarantirano bude ostvareno (Ravnateljica 1).

Želim osvježiti i probuditi ovoga razumijevanje i odgajatelja prema novim situacijama. Imamo nove obitelji i novu djecu. Što smatram novom djecom, znači djeca koja se drugačije razvijaju, nova je tehnologija i nisu ista kao prije 20 godina jel' i više. Ono što želim s druge strane osvijestiti da bez obzira na sve imamo temeljne potrebe djece i bez obzira na tehnologiju i vremena se mijenjaju, a ta ljubav pripadanjem je izuzetno bitna i važna. Ono što želim ovoga osvijestiti je sve više praćenja djeteta, njegovog individualnog rada, znači slijeđenja djeteta (Ravnateljica 3).

Isto tako, sudionice ističu toplinu, nježnost, empatičnost, otvorenost kao ključne osobine ličnosti ravnatelja za razvoj uspješne komunikacije i kvalitetnih odnosa u ustanovi što možemo iščitati iz sljedećeg metaforičkog opisa sebe kao ravnatelja vrtića:

(uz osmijeh navodi) Ja sam mama, ja sam majka, mama, tako je. Čuvam svoje, ne dam svoje i odgajam. Upravo ono što sam rekla za odgajatelje da oni moraju pratiti djecu. Kada sam postala ravnatelj kada su me pitali kakva je razlika, ja govorim nikakva. Jednako kao kad

se odgajatelj u grupi, kad ste odgajatelj imate svako dijete za sebe koji ima svog roditelja, ali svako dijete, tu isto imate one koji su spremni za suradnju, one koji su tihi i ne žele reći, vi morate doprijeti do njih da saznate o čemu se radi, imate onih koje morate prepoznati i poticati njihove kvalitete. Morate biti osjetljivi i prepoznati potrebu onih koji se moraju stalno isticati i biti naj naj naj da ih ne uvrijedite i da ne moraju biti uvijek prvi i da date prostora onim koji su samozatajni, a imaju jako puno kvaliteta koji mogu dat. I kada smo imali prije dvije godine, evo došla sam kao ravnateljica u vrtić i onda je kolegica pitala jedno dijete tko je to, ravnateljica, a tko je ravnateljica pa onda ravna vrtićem, pa ona je mama svima nama. I evo tako je nekako moj stav, ne mogu to gledati samo hladno i profesionalno, naravno da je profesionalnost na prvom mjestu, ali evo više onako mama (Ravnateljica 3).

Ravnateljice iskazuju želju za napretkom te unapređivanjem kvalitete:

Želim biti prije svega dostupna. Jako mi je tužno vidjeti da ravnatelja nema u ustanovi i s obzirom na ovu kriznu situaciju trebam biti dostupna, prije svega svojim zaposlenima koji će naravno, uvijek se konzultirati, pitati, što treba, kako treba i kako ćemo ići prema boljem cilju i viziji. Isto tako, timski raditi i biti dostupna roditeljima i onom tko zaista treba moju pomoć i moja pitanja. Znači stvoriti jedno leadersko liberalno demokratsko vođenje gdje niti jedan član, niti tima niti roditelja mora imati barijeru straha ili bilo čega da nešto ne može podijeliti sa mnom ili da sam nedostupna ili da ne želim o tome razgovarati, pogotovo da ih je strah (Ravnateljica 1).

Pa svakako želim napredovati u dijelu, i dosta sam u ovom periodu ulagala, u dijelu da mogu biti dobar suradnik, da mogu dobro dalje još i intenzivnije raditi na tome da mogu dobro slušati jer je to veliki dio i obaveza u mom poslu i osoba koja ima neku viziju i energiju da ide dalje koracima i da ide prema unapređenju ustanove koje sam na čelu (Ravnateljica 5).

Promišljajući o tuđim viđenjima njihova stila vođenja ravnateljice iskazuju profesionalnost i realnost u svojim navodima, dok se pri opisu svojeg stila vođenja usmjeruju ka gradnji pozitivne kulture vrtića uz implementaciju pedagogije odnosa i suradničke kulture:

Ono što znam, da imam, posjedujem jedno poštovanje za druge odgajatelje to je temeljeno nekakvih dugogodišnjim poznavanjem, dugogodišnjim radom. Nastojim biti uvijek nekakav primjer njima od onog dolaska na posao, obavljanja svojih radnih zadataka, kulturno i uljudno ponašanje, doći među ljude, vidjeti njihove potrebe, prepoznati ih, zajednički razgovarati o nečem što bismo trebali riješiti i raditi na nečem, jer naravno da u praksi uvijek imamo stvari

koje možemo bolje napraviti i težiti onom nekakvom boljitku. Ono što smatram je da me ne doživljavaju preautoritativno, više imamo jedan demokratski i kolegijalni odnos i zapravo mislim da se njihova vizija poklapa sa mojom i ja sebe doživljam tako. Naravno da tu uvijek postoje nekakve iznimne situacije gdje možda netko, individualac, misli drugačije ili me drugačije doživi, ali nastojim ih prepoznati kad osjetim kod svog tima da možda su nešto krivo razumjeli (Ravnateljica 1).

Pa evo ovako. Velika većina daje pozitivne povratne informacije i ono što zagovaram i to sam i pokazala, da svatko ima nešto dobro kod sebe i svatko ima, svaki ravnatelj ima nešto što je napravio dobro i što su imali najbolju namjeru napraviti dobro, a nije ispalo dobro, to ćemo mi. Znači kako sebe vidim, fer, korektnu, poštenu i jednaku za sve. To ne znači da svi imamo ista pravila, nego to znači da svi imamo pravo reći svoj stav i imamo se pravo, odnosno moramo se dogovoriti, ali da se opet zna hijerarhija jel' kombinacija ponašanja i svega. Ono što mogu reći kako me doživljavaju, toplu, pristupačnu i evo sklonu dogovora, pa si nekad malo dozvole previše pa im dam do znanja da se malo ipak moraju malo ručno povući, da sam ipak ravnateljica (Ravnateljica 3).

Pa gledajte ja svakako mislim da sam otvorena, jasna i korektna u svim područjima, ako govorimo o odgajateljima onda u njihovim radnim zadacima, a i svim drugim radnicima. Dobila sam povratnu informaciju na zadnjem Upravnom vijeću gdje je predstavnica odgajatelja vrtića imala potrebu zahvaliti se za sve što sam zasad napravila i zaista mislim da je to bilo iskreno (Ravnateljica 4).

Zasigurno ne zavaravam se da i u mom kolektivu sigurno ima onih koji moj način rada i stil rukovođenja ne doživljavaju uvijek ispravnim, ali uvijek idem sa porukom da ja moram preuzeti određene odgovornosti, ali svakako da sam uvijek spremna uvažiti i čuti mišljenje koje može biti drugačije od mog. Spremna sam na kompromis i zajednički dogovor u zajedničkom interesu i mislim da još uvijek radim u ustanovi gdje je pozitivna klima i u kojoj svi zaposlenici dolaze mirno i zadovoljno na posao, očekujući da neće imati one tipične trzavice i neke probleme. Imam maksimalno povjerenje u svoje suradnike, od svakog, od spremačice pa do bilo koga. Nisam osoba koja ima potrebu povjeravati i držati se nekakvih formi, uvijek sam pristalica toga da povjerenjem sigurno radimo najkvalitetnije (Ravnateljica 5).

Kao značajnu karakteristiku svoga vođenja, ravnateljice ističu inovacije i promjene koje su inicirane u njihovoj odgojno-obrazovnoj ustanovi; od integracije i inkluzije djece s teškoćama

u razvoju, promjena ustroja radnog vremena, erasmus projekata, međunarodnih suradnji pa sve do razvoja kvalitetne komunikacije na mikro i makro razini.

U zaključku opisa svojeg stila vođenja navode interne i eksterne utjecaje (isječak iz tematske analize vidljiv u Tablici 10) na njihovo današnje, osobno razumijevanje vođenja predškolskom ustanovom:

Pa utjecao je, prije svega, možda bih tu dodala uz ono obrazovanje i osobnost i vlastiti izbor. Kad ste u ulozi osnivača i u ulozi ravnatelja ustanove imate zaista niz vizija pred sobom i mogu svakako to povezati. Obrazovanje svoje, moja volja, želja, motiviranost za rad svog dijela posla i zapravo nekako prepoznavanje svoje uloge u tome (Ravnateljica 1).

Pa sve ono što čovjek radi kad doživite ustvari taj pozitivan feedback od svih ljudi, počevši od osnivača pa nadalje, od ljudi koji vidite da vas poštuju, uvažavaju, znači to je nešto šta je nekako meni daje posebnu sliku o sebi (Ravnateljica 2).

Tablica 10.: Isječak iz tematske analize prikupljenih podataka

Izjava	Ključne riječi	Dimenzije	Kategorije	Područje
<i>Kad ste u ulozi osnivača i u ulozi ravnatelja ustanove imate zaista <u>niz vizija pred sobom</u> i mogu svakako to povezati. <u>Obrazovanje</u> svoje, <u>moja volja</u>, <u>želja</u>, <u>motiviranost</u> za rad svog dijela posla i zapravo nekako prepoznavanje svoje uloge u tome.</i> Ravnateljica 1	Obrazovanje Osobnost Motivacija	Interni utjecaji na razumijevanje vođenja	Utjecaji na današnje razumijevanje vođenja predškolskom ustanovom	Karakteristike i stil vođenja
<i>Pa sve ono što čovjek radi kad doživite ustvari taj <u>pozitivan feedback</u> od svih ljudi, počevši od osnivača pa nadalje, od ljudi koji vidite da vas poštuju, uvažavaju, znači to je nešto šta je nekako meni daje <u>posebnu sliku o sebi</u>.</i> Ravnateljica 2	Povratna informacija Slika o sebi	Eksterni utjecaji na razumijevanje vođenja		
<i>Sve je utjecalo na mene i na nas, ali zaista jedan dobar <u>pozitivan duh koji se osjetio i van vrtića, od našeg grada gdje sam dobila potvrdu</u> od naših načelnih i resornih ljudi, gdje su me čak pitali da su morali provjeravati kompjutere i mail adrese na što sam bila onako zbunjena. Pa veli: „Otkad ste vi ravnateljica tih godinu i pol mi nismo dobili nijednu pritužbu i nijedan mail lošega“.</i> Ravnateljica 3	Pozitivan duh Povratna informacija			

<p><i>Ja mogu reći da sam od početka imala zaista <u>dobru podršku</u> i da sam imala <u>razumijevanje od strane osnivača</u>, kako od grada tako i od dviju općina na čijem području djeluje. Uvijek mogu reći da su nam jedinice lokalne samouprave, gdje su na vlasti potpuno drugačije političke opcije i da smo kroz svih ovih godina uspeli ostati jedinstveni kao vrtić i da imamo zaista <u>tri izuzetne sredine i izuzetna gradonačelnika i načelnika kojih sam oduvijek imala prije svega podršku</u>, ali i <u>razumijevanje i uvažavanje</u>. Imam i od njih puno suradnika lokalne zajednice <u>od kojih sam mogla učiti i koji su mi omogućili da opstanem na ovom poslu i usavršim nova znanja</u>.</i></p> <p>Ravnateljica 5</p>	<p>Podrška Razumijevanje Uvažavanje Lokalna samouprava Usvajanje novih znanja Usavršavanje</p>			
--	--	--	--	--

7.3. Ostvarivanje suradnje i partnerstva u okruženju

Treće istraživačko pitanje odnosi se na pitanje ostvarivanja suradničke kulture u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, ravnateljice ističu uspostavljanje kvalitetnih suradničkih odnosa s lokalnom zajednicom, Ministarstvom znanosti i obrazovanja, Agencijom za odgoj i obrazovanje te ostalim odgojno-obrazovnim ustanovama u okruženju:

Svakako, evo ja bih i ovdje rekla da smo jako dobro povezani u jednom partnerskom odnosu i ja bih stvarno rekla da ne samo ravnatelji vrtića, nego i ostalih škola, srednjih škola da su to sve moji kolege jer mnogo iskustva i znanja dijelimo zajedno. Osim škola navela bih Zavičajni muzej, čak i zdravstvene i druge institucije pa čak bih rekla i privredne institucije koji su uvijek spremni na suradnju i koji su nam uvijek na raspolaganju za potrebe naših aktivnosti. Rekla bih da imam jednu privilegiju da radimo s djecom predškolske dobi pa bih iskoristila priliku reći da imam privilegiju što su na tu populaciju djece svi zaista nekako empatični osjetljivi i to sa nekakvim dobrim, kvalitetnim i otvorenim pristupom omogućava da djeca imaju jako puno lijepih doživljaja i iskustava koja bi možda bile uskraćene da tih prijateljskih odnosa i suradnje nema. Ostvarujemo, nažalost, rekla bih.... ostvarujemo kontakte s Ministarstvom znanosti i obrazovanja. Dobivamo od njih puno recimo pravnih i drugih rješenja. Što se tiče Ministarstva već dugo koristim opciju sufinanciranja predškole i rad s djecom s teškoćama. Ono što mi nedostaje po pitanju Ministarstva u odnosu na škole da nekako još uvijek nisu doživjeli taj rani

i predškolski odgoj kao prvu i najvažniju kariku u obrazovnom sustavu tako da često smo mi oni koji ne dobivamo od njih koliko bismo mogli i trebali dobiti (Ravnateljica 5).

Sudionice istraživanja ističu i nekoliko zapreka s kojima su suočene u ostvarivanju suradnje i partnerstva. Najčešća je zapreka nedostatak financija:

Da postoje uvijek i te zapreke i barijere. Ah, najčešće su one bilo da se radi o motivaciji ljudi pa ne žele recimo bilo da se radi i drugačijoj viziji ili se ne slažu s mojom vizijom što imaju pravo na to. Najčešće je zapravo ta neka barijera, a druga barijera je kako to sve ostvariti financijama. Znači lako bismo mi organizirali još jednu edukaciju ne znam u Splitu, ali treba doći do Splita, znači treba imati financijska sredstva, znači to su neke barijere. Najčešće se zapravo svode na nedovoljno, nedostatak financija. Zapravo puno dobrih edukacija se nudi kao što sam rekla neformalno, ali za to biste morali imati dovoljno sredstava (Ravnateljica 1).

Ravnateljica 4 nema iskustva s zaprekama u ostvarivanju suradničkih odnosa:

Pa zasad nisam. Zaista zasad nisam, možda jer sam ja jedan kratak period na ovoj poziciji, a i možda zasad što sam ja nekako bila „primorana“ da imam dobru suradnju kako bi mi oni mogli pomoći jel'. Dakle zaista ne mogu reći, nemam primjera loše suradnje, nisam još stigla imati jel'.

Sudionice istraživanja ističu nužnost ostvarivanja određenih promjena za ostvarivanje efikasnog partnerstva u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, što je vidljivo u Tablici 11. Temeljem analize može se zaključiti kako ključne promjene valja učiniti u području vlastitog profesionalnog razvoja ravnatelja i ostalih dionika ustanove, povećanja raspoloživih financijskih sredstava, umrežavanja odgojno-obrazovnih ustanova te u području promjene ustroja i zakonskih regulativa:

Promjene bi trebale ići u smjeru možda čak i više edukacija koje će biti usmjerene na određena područja (Ravnateljica 1).

Svima nam treba više financija da ostvarujemo bolje rezultate i da možemo osigurati bolje uvjete jer kažem mi smo kreativni i skromni, to može biti vrlina, ali i mana, a polako tražimo i više. Evo financije bi bile prepreke, ali ne odustajemo (Ravnateljica 3).

Pa sigurno nekakva veća povezanost mreža tih vrtića. Kažem po pitanju i ravnatelja koji su na vrhu te piramide da se međusobno, a ne samo jednom godišnje sastanu i ne samo

samoinicijativno, da to nekad budu stručne i službene situacije, to zaista nedostaje, da (Ravnateljica 4).

Ma gledajte mislim da je ovo u zakonskoj regulativi što se tiče onog dijela u kojem sam govorila najveći problem. Ministarstvo propisuje zakone koje i sve ostalo, a naši osnivači su lokalne zajednice. Moramo reći da naše lokalne zajednice samo na području RH funkcioniraju u vrlo različitim uvjetima i okolnostima. Znači da bi možda nekakve stvari pa i u zakonskoj regulativi trebalo prepustiti jedinicama lokalne samouprave koji su i osnivači vrtića koji bi mogli u kontekstu svojeg okruženja i svojih realnih potreba onda na drugačiji način i organizirati i financirati sam predškolski odgoj (Ravnateljica 5).

Tablica 11.: Isječak iz tematske analize prikupljenih podataka

Izjava	Ključne riječi	Dimenzije	Kategorije	Područje
<i>Malo više vremena, da se <u>više vremena možemo čuti bez prekidanja</u> i gledajte <u>svima nam treba više financija</u> da ostvarujemo bolje rezultate i da možemo osigurati bolje uvjete jer kažem mi smo kreativni i skromni, to može biti vrlina, ali i mana, a polako tražimo i više. Evo financije bi bile prepreke, ali ne odustajemo.</i> Ravnateljica 3	Vrijeme Financije	Slobodna komunikacija Nedostatna financijska sredstva	Nužne promjene za efikasno partnerstvo	Ostvarivanje suradnje i partnerstva u okruženju
<i>Pa sigurno nekakva <u>veća povezanost mreža tih vrtića</u>. Kažem po pitanju i ravnatelja koji su na vrhu te piramide da se međusobno, a ne samo jednom godišnje sastanu i ne samo samoinicijativno, da to nekad budu <u>stručne i službene situacije</u>, to zaista nedostaje, da. (...) Nažalost još uvijek smatram da <u>rani i predškolski odgoj u našoj zemlji još uvijek nije dovoljno cijenjen i prepoznat</u>.</i> Ravnateljica 4	Mreže vrtića Stručni i službeni sastanci Degradacija struke	Umreženost ustanova ranog odgoja Potreba za profesionalizacijom		

7.4. Izazovi vođenja u vrijeme pandemije

Pregledom rezultata tematske analize prikupljenih podataka (isječak vidljiv u Tablici 12) u kontekstu četvrtog istraživačkog pitanja o vođenju u novonastalim okolnostima uzrokovanim pandemijom, ravnateljice ističu nekoliko ključnih izazova s kojima su se susrele:

1. *Kako osigurati kvalitetne uvjete za odgojno-obrazovni rad?*

2. *Kako osigurati kvalitetnu komunikaciju?*
3. *Kako osigurati zaštitu podataka pri osnivanju komunikacije s roditeljima i djecom?*
4. *Kako osigurati plaće zaposlenicima?*
5. *Kako organizirati i financijski osigurati profesionalno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika?*
6. *Kako donijeti odluku o zatvaranju vrtića?*
7. *Kako odabrati zaposlenike za rad u vrijeme pandemije?*

Tablica 12.: Isječak iz tematske analize prikupljenih podataka

Izjava	Ključne riječi	Dimenzije	Kategorije	Područje
<i>Koliko god to mi <u>htjeli ravnatelj je taj koji mora osigurati dobre uvjete za rad.</u> To je prije svega propisano zakonom, a drugo je da je cilj i zadaća naša da to zapravo tako i bude.</i> Ravnateljica 1	Uvjeti za rad Posao ravnatelja	Osiguravanje uvjeta za rad	Izazovi s kojima su se ravnateljice susrele u novim okolnostima	Izazovi vođenja u vrijeme pandemije
<i>One prve dane kad je to sve počelo i kad smo zatvarali vrtić bila je <u>jako važna komunikacija s roditeljima.</u></i> Ravnateljica 2	Komunikacija Roditelji	Kako osigurati dobru komunikaciju?		
<i>Pa najveći je <u>izazov neizvjesnost (...).Ravnatelj mora biti staložen, miran i realan, a ponovit ću opet vještina komunikacije i mora biti dobar psiholog.</u></i> Ravnateljica 3	Neizvjesnost Osobine i vještine ravnatelja	Neizvjesnost u novim okolnostima		
<i>Najčešće po pitanju <u>financija i plaća,</u> tu je ono što sam rekla da ravnatelj treba <u>dobro balansirati između odgajatelja i osnivača</u> jer je to tabu tema.</i> Ravnateljica 4	Financije Balans između odgajatelja i osnivača	Dostatna financijska sredstva		
<i>Pa iskreno ću vam reći kao ravnatelju najteži mi je bio trenutak općenito <u>donošenja odluke o zatvaranju vrtića.</u></i> Ravnateljica 5	Zatvaranje vrtića	Donošenje odluke o zatvaranju ustanove		

Sudionice ističu važnost ravnatelja i poželjnih karakteristika vođenja; i to osobnih, profesionalnih karakteristika te razvoj suradničkih odnosa. Ravnateljica 3 navodi kako je ključ novonastalih okolnosti *pokušati biti smiren, savjestan i odgovoran, ne paničariti, biti realan, biti psiholog, promisliti, ne skakati na prvu. Pustiti da vam netko ispriča, nakon minutu dvije, čujete o čemu se zaista radi i u čemu leži problem. Najčešće je problem negdje drugdje.*

Pokušati dakle biti savjestan, smiren, realan, topao, pun razumijevanja, odgovoran. To vam je kao sa utopljenicima, pa kada ga idete spasiti u moru on vas može povući sa sobom. Ono što sam i rekla stručnom timu, mi smo sada najveća karika, moramo biti podrška roditeljima, djeci i odgajateljima i moramo biti empatični, a ujedno paziti da ne budemo previše empatični, znači dobro postaviti granice (Ravnateljica 3).

Sudionice navode kako će unatoč svemu ipak postojati nekakve osobne, ekološke, profesionalne promjene koje će potaknuti pojedince na promišljanje i usmjerenost ka važnim životnim vrijednostima. Nadalje ističu kako će postojati pozitivne i negativne posljedice jer *ne možete imati neprirodnu situaciju da se to ne vidi. Sigurno se hoće po pitanju evo egzistencija ljudi. Nama su prije svega korisnici usluga roditelji, ukoliko oni ostanu bez posla, a većina je sa srednjom stručnom spremom, ukoliko će njihova egzistencija doći u pitanje, nisam sigurna koliko će djece ostati u vrtiću. Zasad nemamo tih upita ali zasad je možda i rano. Definitivno će se odraziti na to, ali da naravno da će se ljudi pitati što je s njihovim radnim mjestima. Moglo bi bit promjena, tako i u prihodima vrtića i promišljanjima na profesionalnoj razini, a isto i drugim službama (Ravnateljica 4).*

Ja sam i jučer na sastanku sa svojim ljudima rekla da je ovo možda sada pravi trenutak da nam nažalost ovo ostane svima osobno da ovo što se dogodilo može učiniti u nama samima vrlo velike promjene. Mislim da bismo mogli ovo iskoristiti da pokušamo cijeniti nekakve druge stvari, neke druge vrijednosti i da pokušamo ostvariti ono što stalno govorimo roditeljima reći u ovom tempu života malo usporiti. Sada vidimo da se sve može da se sve stigne da neke stvari nisu takav prioritet i da pokušamo ovo iskoristiti u pozitivnom ozračju. Jednako tako poruku koju sam dala jučer mojim odgajateljima rekla sam da mi često u vrtiću kažemo da je naša uloga, ne priprema za školu, nego ja kažem vrtić je mjesto u kojem se djeca pripremaju za život. Evo ovo je iskustvo koje svih priprema za život i mislim da ga možemo vrlo kvalitetno iskoristiti i naravno da hoćemo, a naravno to ostaje u osobnoj odgovornosti pojedinca, ali evo ja kažem da sam jučer nakon susreta s mojim ljudima koji me emotivno dodirnuo jer nikada još nije prošlo dva mjeseca da se mi nismo vidjeli, rekla sam im da jedva čekam odgajateljsko vijeće da ponovno sjednemo svi skupa jer smo nažalost jučer morali biti odvojeni ali evo radost da se vidiš ponovno (Ravnateljica 5).

7.5. Refleksija na provedeno istraživanje

Kvalitativni pristup istraživanju vrlo je opsežan i kompleksan dio metodologije istraživanja općenito, posebice u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja s obzirom na to da su one živ i dinamičan sustav sa svojom specifičnom i posebnom kulturom. Iz istog je razloga rukovodeći posao ravnatelja ustanova ranoga odgoja jednako kompleksan i širok s mnogobrojnim izazovima i zaprekama, od kojih je jedna i trenutno najveća, ona s kojom smo se svi zatekli, uzrokovana pandemijom Covid-19 virusne infekcije. Zasigurno je nemoguće navesti kako je posao ravnatelja u ovim trenucima bio olakšavajući i bezbrižan. No, s istim se izazovom susrela i istraživačica ovog diplomskog rada koja je, unatoč novonastalim okolnostima u suradnji s mentoricom, uspjela prevladati zapreke koje su se našle na putu ka prikupljanju i analizi kvalitativnih podataka.

Istraživanje je sukladno okolnostima poprimilo drugačiji tijek negoli je to bilo planirano. Nastojalo se na što jednostavniji i pristupačniji način pristupiti ravnateljicama kako bi ishod i dalje bio kvalitetan te zadovoljavajući. Sve su sudionice istraživanja pokazale spremnost na izdvajanje njihova dragocjenog vremena te motivaciju za sudjelovanje u istraživanju, što se posebice u ovim okolnostima cijeni. Moderna tehnologija učinila je ovaj proces lakšim s obzirom da postoji bezbroj načina, aplikacija i platformi putem kojih se moglo provesti istraživanje. Nakon dobivenih suglasnosti za pristanak u kvalitativnom istraživanju, uslijedio je dogovor oko provedbe intervjua pri čemu se je istraživačica maksimalno prilagodila sudionicama. One su ponovno pokazale spremnost na suradnju te u vrlo kratkom vremenskom roku dogovoreni su termini za provedbu istraživanja. Priprema za njihovu provedbu protekla je vrlo olakšano zahvaljujući prijedlozima i savjetima mentorice. Intervjui se prošli u vrlo opuštenom, optimističnom, ali i profesionalnom duhu. Sudionice istraživanja pristupile su intervjuu iskreno i opušteno s namjerom doprinosa znanosti i struci. Analiza prikupljenih podataka provela se sukladno dogovoru s mentoricom, preporukama i savjetima za njezinu provedbu, kao i uz detaljno proučavanje relevantne literature. Ovaj je korak u cjelokupnom istraživanju bio najzahtjevniji i trajao je vremenski najduže.

Međutim, kvaliteta i kvantiteta usvojenog znanja, informacija, savjeta, poznanstava i iskustava u korelaciji s kvantitetom uloženog vremena u istraživanje je zaista nemjerljivo. Upravo su navedena kvalitetna područja, ključ doprinosa ovog rada znanosti – razumijevanje koncepta vođenja, što doprinosi ili sprječava ostvarivanju kvalitete vođenja, odnosno učinkovite prakse vođenja u hrvatskom kontekstu ranoga i predškolskoga odgoja i

obrazovanja; i struci – brojni osobni i profesionalni aspekti razvoja i unapređenja prakse rukovođenja u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Imperativ kvalitetnog vođenja – motivacija, usvajanje kapaciteta za promjene te odmicanje od konformizma je temelj razvoja suvremene kulture učenja, dok su intrinzična i ekstrinzična motivacija uz kritičko razmišljanje i snagu volje za radom, suradnjom i istraživanjem, neki od važnih čimbenika suvremenog profesionalnog razvoja suvremenog magistra ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, reflektivnog odgajatelja, ravnatelja te znanstvenika u usponu karijere.

8. ZAKLJUČCI

Cilj je ovog istraživanja bio istražiti kako ravnatelji percipiraju uvjete i mogućnosti za razvoj profesionalnih kompetencija, kako razumijevaju i doživljavaju svoje vođenje te koje su prepreke učinkovitoj praksi vođenja u hrvatskom kontekstu ranoga odgoja, uključujući stjecanje uvida u njihova iskustva vođenja u okolnostima uzrokovanim pandemijom Covid-19 virusne infekcije. Rezultati pregleda istraživanja recentnih i relevantnih radova u dostupnim online bazama podataka upućuju na važnost nekoliko bitnih aspekata fenomena vođenja. To su: kultura odgojno-obrazovnih ustanova, stil vođenja ravnatelja, programi obrazovanja i stručnog usavršavanja za ravnatelje te identitet ravnatelja i njihova uloga u odgojno-obrazovnim ustanovama.

S obzirom da je tema razumijevanja aspekata i dimenzija procesa vođenja i značenja koja ona imaju za sudionike ovoga istraživanja u samoj suštini kvalitativne paradigme, primijenjen je kvalitativan pristup i metoda polustrukturiranih intervjua. Protokol intervjua sastojao se od pitanja svrstanih u četiri skupine istraživačkih problema povezanih sa sljedećim sadržajima: formalni, neformalni i informalni oblici stjecanja profesionalnih kompetencija ravnatelja, karakteristike i stil vlastitog vođenja, ostvarivanje suradnje i partnerstva u okruženju te izazovi vođenja u vrijeme pandemije. Istraživanje je provedeno na namjernom uzorku od pet ravnatelja ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

Analiza rezultata pokazala je da se u Republici Hrvatskoj ne pridaje dovoljno pažnje formalnim i stvarnim kompetencijama za izbor ravnatelja ustanova ranoga odgoja. Ističe se potreba za profesionalizacijom ravnateljskog poziva, rekonceptualizacijom formalnog obrazovanja ravnatelja, važnost neformalnog obrazovanja putem seminara i radionica te informalnog učenja - svakodnevnih iskustava u radu, važnost gradnje suradničke kulture s različitim dionicima u odgojno-obrazovnom okruženju uz jačanje kapaciteta ustanove za promjene. Vrlo vrijednim se smatra povezivanje ravnatelja, dijeljenje vlastitih iskustva, problema i rješenja te važnost formiranja zajednica učenja u kojima bi ravnatelji predškolskih ustanova reflektirali svoju praksu u svrhu podizanje kvalitete vodstva i odgojno-obrazovnog rada.

Ravnatelji iniciraju promjene među kojima ističu sljedeće: uspostavljanje moderne online komunikacije za stalnu razmjenu iskustava s roditeljima i ljudima koji su vezani za odgoj i obrazovanje djece predškolske i školske dobi što se pokazalo jako dobrim u novonastaloj

kriznoj situaciji, materijalna i financijska ulaganja, izgradnja vizualnog identiteta vrtića, međunarodna suradnja, uspostavljanje fleksibilnog radnog vremena odgajatelja i druge inicirane promjene. Povezano s karakteristikama i stilom vođenja ravnatelja, skreće se pozornost na gradnju suradničke kulture s različitim dionicima u odgojno-obrazovnom okruženju i kapaciteta za promjene. U tom smislu, ističe se važnost stvaranja kulture učenja i suradničke kulture koje omogućuju distribuciju moći među svim dionicima ustanove ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

U pogledu ostvarivanja suradnje i partnerstva u okruženju naglašava se važnost pronalaženja zajedničkog jezika, odnosno postizanje razumijevanja te pronalaženja mogućnosti za zajedničke dogovore s različitim dionicima. Također se ističe savjetodavna (posebice u okviru razumijevanja zakonskih regulativa) uloga Ministarstva znanosti i obrazovanja te edukacijska uloga Agencije za odgoj i obrazovanje uz istovremeno iskazivanje želje za boljim protokom informacija i jačanjem obostrane suradnje. Motivacija ljudi, neusuglašena vizija te nedostatna financijska sredstva su prepoznate kao zapreke uspostavljanju kvalitetnih suradničkih i partnerskih odnosa. Pritom se naglašava važnost brzine i ažurnosti u prilagođavanju realnim situacijama koje se događaju u vrtićkom kontekstu te nužnost izmjena i dopuna Zakona o predškolskom odgoju i obrazovanju. Kada je riječ o promjenama s ciljem ostvarivanja efikasnog partnerstva s dionicima u okruženju posebno se ističe nužnost profesionalnog usavršavanja svih dionika odgojno-obrazovnog procesa u određenim područjima: povećanje financijskih sredstava, ostvarivanje bolje komunikacije, dijeljenje iskustava i veća povezanost među vrtićima te pridavanje većeg značaja jedinicama lokalne samouprave u zakonskoj regulativi koji su i osnivači vrtića kako bi mogli u kontekstu svojeg okruženja i svojih realnih potreba na drugačiji način organizirati i financirati djelatnost ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

Kako osigurati kvalitetne uvjete za odgojno-obrazovni rad i implementirati preporučene mjere za sprječavanje i suzbijanje epidemije Covid-19, kvalitetnu komunikaciju osobito s roditeljima, zaštitu podataka, plaće zaposlenicima? Kako organizirati i financijski osigurati profesionalno usavršavanje odgojno-obrazovnih djelatnika? Kako donijeti odluku o zatvaranju vrtića? Kako odabrati zaposlenike za rad u vrijeme pandemije? To su samo neki od izazova vođenja s kojima su se suočili ravnatelji ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje tijekom pandemije Covid-19. Osobne karakteristike ravnatelja poput strpljivosti, smirenosti, optimističnosti i pozitivnosti te profesionalna odgovornost i ostvarivanje suradničkih odnosa, kako unutar tako i izvan vrtića, neke su od istaknutih poželjnih karakteristika vođenja općenito,

a posebno u izvanrednim okolnostima. U razgovoru sa sudionicama istaknute su kako pozitivne tako i negativne osobne, profesionalne i društvene (ekološke) promjene koje će nakon novonastale situacije uslijediti i potaknuti pojedince na promišljanje i usmjerenost ka važnim životnim vrijednostima. Prema mišljenju sudionica, nije nerealno očekivati da će se nesigurnost i zabrinutost ljudi uslijed nezaposlenosti, povećana prisutnost nervoze i straha, socijalna izolacija i druge primijećene pojave u vrijeme pandemije, zasigurno odraziti na rad u vrtiću.

Na koncu, želim istaknuti kako je cjelokupni rad tijekom izrade ovoga diplomskog rada, a osobito planiranje i provođenje istraživanja doprinijelo mojoj znanstveno-istraživačkoj kompetentnosti odnosno osobnom i profesionalnom razvoju. Sukladno novonastalim okolnostima u provedbi istraživanja koristila sam se suvremenom tehnologijom, te Zoom platformom za provedbu online istraživanja. Smanjeni financijski troškovi, provedba intervjua iz vlastita doma, a samim time opuštenije i lakše vođenje intervjua su prednosti koje valja istaknuti. Sudionice istraživanja su istaknule kako je intervju bio ugodan i poticajan za daljnja promišljanja. Nedostatak se očituje u nemogućnosti uvida u dio neverbalne komunikacije sudionica, što bi svakako doprinijelo interpretaciji prikupljenih podataka i rezultata istraživanja. U daljnjim istraživanjima ove tematike, preporučuje se odabir uzorka ravnatelja prema precizno definiranim metodološkim kriterijima te uključivanje ostalih dionika ustanova ranoga odgoja (odgajatelja i stručnih suradnika) s ciljem dobivanja višestrukih perspektiva razmatrane tematike vođenja u vrtićima.

Zaključno, promjene u području profesionalnog razvoja ravnatelja i ostalih djelatnika ustanove, povećanje raspoloživih financijskih sredstava, umrežavanje odgojno-obrazovnih ustanova te promjene zakonskih regulativa zasigurno mogu doprinijeti djelotvornijoj praksi vođenja te jačanju kapaciteta ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja.

9. LITERATURA

1. Armstrong, T. (2006). *Najbolje škole*. Zagreb: Educa.
2. Aubrey, C. (2011). *Leading and Managing in the Early Years*. Cornwall: SAGE Publications Ltd.
3. Barnes, K., Hadley, F. i Cheeseman, S. (2019). Preschool educational leaders: Who are they and what are they doing? *Australasian Journal of Early Childhood* 44(4), 351-364. Preuzeto 05.04.2020. s <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1836939119870905>.
4. Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U: Maleš, D. (ur.) *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju, 19-37.
5. Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
6. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
7. Buchberger, I. i Kovač, V. (2017). Kritičko donošenje odluka u kontekstu školskog vođenja. *Život i škola*, LXIII(1), 29-40. Preuzeto 15.03.2020. s <https://hrcak.srce.hr/193871>.
8. Buhač, Lj. (2017). Teorijsko određenje pedagoškog menadžmenta. *Acta Iadertina*, 14(1), 0-0. Preuzeto 31.03.2020. s <https://hrcak.srce.hr/190035>.
9. Buhač, Lj. (2017). Utjecaj stilova vođenja na pedagoški menadžment škole. *Acta Iadertina*, 14/1(2017), 81-98. Preuzeto 31.03.2020. s https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=280021.
10. Chan, C. W. (2017). Leading today's kindergartens: Practices of strategic leadership in Hong Kong's early childhood education. *Educational Management Administration & Leadership*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
11. Čepić, R. (2009). Razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja: višestruke perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 163-178.
12. Čepić, R. i Požgaj, Ž. (2015). Višedimenzionalni aspekti upravljanja promjenama u vrtiću kao organizaciji koja uči. U: Hicela Ivon; Branimir Mendeš (ur.), *Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja – izazov za promjene* (Competencies of Modern Teachers and Educators – Challenge for Change) (Znanstvena monografija/ Scientific monograph), Split: Filozofski fakultet u Splitu., 127-141 ISBN 978-953-7395-73-5.

13. Douglass, A. (2017). Redefining Leadership: Lessons from an Early Education Leadership Development Initiative. *Early Childhood Educ J* 46, 387-396. Preuzeto 05.04.2020. s <https://link.springer.com/article/10.1007/s10643-017-0871-9>.
14. Drezga, B., Požgaj, Ž. i Čepić, R. (2014). Osobna koncepcija profesionalizma. *Dijete, vrtić, obitelj.* 20(75), 23-25. Preuzeto 15.03.2020. s <https://hrcak.srce.hr/159079>.
15. Eagleton, T. (2002). *Ideja kulture*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.
16. Fink, D. (2005). *Leadership for Mortals: Developing and Sustaining Leaders of Learning*. London: Paul Chapman.
17. Fullan, M. (2002). Leadership and Sustainability. *Principal Leadership*. 3(4).
18. Fung Tam, A. C. (2018). Conceptualizing Distributed Leadership: Diverse Voices of Positional Leaders in Early Childhood Education, *Leadership and Policy in Schools*. Preuzeto 05.04.2020. s https://www.researchgate.net/publication/327762132_Conceptualizing_Distributed_Leadership_Diverse_Voices_of_Positional_Leaders_in_Early_Childhood_Education.
19. Granrusten, P. T. (2019). Developing a learning organization – creating a common culture of knowledge sharing – an action research project in an early childhood centre in Norway. U: Strehmel, P. i sur. (ur.) *Leadership in Early Education in Times of Change*. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
20. Hargreaves, A. i Lowenhaupt, R. (2017). Leading With Consistency: How the Ends Don't Always Justify the Means (and Vice Versa). U: Waite, D., Bogotch, I. (ur.) *The Wiley International Handbook of Educational Leadership*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 63-78.
21. Heikka, J., Pitkaniemi, H., Kettunkangas, T. i Hyttinen, T. (2019). Distributed pedagogical leadership and teacher leadership in early childhood education contexts. *International Journal of Leadership in Education*. Preuzeto 05.04.2020. s <https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080%2F13603124.2019.1623923&>.
22. Hujala, E. i Puroila, A. (1998). *Towards Understanding Leadership in Early Childhood Context: Cross-Cultural Perspectives*. Oulu: Oulu University Press.
23. Hujala, E., Waniganayake, M. i Rodd, J. (2013). Cross-National Contexts of Early Childhood Leadership. U: Hujala, E., Waniganayake, M., Rodd, J. (ur.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press, 13-30.

24. Jones, C. i Pound, L. (2008). *Leadership and Management in the Early Years. From Principles to Practice*. Berkshire: Open University Press.
25. Kivunja, C. (2015). Leadership in Early Childhood Education Contexts: Looks, Roles, and Functions. *Creative Education*, 6, 1710-1717. Preuzeto 18.03.2020. s <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.616172>.
26. Koller-Trbović, N. i Žižak, A. (2008). *Kvalitativni pristup u društvenim znanostima*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet, Zagreb.
27. Mac Naughton, G., i Hughes, P. (2008). *Doing Action Research In Early Childhood Studies: A Step-By-Step Guide*: McGraw-Hill Education (UK).
28. Madurić, J., Šimić, D. i Rašan-Križanac, M. (2009). Organizacija škole. U: Karstanje, P. (ur.) *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje. Zbornik radova*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
29. Magaš, M. i Tatalović Vorkapić, S. (2012). Kvaliteta rada predškolskih ustanova: procjena odgovornosti od strane ravnatelja. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18(70), 25-27. Preuzeto 31.03.2020. s <https://hrcak.srce.hr/123769>.
30. Magaš, M. i Tatalović Vorkapić, S. (2015). Stavovi ravnatelja prema (samo)vrednovanju u ustanovama za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. *Život i škola*, LXI(2), 27-37. Preuzeto 31.03.2020. s <https://hrcak.srce.hr/162136>.
31. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja : model Izvor*. Zagreb: Persona.
32. Miljak, A. (1997). Inovacijski pristupi ili druga paradigma u predškolskom odgoju. U: Božić, Ž. (ur.) *Inovacijski pristupi. – Korak bliže djetetu*. Rijeka: Adamić.
33. Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja – model Izvor II*. Zagreb: Mali profesor.
34. Moyles, J. (2006). *Effective Leadership and Management in the Early Years*. Berkshire: Open University Press.
35. *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje* (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta
36. Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E. i Ahmed, N. B. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities, *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362-379. Preuzeto 01.04.2020. s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2018.1479278>.

37. Nivala, V. (1998). Theoretical perspectives on educational leadership. U: Hujala, E., Puroila, A. (ur.) *Towards Understanding Leadership in Early Childhood Context: Cross-Cultural Perspectives*. Oulu: Oulu University Press.
38. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
39. Petrović-Sočo, B. (2008). Osobne vrijednosti u kontekstu cjeloživotnog učenja odgojitelja/učitelja. U: Cindrić, M., Domović, V., Matijević, M. (ur.) *Pedagogija i društvo znanja*. svezak 1.
40. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 123-136. Preuzeto 03.04.2020. s <https://hrcak.srce.hr/118104>.
41. Rodd, J. (2013). Reflecting on the Pressures, Pitfalls and Possibilities for Examining Leadership in Early Childhood within a Cross-National Research Collaboration. U: Hujala, E., Waniganayake, M., Rodd, J. (ur.) *Researching Leadership in Early Childhood Education*. Tampere: Tampere University Press, 31-46.
42. Rogić, A. M. (2017). Obrazovanje ravnatelja – procjene ravnatelja o optimalnom obrazovnom programu. *Školski vjesnik*, 66(2), 239-254. Preuzeto 04.04.2020. s <https://hrcak.srce.hr/187033>.
43. Schein, E. (2005). Defining Organizational Culture. U: Sharfritz, J., Ott, J., Jang, Y. (ur.) *Classics of Organizational Theory* (6th ed.). London: Thomson.
44. Schon, D. (1991). *The Reflective Practitioner : How Professionals Think in Action*. UK: Tylor and Francis Ltd.
45. Scrivens, C. (2002). Constructions of leadership: Does gender make a difference? – Perspectives from an English speaking country. U: Nivala, V., Hujala, E. (ur.) *Leadership in Early Childhood Education: Cross-cultural perspectives*. Oulu: University of Oulu.
46. Seme Stojnović, I. i Hitrec, S. (2014). *Suvremeno vođenje u odgoju i obrazovanju*. Zagreb: Golden marketing.
47. Seme Stojnović, I. i Pokos, S. (2009). Kultura ustanove. U: Karstanje, P. (ur.) *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje*. Zbornik radova. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
48. Senge, P. (2003). *Ples promjene. Izazovi u razvoju učećih organizacija*. Zagreb: Mozaik knjiga.
49. Senge, P. (2009). *Peta disciplina – principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.

50. Siddaway, A.P. (2014). What is a systematic literature review and how do i do one? *Political Science*.
51. Sims, M., Wanigayake, M. i Hadley F. (2017). Educational leadership: An evolving role in Australian early childhood settings. *Educational Management Administration & Leadership*. Thousand Oaks, London, New Delhi: SAGE Publications.
52. Slavić, A., Rijavec, M. i Matić, D. (2019). Stil vodstva ravnatelja i subjektivna dobrobit učitelja: posredujuća uloga školske kulture. *Napredak*, 160(1-2), 7-27. Preuzeto 04.04.2020. s <https://hrcak.srce.hr/224378>.
53. Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, LV(22), 104-115. Preuzeto 15.01.2020. s <https://hrcak.srce.hr/47432>.
54. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
55. Slunjski, E. (2012). Zajednica koja uči: prevladavanje podijeljenosti teorije i prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18(69), 12-15. Preuzeto 18.02.2020. s <https://hrcak.srce.hr/123787>.
56. Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: promjena od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element d.o.o.
57. Slunjski, E. (2018). *Izvan okvira 3. Vođenje: prema kulturi promjene*. Zagreb: Element d.o.o.
58. Slunjski, E. (2019). *Izvan okvira 4. Mudrost vođenja: prikaz istraživanja i alati razvoja prakse vođenja*. Zagreb: Element d.o.o.
59. Soukainen, U. (2019). How do early childhood education directors in Finland see themselves? U: Strehmel, P., Heikka, J., Hujala, E., Rodd, J., Waniganayake, M. (ur.) *Leadership in Early Education in Times of Change*. Preuzeto 05.04.2020. s <https://shop.budrich-academic.de/produkt/leadership-in-early-education-in-times-of-change/>.
60. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole, kako unaprijediti djelatvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
61. *Strategija obrazovanja, znanosti i tehnologije*. (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske.
62. Strehmel, P. (2016). Leadership in Early Childhood Education – Theoretical and Empirical Approaches. *Journal of Early Childhood Education Research*, 5(2), 344–355

63. Špiljak, B. i Modrić, Ž. (2009). Upravljanje ljudskim potencijalima. U: Karstanje, P. (ur.) *Ravnatelj škole – upravljanje – vođenje. Zbornik radova*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
64. Tomić, Z. (2011). Upravljanje osobnim identitetom kao preduvjet samopromocije. *Quantum21.net: Znanost i umjetnost vođenja*. Pribavljeno 15.03.2020. sa <http://www.quantum21.net/?component=q21&id=980>.
65. Varga, R., Peko, A. i Vican, D. (2016). Uloga ravnatelja u koncepcijama promjena odgojno-obrazovnog sustava Republike Hrvatske. *Život i škola, LXII(1)*, 39-50. Preuzeto 11.03.2020. s <https://hrcak.srce.hr/165099>.
66. Velan, D. (2019). Edita Slunjski i suradnici (2019). Izvan okvira 4, Mudrost vođenja: prikaz istraživanja i alati razvoja prakse vođenja. *Metodički obzori, 14(2019)1 (26)*, 106-108. Preuzeto 30.03.2020. s <https://hrcak.srce.hr/233809>.
67. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno–obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iadertina, 2(1)*, 91-106. Preuzeto 17.01.2020. s <https://hrcak.srce.hr/21161>.
68. Vujičić, L. (2008). „Pedagoško istraživanje“ kao značajna karakteristika novog profesionalizma učitelja/odgajatelja. U: Bacalja, R. (ur.) *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgojitelja*.
69. Vujičić, L. (2010). *Kultura organizacije*. Međunarodna naučna konferencija. Preuzeto 06.01.2020., s http://www.meste.org/konf/Arhiva/Man_2010/pdf/1_MenadzmentProces/Vujicic.pdf.
70. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.
71. Vujičić, L. (2011). Kultura vrtića - sustav koji se kontinuirano mijenja i uči. *Pedagogijska istraživanja, 8(2)*. Preuzeto 06.01.2020., s <http://hrcak.srce.hr/file/172476>.
72. Vujičić, L. (2011). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U: Maleš, D. (ur.). *Nove paradigme ranog odgoja*, 209-326. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
73. Vujičić, L. (2016). *Razvoj znanstvene pismenosti u ustanovama ranog odgoja*. Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet, Centar za istraživanje djetinjstva.

74. Vujičić, L., Pejić Papak, P., i Valenčić Zuljan, M. (2018). *Okruženje za učenje i kultura ustanove*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci.
75. Whalley, M. (2011). *Leading and Managing in the Early Years*, U: Miller, L., Cable, C. (ur.) *Professionalization, Leadership and Management in the Early Years*. Cornwall: SAGE Publications Ltd., 13-28.
76. Woodhead, M. (2012). *Različite perspektive o ranom djetinjstvu: teorija, istraživanje i politika*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
77. *Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju*. Narodne novine, broj 10/97, 107/07, 94/13 i 98/19. Preuzeto 04.04.2020. s <http://www.propisi.hr/print.php?id=5632>.

10. PRILOZI

Popis priloga:

1. Informirani pristanak za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju
2. Rekrutacijski upitnik
3. Protokol istraživanja

1. INFORMIRANI PRISTANAK za sudjelovanje u kvalitativnom istraživanju

Poštovani,

pozivamo Vas da sudjelujete u istraživanju koje se provodi u svrhu izrade diplomskog rada pod mentorstvom izv. prof. dr. sc. Renate Čepić pri Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Rijeci. Molimo Vas pažljivo pročitajte ovaj Informirani pristanak za sudjelovanje u istraživanju u kojem se objašnjava zašto i kako se istraživanje provodi i koji bi mogli biti rizici i dobiti od njegove provedbe.

Ako se odlučite sudjelovati u ovom istraživanju, od Vas će se tražiti da zajedno s istraživačem potpišete ovaj Informirani pristanak u dva primjerka od kojih jedan pripada Vama, a drugi istraživačici.

Ako imate dodatnih pitanja, slobodno se obratite voditeljima istraživanja: izv. prof. dr. sc. Renata Čepić, studentica Monika Terlević. Kontakt istraživača je naveden u nastavku teksta.

Naslov istraživanja: Vođenje u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, između poželjnoga i stvarnoga

Istraživači:

- izv. prof. dr. sc. Renata Čepić, mentorica diplomantice (podaci za kontakt)
- Monika Terlević, studentica izvanrednog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje (podaci za kontakt)

Institucija: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Sveučilišna avenija 6, 51000 Rijeka

Kratak opis teme istraživanja

Cilj je ovog istraživanja doprinijeti boljem razumijevanju fenomena vođenja te uvjeta i mogućnosti za razvoj uspješnog vođenja u hrvatskom kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive ravnatelja. Teorijskim pregledom dati će se uvid u recentne spoznaje o fenomenu vođenja u kontekstu ustanova ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Primjenom polustrukturiranog intervjua istražiti će se značajke vođenja te uvjeti i mogućnosti za razvoj uspješnog vođenja u hrvatskom kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive ravnatelja.

Opis procesa istraživanja

U sklopu ovog kvalitativnog istraživanja provest će se planirano kvalitativno istraživanje, odnosno polustrukturirani intervju s pet sudionica. Obzirom na pandemiju COVID-19 virusa, intervjuiranje će se provesti putem Zoom platforme te će se koristiti mogućnost audio snimanja za potrebe kasnije analize podataka. Snimljeni materijali će se kodirati i transkribirati te pohraniti na sigurno mjesto. Svaki sudionik u istraživanju će na uvid dobiti transkript svojeg intervjua u koji će po potrebi moći unositi komentare. S analizom podataka započet će se nakon što sudionici potvrde svoju suglasnost s transkribiranim tekstom.

Mogući rizici i dobiti

Nema rizika povezanih s ovim istraživanjem. Također, ne postoji niti izravna osobna dobit. Od sudionika se očekuje određeni vremenski angažman potreban za provedbu intervjua. Rezultati ovog istraživanja će doprinijeti boljem razumijevanju fenomena vođenja u kontekstu odgojno-obrazovnog procesa iz perspektive ravnatelja te će se na temelju toga dati znanstveno i stručno utemeljene smjernice za kreiranje učinkovite prakse vođenja u vrtićima.

Pravo na odbijanje i odustajanje

Kao što ste slobodni sudjelovati u istraživanju, slobodni ste i odustati u bilo kojem trenutku. Također, možete odbiti odgovoriti na pitanja koja smatrate neugodnima.

Povjerljivost

Sve informacije podijeljene tijekom intervjua ostaju povjerljive. Nitko osim istraživača neće imati pristup audio-snimkama i transkriptima, a svakom sudioniku će biti dodijeljen pseudonim. Kvalitativna metodologija koja će se koristiti u istraživanju osigurava da se korišteni podaci i/ili eventualno objavljeni dijelovi intervjua ne mogu ni na koji način povezati uz Vaše ime te preko njih neće biti moguće rekonstruirati Vaš identitet.

AUTORIZACIJA

Pročitao/la sam i razumio/razumjela ovaj informirani pristanak te pristajem sudjelovati u ovom istraživanju. (snimljeno)

Potpis istraživačice:
ispitanika/ice:

Potpis

Informirani pristanak potpisan je u dva primjerka od kojih jedan pripada sudioniku, a jedan istraživačima.

Napomena: Autorizaciju molimo potpišete i skeniranu vratite na mail mentorice izv. prof. dr. sc. Renate Čepić, a ukoliko niste u mogućnosti skenirati potpis, mailom nam potvrdite svoj pristanak u ovom istraživanju.

Zahvaljujemo na suradnji,

izv. prof. dr. sc. Renata Čepić

Monika Terlević, studentica

2. Rekrutacijski upitnik

Ovaj upitnik služi isključivo za prikupljanje podataka o sudionicima istraživanja „Vođenje u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, između poželjnoga i stvarnoga“, koje se provodi u svrhu izrade diplomskog rada.

Molimo vas, pažljivo pročitajte ovaj upitnik i ispunite tražene podatke. Svi prikupljeni podaci smatraju se povjerljivim.

1. Ime i prezime: _____
2. Dječji vrtić u kojemu ste zaposleni i mjesto u kojem se nalazi: _____
3. Godina rođenja: _____
4. Radni staž (molimo napišite brojku):
 - a) Ukupno: _____
 - b) Od toga zaposlen u odgoju i obrazovanju: _____
 - c) Od toga na ravnateljskoj funkciji: _____
5. Stupanj završenog obrazovanja: _____
6. Smjer (društveni-koji, prirodni, tehnički, drugi): _____
7. Zvanje (mentor, savjetnik): _____
8. Broj djece upisane u vrtiću 2019./2020.: _____
9. Ukupan broj zaposlenika u vrtiću: _____ od toga _____ odgajatelja
10. Stručni tim u vrtiću (zaposleni stručni suradnici u vašem vrtiću):

KONTAKT PODACI SUDIONIKA:

Molimo Vas da napišete svoje podatke kako bismo Vas mogli kontaktirati u daljnjem tijeku istraživanja.

- adresa: _____
- e-adresa: _____
- broj mobitela: _____

KONTAKT PODACI ISTRAŽIVAČICE:

- Monika Terlević, studentica izvanrednog diplomskog studija Rani i predškolski odgoj i obrazovanje, Učiteljski fakultet u Rijeci, Sveučilište u Rijeci

Hvala na uloženom trudu i vremenu!

3. Protokol intervjua

PITANJA ZA INTERVJU

TEMA 1: FORMALNO; NEFORMALNO I INFORMALNO OBRAZOVANJE/ UČENJE RAVNATELJA U RH

1. Što Vas je motiviralo da se odlučite prijaviti za radno mjesto ravnatelja odgojno-obrazovne ustanove? Što je tijekom vašeg obrazovnog i/ili radnog iskustva doprinijelo Vašoj odluci da postanete ravnatelj odgojno-obrazovne ustanove?
2. Koliko se u RH prema vašem mišljenju, pridaje važnost formalnim i stvarnim kompetencijama za izbor ravnatelja vrtića? Kakav bi po Vašem mišljenju bio optimalni, odnosno poželjni oblik i trajanje formalnog obrazovanja za ravnatelje vrtića?
3. Koje oblike organiziranih aktivnosti učenja (*kao što su tečajevi, radionice, seminari za ravnatelje*) smatrate posebno značajnima u stjecanju ravnateljskih kompetencija (*neformalno obrazovanje*)?
4. Koja svakodnevna iskustva te druge utjecaje i izvore iz okoline smatrate iznimno važnima za stjecanje ravnateljskih kompetencija (*informalno učenje*)?
5. Po vašem mišljenju, na koji bi način (*predavanja, seminari, radionice, diskusijske grupe, samoobrazovanje, obrazovanje na daljinu*) ravnatelji najviše trebali stjecati kompetencije? Gdje bi trebali najprije stjecati kompetencije (*na fakultetima, u okviru organizacije u kojoj rade, u organizaciji strukovnih udruga, u organizaciji državnih ustanova, kod kuće*)? Kako bi bilo najbolje da te obrazovne aktivnosti traju (*ciklički, vikendima, tjedno i sl.*)?

TEMA 2: KARAKTERISTIKE I STIL VLASTITOG VOĐENJA

1. Što vi najviše pokušavate ostvariti u svojem radu kao ravnateljica?
2. Koju metaforu biste upotrijebili da sebe u ovom trenutku predstavite ravnateljicu vrtića?
3. Koja je vaša trenutačna vizija o tipu ravnateljice koja želite biti?
4. Kako bi prema vašem mišljenju odgajatelji i stručni suradnici opisali vaš stil vođenja? A vi?
5. Možete li istaknuti neke od ključnih promjena koje ste inicirali u svojem vrtiću da biste se prilagodili potrebama konkretne odgojne grupe, djeteta i vrtića?
6. Što je posebno utjecalo na Vaše današnje razumijevanje vođenja predškolskom ustanovom?

TEMA 3: OSTVARIVANJE SURADNJE I PARTNERSTVA U OKRUŽENJU

1. Kako biste opisali svoju komunikaciju i ostvarivanje suradnje i partnerstva sa odgojno-obrazovnim ustanovama u okruženju, lokalnom samoupravom, Ministarstvom znanosti i obrazovanja?
2. S kojim zaprekama ste suočeni u ostvarivanju suradnje i partnerstva?
3. Koje promjene smatrate nužnima u svrhu ostvarivanja efikasnog partnerstva s dionicima u okruženju?

TEMA 4: IZAZOVI VOĐENJA U VRIJEME PANDEMIJE

1. Koji su izazovi vođenja u vrijeme pandemije? S kojima ste se najvećim izazovima susreli? Što smatrate poželjnim karakteristikama vođenja u novonastaloj situaciji? Hoće li se prema vašem mišljenju, nakon ove pandemije nešto promijeniti?