

Relacijska pedagogija: profesionalno oblikovanje odnosa s djecom u dječjim vrtićima

Petrić, Terezija

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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:189:490912>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-25**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

TEREZIJA PETRIĆ

RELACIJSKA PEDAGOGIJA: PROFESIONALNO OBLIKOVANJE
ODNOSA S DJECOM U DJEČJIM VRTIĆIMA

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2021. godina

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

RELACIJSKA PEDAGOGIJA: PROFESIONALNO OBLIKOVANJE
ODNOSA S DJECOM U DJEČJIM VRTIĆIMA
ZAVRŠNI RAD

Predmet: Opća pedagogija

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

Student: Terezija Petrić

Matični broj/JMBAG: 0299012602

U Rijeci,
Srpanj, 2021.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Terezija Petrić

ZAHVALA

Veliko hvala mentorici izv. prof. dr. sc. Renati Čepić na razumijevanju, ohrabrivanju, strpljenju i uloženom vremenu!

Neizmjerno hvala mojoj obitelji i mom najvećem uzoru i pedagogu na svim riječima ohrabrenja, na svim djelima poticanja i na svim utabanim putevima poniznosti za koje vjerujem da su me doveli ovdje gdje sam sad.

Hvala svima koji su vjerovali u moje sposobnosti i koji vjeruju u moj uspjeh!

SAŽETAK

Kompetencije odgajatelja za stvaranje pozitivnih pedagoških odnosa smatraju se važnim čimbenikom ostvarivanja kvalitete cjelokupnog odgojno-obrazovnog procesa. Cilj ovog rada je dati sistemski pregled znanstvenih radova o pedagoškom razumijevanju razvoja pozitivnih odnosa i profesionalnim kompetencijama odgajatelja za odnos. Pregledane su baze podataka Hrčak i Scopus za razdoblje od 2011. do 2021. godine. Rezultati sistemskog pregleda su ukazali na podjednaku zastupljenost teorijskih (N=15) i empirijskih (N=14) radova, te dominaciju primjene kvalitativne metodologije u istraživanjima. Ključni nalazi ukazuju na važnost kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja za implementaciju pozitivnog pedagoškog odnosa. U inicijalnom obrazovanju i kontinuiranom profesionalnom razvoju odgajatelja trebalo bi veću pozornost usmjeriti na stjecanje kompetencija za ostvarivanje pozitivnih odnosa i profesionalne komunikacije u odgojno-obrazovnom kontekstu. Pritom su od posebne važnosti kritička analiza vlastitih uvjerenja i refleksija o razvoju vlastite profesionalne uloge, odgovornosti i kompetencija u kontekstu profesionalnog oblikovanja odnosa sa djecom i drugim dionicima. Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao polazište za daljnja istraživanja postojećih odgojno-obrazovnih praksi razvoja kvalitete odnosa s djecom u dječjim vrtićima.

Ključne riječi: *relacijska pedagogija, pedagogija odnosa, odgajatelj, odnos odgajatelj - dijete, pozitivna klima, profesionalni razvoj, sistemski pregled*

SUMMARY

The competencies of preschool teachers to create positive pedagogical relationships are considered an important factor in achieving the quality of the entire educational process. The aim of this paper is to provide a systematic review of scientific papers on the pedagogical understanding of the development of positive relationships and professional competencies of preschool teachers for relationships. Hrčak and Scopus databases were searched for the period from 2011 to 2021. The results of the review indicated the equal representation of theoretical (N = 15) and empirical (N = 14) papers, and the dominance of the application of qualitative methodology in research. The key findings indicate the importance of continuing professional development of preschool teachers for the implementation of a positive pedagogical relationship. In initial education and continuous professional development of preschool teachers, more attention should be paid to the acquisition of competencies for achieving positive relationships and professional communication in the educational context. It is very important to critically analyze one's own beliefs and reflections on the development of one's own professional role, responsibilities and competencies in the context of professionally shaping relationships with children and other stakeholders are of particular importance. The obtained results can serve as a starting point for further research of existing educational practices for the development of the quality of relationships with children in kindergartens.

Key words: *relational pedagogy, relationship pedagogy, preschool teacher, preschool teacher-child relationship, positive climate, professional development, systematic review*

SADRŽAJ

UVOD.....	1
1.ODNOSI: ODREĐENJA, PRISTUPI I PERSPEKTIVE	4
1.1. Obilježja i razumijevanje odnosa.....	4
1.2. Tradicionalni i suvremeni pogledi na dijete.....	7
1.3. Humanistički pristup odgoju i pogledi na vrijednosti u Nacionalnom kurikulumu RPOO	10
1.4. Relacijska pedagogija i profesionalni razvoj odgajatelja.....	14
1.5. Razvoj kulture odnosa u ustanovama ranog odgoja	17
2.CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA	22
3.METODA	23
3.1. Kriteriji izbora radova.....	23
3.2. Strategija pretraživanja i identifikacije radova za pregled.....	23
3.3. Ekstrakcija podataka	24
4.REZULTATI I RASPRAVA.....	27
4.1. Broj objavljenih radova u razdoblju 2011. – 2021. godine u bazama Hrčak i Scopus.....	27
4.2. Vrsta i dizajn objavljenih radova	33
4.3. Uzorak istraživanja i mjerni instrument.....	38
4.4. Ključne riječi.....	40
4.5. Svrha/cilj istraživanja	42
4.6. Rezultati analiziranih studija	45
5. ZAKLJUČAK.....	49
6.LITERATURA	51

UVOD

Suvremena shvaćanja djeteta i pristupi istraživanju i koncipiranju institucijskog ranog odgoja naglašavaju postmodernu sliku djeteta kao aktivnog i kompetentnog bića koje se na jedinstven način uključuje u socijalni kontekst. U prvom poglavlju znanstvene studije Nove paradigme ranoga odgoja (2011: 19-37) autorica Bašić ističe kako se „nova slika djeteta oslanja na dugu pedagoškijsku tradiciju (Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Montessori, Steiner, Petersen, Korczak, humanistička pedagogija) u kojoj se dijete shvaćalo kao subjekt vlastitog razvoja, na suvremena istraživanja mozga, otkrivanja sve većeg značenja emocionalne inteligencije, osjetilnog iskustva, sudjelujućeg opažanja te na empirijske uvide u suvremene promjene odrastanja.“ Autorica Bašić (2011: 19) nadalje ističe kako je suvremenoj pedagogiji djetinjstva od posebne važnosti mišljenje da dijete u prvim godinama života usvaja vodeće spoznajne modele iz svoga okruženja te da se „*dijete na sasvim individualan i biografski jedinstven način, uključuje u socijalni kontekst...*“, i kako se stoga u obrazovanju trebaju uvažavati djetetovi individualni interesi i aktivnosti. Autorica Petrović Sočo u istoj znanstvenoj studiji ističući razvoj institucijskih konteksta u pedagoškoj praksi od tzv. medicinskog doba jaslica, preko prenaplašavanja poučavanja djece radi pripreme za školu u tzv. poučavateljsko doba, do suvremene postmodernističke perspektive u kojoj se kontekst shvaća kao složen dinamični i holistički sociopedagoški fenomen o kojemu u velikoj mjeri ovisi učenje djece i odraslih.

Vrijednosti predstavljaju stalni orijentir za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva i usmjeravaju djelovanje ka osiguravanju individualne i društvene dobrobiti, u skladu s time kakvu se djecu i kakvo se društvo želi razviti (Nacionalni kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, NKRPOO, 2014). Osiguravanje dobrobit za dijete i cjelovit razvoj, odgoj i učenje djeteta te razvoj kompetencija su glavni ciljevi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Pritom se osiguravanje dobrobiti za dijete smatra proces kojim se integrira zdravo i uspješno individualno funkcioniranje te pozitivni socijalni odnosi u kvalitetnom okruženju vrtića. Komunikacija dijete-dijete, dijete-odrasli i odrasli-odrasli čine uporišnu točku razvoja vrtića kao mjesta zajedničkog učenja djece i odraslih, kao i uporišnu točku u sukonstruiranju kurikulumu. Suvremena slika o djetetu koja proizlazi iz Nacionalnog kurikulumu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje gleda

na dijete kao na subjekta vlastitog razvoja te sukladno navedenoj perspektivi, ostvarivanje kvalitetnog uzajamnog odnosa sa svakim pojedinim djetetom olakšavajući odgajatelju praćenjem razvojnih potreba i interesa djece (NKRPOO, 2014). Razviti i poboljšati socijalno i emocionalno učenje kod djece, poticati pozitivno i prosocijalno ponašanje i zdrave odnose među djecom samo su neki od značajnih ciljeva odgojno-obrazovnog djelovanja. Upravo je izgradnja i održavanje pozitivnih odnosa na svim razinama temelj relacijske pedagogije koja zagovara socijalno-konstruktivistički pogled.

Pedagogija se početkom 21. stoljeća počela okretati pedagogiji odnosa, ostavljajući po strani pedagogiju ponašanja. Relacijska pedagogija ili pedagogija odnosa, kao novi smjer izazvala je pedagoge na dublje istraživanje njezinog značaja (Aspelin, 2011, prema Andrić, 2021). Temeljni cilj relacijske pedagogije je povezan sa samoaktualizacijom pojedinca, a takovom ishodu nužno prethodi pozitivna orijentacija u odgoju i odnosima. Zašto je odnos tako važan može se naći u recentnim radovima koji ističu kako o odnosima ovise i ishodi odgojnog djelovanja. Relacijska pedagogija podržava potrebe, želje i interese djece (Gold, 2005 prema Harris, 2015). Relacijska pedagogija proizlazi iz dubinskog poznavanja dječjih interesa i uvažavanja djece kao kompetentnih individua (Papatheodorou i Moyles, 2009), a razvija se organski i intuitivno (Goouch, 2009) interakcijom iskusnih i osposobljenih učitelja s djecom u pogledu njihove namjere, mašte i razmišljanja (Broström, 2017 prema Hedges i Cooper, 2018).

Sukladno navedenom, u središtu interesa pedagogijske znanosti i pedagoške prakse trebalo bi biti novo shvaćanje uloge odgajatelja te njihovo profesionalno usavršavanje i razvoj pri čemu se naglašava pomak od transfera znanja i iskustava prema stvaranju uvjeta za razvoj individualnih mogućnosti djeteta. Profesionalne kompetencije odgajatelja su ključan čimbenik pozitivnih promjena te je stoga od posebne važnosti inicijalno obrazovanje studenata-budućih odgajatelja te njihovo daljnje stručno usavršavanje i napredovanje. Kultura vrtića koja se prepoznaje po međusobnim odnosima ljudi, njihovu zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na učenje i istraživanje (Vujičić, 2011a,b) doprinosi kvaliteti življenja i učenja kako djece tako i svih dionika odgojno-obrazovnog rada u ustanovi. Stoga se vrtić i odgajatelji, pedagozi i cijeli stručni tim, roditelji, moraju zalagati za razvoj odnosa i njegovo razumijevanje te poticanje razvoja relacijskih kompetencija.

Rad je strukturiran u šest glavnih dijelova. Nakon Uvoda analiziraju se obilježja i razumijevanje odnosa, tradicionalni i suvremeni pogledi na dijete s naglaskom na humanistički pristup odgoju i Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, relacijska pedagogija te značaj profesionalnog razvoja odgajatelja i kulture odnosa u ustanovama ranog odgoja. Drugo i treće poglavlje odnosi se na cilj i istraživačka pitanja te prikaz metoda te slijedi analiza rezultata i rasprava te zaključci.

Cilj rada jest dati pregled recentnih teorijskih pristupa odnosima za razvoj osobnosti, kompetencijama za odnos, dinamici odnosa te ostvarivanju odnosa s naglaskom na pedagoškom razumijevanju vrijednosnih aspekata u razvoju pozitivnih odnosa i profesionalnih kompetencija odgajatelja za odnos. Rezultati ukazuju na nedovoljnu istraženost ove tematike u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanje te potrebitost usmjeravanja veće pozornosti istraživača i praktičara na stjecanje profesionalnih kompetencija za ostvarivanje pozitivnih odnosa kako u odgojno-obrazovnom procesu tako i u vrtiću kao organizaciji koja uči.

1. ODNOSI: ODREĐENJA, PRISTUPI I PERSPEKTIVE

1.1. Obilježja i razumijevanje odnosa

Međuljudski odnosi uzajamni su i neposredni te se ostvaruju u različitim područjima društvenog života pojedinih osoba ili skupina. Tako se primjerice u literaturi navode obiteljski odnosi između članova uže i šire obitelji, generacijski odnosi, poslovni odnosi s kolegama i suradnicima, vršnjački, prijateljski, intimni i druge vrste odnosa.

Raznim oblicima socijalne interakcije i komunikacije odnosi se mogu podijeliti na verbalne i neverbalne, a po stupnju uspješnosti (npr. uspješnost komunikacije u pogledu prenošenja informacije; održivost odnosa u pogledu dugogodišnjeg partnerstva) mogu biti uspješni ili neuspješni, odnosno zadovoljavajući ili nezadovoljavajući. Odnosi se mogu slobodno nazvati fenomenom obzirom da se svim ljudima događaju i razvijaju i najčešće se dijele na dvije vrste – interpersonalne i intrapersonalne. Obzirom da su ta dva odnosa povezana u mjeri da jedan bez drugog ne egzistiraju i da jedan ovisi o drugom, u nastavku će ih se razmotriti iz zajedničke perspektive. Interpersonalni odnosi s razlogom se smatraju najkompleksnijim fenomenom današnjice. Čovjek je od najranije dobi sudionik društvene zajednice počevši od primarne socijalizacije putem obitelji, sekundarne socijalizacije u vrtićkoj skupini i/ili s vršnjacima, te potom uzimajući u obzir svako društvo u kojem se individua nalazi. Sudionik se može promatrati kao osoba koja je društveno i kulturalno priznata te joj se u odnosu na to dodjeljuje određena pozicija, odnosno društveni status. Društveno i kulturalno priznanje proizlazi iz snage pojedinca da se nosi s okolinom na svojstven način koji poboljšava društvo i sebe u određenom aspektu, odnosno koji ne šteti društvu ni sebi ni u jednom aspektu. Interpersonalnost i intrapersonalnost uvelike se isprepliću i zapravo su nemoguće jedna bez druge. Odnos pojedinca prema vlastitom ja utječe na odnos pojedinca prema društvu te na ulogu i doprinos koji pojedinac ima i ostvaruje u društvu.

Autorica Bašić (1999: 75-203) pedagoški odnos definira kao poseban međuljudski odnos određen postojanjem pedagoške svrhe koja se odnosi na podršku i pomoć djeci u optimalnom razvoju njihovih prirodnih mogućnosti te u njihovome uključivanju u društvo kao radno sposobnih i odgovornih pojedinaca.

Obilježja pedagoškog odnosa prema Bašić (1999) su: postojanje pedagoške namjere, postojanje pedagoškog povjerenja, dvojni pristup djetetu prema kojemu odgajatelj vidi realno i idealno-moguće stanje razvoja djeteta, posredovanje između učenika i društva/kulture, stalna promjena, uzajamnost u smislu aktivnog uzajamnog prihvaćanja uloga u odnosu, pedagoški autoritet i slobodno pristajanje uz autoritet i pedagoški takt.

Odgajanje je međuljudski odnos u kojemu se stvaraju uvjeti za razvoj djeteta, a osnova u tim odnosima je komunikacija. Odnosi koji su važni za ustanove ranog odgoja jesu odnos djeteta sa samim sobom, odnos djeteta s drugom djecom, odnos djeteta i odraslih te odnos odraslih s drugim odraslima. Vrlo je važan koncept pozitivne pedagogije koja zagovara pozitivnu sliku o sebi te realnu sliku prema svijetu. Dijete ima sposobnosti izgraditi se u samoostvarenu osobu ukoliko od malih nogu stvara pozitivnu sliku o sebi na način da spoznaje i razvija svoja znanja i iskustva, sudjeluje u društvenim i suradničkim aktivnostima, otkriva svoje interese i djeluje u cilju njihova ostvarenja, spoznaje svoja dječja prava i obveze i sukladno njima djeluje u društveno prihvatljivom, ispravnom moralno-etičkom duhu uzimajući u obzir kulturalnu različitost te tolerirajući posebnosti individualnosti. Odgojno-obrazovna uloga odgajatelja utemeljena na humanističkom pristupu odgoju od iznimne je važnosti u promicanju pozitivnih, podržavajućih odnosa. Odgajatelj je čovjek sa svojim posebnostima, individualnošću, specifičnim identitetom, stavovima, uvjerenjima i mislima koje će indirektno i nerijetko nesvjesno prenijeti na dijete stilom odgoja i strategijama poučavanja. Uzimajući u obzir osobne karakteristike te profesionalne kompetencije odgajatelja današnjice, dijete ima mogućnosti, u poticajnom okruženju, razviti svoj puni potencijal i dobiti odgovarajuću podršku. Valja također spomenuti odnos odraslih, u slučaju ustanove ranog odgoja – odnos odgajatelja s ravnateljem ustanove, stručnim suradnicima, kolegama odgajateljima i roditeljima u užoj zajednici. Nerijetko je pitanje odnosa kompleksni fenomen. Stoga je razvoj profesionalnih zajednica učenja u kojima se stvaraju uvjeti za razvoj kulture učenja i pozitivnih odnosa na svim razinama od iznimnog značaja. Ostvarivanje zajednice učenja u kojoj se ljudi poštuju, spremni su učiti jedni od drugih i nesebično dijeliti svoja znanja u cilju osiguravanja kvalitete ustanove i zadovoljavanja potreba svakog pojedinog djeteta možda je i ultimativni cilj razvoja svakog dječjeg vrtića.

Teorija privrženosti i vezivanja ljudi prvotno se pojavljuje između majke i djeteta u dojenačkom stadiju te objašnjava od kolike je važnosti razviti zdravu privrženost dok se kasnije pojavljuje u odnosima ljudi prema njima samima i prema drugima u njihovoj okolini.

U svakom odnosu, neovisno o njegovoj vrsti, postoji potreba za empatijom. Pojam *empatija* prvi se put spominje 1909. godine u djelima Titchenera i u svom originalnom značenju predstavlja tendenciju promatrača da projektira sebe u ono što promatra, drugim riječima, empatija je uživljavanje. Vjerovalo se da je unutarnja imitacija temeljni mehanizam pojave empatije. Ranije se u radovima koji potječu iz 18. stoljeća koristila riječ *simpatija* te su autori Smith i Spencer za pojašnjenje sličnih psiholoških procesa koristili upravo taj termin, no ta su dva pojma jasno raščlanjena krajem 20. stoljeća: simpatija u svom prvobitnom značenju predstavlja način na koji promatrač osjeća ili doživljava drugu osobu za razliku od koncepta empatije koji podrazumijeva aktivniji koncept i uživljavanje u emocionalno stanje druge osobe. Empatija je, u pedagoškom kontekstu, važnija od simpatije i predstavlja ljudsku sposobnost razumijevanja emocionalnog stanja druge osobe i ponašanja u skladu s tim. Odgajatelj ima važnu ulogu jer je inicijator pozitivnih ponašanja djece. Podupiranje suosjećanja i altruizma, poticanje razvoja dječje pažnje za osjećaje i interese druge djece, podupiranje drugačijih, nekonvencionalnih tumačenja ponašanja drugih, podrška djeci u prikladnom učestvovanju u diskusijama, podrška djeci za otkrivanje zajedničkih karakteristika neke su od značajnih uloga koje ističu Katz i McClellan (2005) pišući o ulozi odgajateljica i učiteljica u poticanju socijalne kompetencije. Vrlo je važno da odgajatelji i drugi stručnjaci ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja razumiju značaj empatije jer će na taj način tu vrijednost moći projicirati i na samu djecu. Socio-emocionalni razvoj djece rane dobi ovisi o interakciji djece sa svojim vršnjacima i ostalom djecom u skupini te sa odgajateljem. Na taj način djeca sudjeluju u socijalizaciji putem igre i aktivnosti, uče se suradništvu i suosjećanju te razvijaju svoju emocionalnu inteligenciju.

Biti dobra osoba imperativ je za sve odgajatelje, učitelje, pedagoge, psihologe, terapeute..., sve ljude koji su u odnosu s ljudima i na određeni način utječu na ljude. Dobra osoba ima potencijal davati, pružiti svoje znanje, ljubav, razumijevanje i empatiju, zahvalnost i kreativnost drugome bez da traži išta zauzvrat. Prema mišljenju autorice

ovoga teksta, osoba koja je zadovoljna sa sobom i svjesna svoje moći i utjecaja na drugoga, ne može biti loša u onome što radi. Nadalje, po tome se odgajateljska profesija ističe i neusporediva je s drugim zanimanjima – odgajatelj daje djelić svoje duše svakom djetetu s kojim se susretne, djelić svog znanja, svog identiteta i integriteta i time zapravo mijenja cijeli svijet.

1.2. Tradicionalni i suvremeni pogledi na dijete

Tradicionalni kurikulum bio je na snazi sve do 70.-ih godina 20. stoljeća, ali njegove posljedice vidljive su i dan danas u praksi. Polazišta Programa odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću iz 1971. godine bila su mišljenje kako je dijete manjkavo biće, nesposobno za život, te kako je nužnost odraslih, pored usađivanja vrijednosti, poučavanje i usmjeravanje djece u odgojno-obrazovnom procesu. Taj je način bio funkcionalan dugo vremena te ne čudi da se upravo takav oblik odgoja uvriježio u mnogim europskim ustanovama za rani odgoj i obiteljima nakon svega što je 20. stoljeće sa sobom donijelo. Prema tradicionalnom kurikulumu svaki je odgojno-obrazovni postupak isplaniran i uvjetovan s ciljem izazivanja određene reakcije i učenja modela ponašanja u okviru kojih se primjenjuju metode nagrada i kazni (Petrović-Sočo, 2009). Na dijete se gledalo kao na pasivno biće nesporno za istraživanje i učenje putem vlastite aktivnosti i u suradnji s drugima, materijalni uvjeti su bili vrlo siromašni i nepoticajni. Kontroliranje, organiziranje i vođenje dječjih aktivnosti u kojima glavnu ulogu ima odgajatelj su bile u osnovi cjelokupne organizacije odgojno-obrazovnog rada u vrtiću (Slunjski, 2008) što je u potpunoj suprotnosti sa suvremenom organizacijom odgojno-obrazovnog rada u dječjem vrtiću u kojoj je temelj dijete kao aktivni stvaratelj vlastitog znanja i njegova dobrobit.

Stalnim unaprjeđenjem znanstvenih spoznaja, posebice iz područja razvojne psihologije i neuroznanosti te odgojno-obrazovne prakse, dolazi do redefiniranja odgojno-obrazovne prakse, stavljanja djeteta u središte odgojno-obrazovnog procesa kao aktivnog i kompetentnog bića. Novo shvaćanje djeteta i djetinjstva koje se može sažeti (Maleš, 2011) u nekoliko sljedećih temeljnih postavki: 1) Dijete je osobnost od samog rođenja te ga treba uvažavati, ozbiljno shvaćati i poštovati; 2) Dijete nije objekt odgojno-obrazovnog procesa, već socijalni subjekt koji u velikoj mjeri konstruira i određuje

vlastiti život i razvoj te u njemu aktivno participira; 3) Djetinjstvo ne predstavlja samo pripremnu fazu za neko važnije buduće razdoblje, već je djetinjstvo razdoblje kojeg obilježavaju specifične vrijednosti i kultura, stoga predstavlja važnost samo po sebi; 4) Djetinjstvo je proces socijalne konstrukcije koju djeca i odrasli zajedno sukonstruiraju; 5) Djetinjstvo se kontekstualizira u relaciji s određenim prostorom, vremenom i kulturom (sociokonstruktivizam) te varira obzirom na uvjete i kulturu u kojima se događa. Prema tome, ne postoji univerzalno djetinjstvo, kao što ne postoji ni univerzalno dijete. Naglasak se stavlja na pružanje pomoći djetetu da otkrije i njeguje svoje dobre strane, svoje iskre i vrline; a ne na suhoparnom poučavanju tradicionalnog tipa. Mišljenje kako vrtičke ustanove dijete pripremaju za školu davno je izgubilo svoje temelje, te se danas ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje smatraju temeljnim ustanovama koje djetetu pristupaju na holistički način te mu omogućavaju integrativni pristup učenju u poticajnom okruženju koje pruža razvoj punih potencijala djece.

„Odlučujuće za suvremenu sliku djeteta je mišljenje da dijete u prvim godinama života usvaja vodeće spoznajne modele iz svoga okruženja te da sociokulturni procesi razumijevanja (usuglašavanja) određuju putove i obrasce kako dijete stupa u kontakt sa svijetom i kako ga razumije (konstruira) (Bašić, 2011).“ Autorica Bašić u svome radu *Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa* (2015) naglašava kako kvaliteta odnosa svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa može biti različita, koliko i kako mogu pomoći razvoju osobne autonomije, sigurnosti i povezanosti, ali i negativno odnosno ograničavajuće djelovati na razvojne mogućnosti djeteta kao individue.

Suvremeni kurikulum, kako ističe Petrović-Sočo (2009) je humanističko-razvojni kurikulum utemeljen na postmodernizmu i holističkom shvaćanju djeteta, u kojem je ključno poštivanje autonomije svakog pojedinca i omogućavanju svakom djetetu da ostvari svoje potencijale vlastitim angažmanom i aktivnim sudjelovanjem u procesu osobnog razvitka i učenja. Suvremeni pogled na odgoj shvaća se kao proces, uloga i odnos u stalnoj promjeni i interakciji sa širim društvenim kontekstom pa je osobito važno da vrtić prepozna i odgovori na one potrebe roditelja tj. skrbnika djeteta koje su im u određenoj fazi njegova roditeljstva prioritet, kao primjerice: u ponudi primjerenih programa za njegovo dijete, u fleksibilnoj organizaciji prihvata djeteta, u prilagođavanju dnevnog ritma (prehrana, dnevni odmor) i slično, u zagovaranju prava i potreba djeteta

ili u pronalaženju potrebnih informacija i resursa te službi koje mogu pospješiti razvoj djeteta (NKRPOO, NN 05/2015: 6).

Unatoč razvoju suvremenog kurikuluma, nerijetko se uočava autoritaran i tradicionalan odnos prema djeci te strogi odgoj kojemu je temelj poučavanje djeteta i pripremanje za školu i život. Došlo se do zaključka da su djeca jednako vrijedna kao i odrasli ljudi, da zaslužuju svoja prava i obveze jasno definirane, da su kompetentne i cjelovite osobe od svog rođenja koje je potrebno usmjeravati kako bi otkrili svoje interese. Naglasak kod usmjeravanju stavlja se na pružanju pomoći djetetu da otkrije i njeguje svoje dobre strane, svoje iskre i vrline; a ne na suhoparnom poučavanju tradicionalnog tipa. Mišljenje kako vrtićke ustanove dijete pripremaju za školu davno je izgubilo svoje temelje, te se danas ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje smatraju temeljnim ustanovama koje djetetu pristupaju na holistički način te mu omogućavaju integrativni pristup učenju u poticajnom okruženju koje pruža razvoj punih potencijala djece.

NKRPOO je službeni dokument propisan u Republici Hrvatskoj koji sadrži temeljne vrijednosti odgoja i obrazovanja djece u vrtiću. Njime se afirmiraju ideje pluralizma i slobode u primjeni pedagoških ideja i koncepcija, različitosti u vrstama i oblicima provođenja programa te demokratizacije društva prema subjektima koji se smatraju nositeljima programa, što predstavlja podlogu za razvoj različitih odgojno-obrazovnih koncepcija u vrtićima. NKRPOO je usmjeren je prema ostvarivanju specifičnih ciljeva (osiguranju dobrobiti za dijete, poticanju cjelovitog razvoja, odgoja i učenja djece te razvoja kompetencija, ostvarivanju prava djece na jednake šanse, tj. ostvarivanju jednakih prava za sve), utemeljen na specifičnim polazištima (postojećim dokumentima i suvremenom shvaćanju djeteta i organizacije vrtića) i odražava specifična načela (fleksibilnost odgojno-obrazovnoga procesa, partnerstvo vrtića s roditeljima i širom zajednicom, osiguranje kontinuiteta u odgoju i obrazovanju te otvorenost za kontinuirano učenje i spremnost na unaprjeđivanje prakse). Ti ciljevi, polazišta i načela predstavljaju osnovu oblikovanja kurikuluma vrtića i kurikuluma predškole (NKRPOO, NN 05/2015: 15). Valja se orijentirati prema kontinuiranom obrazovanju, osobnom i profesionalnom rastu i razvoju, zadovoljstvu postignućima i uspjesima, optimističnom stavu, i pozitivnim promjenama u svojem radu i okruženju.

1.3. Humanistički pristup odgoju i pogledi na vrijednosti u Nacionalnom kurikulumu RPOO

Kurikulum ima značajnu ulogu pri oblikovanju onoga što se prepoznaje kao učenje, ali i podupire relacijsku pedagogiju koja je fokusirana na odnose (Papatheodorou i Moyles, 2009: 28). Uvjerena odgajatelja te njihovi stavovi prenose se na odgajnika putem komunikacije, učenja i igre. Odnosi su temeljni u svemu što radimo i na koji način radimo. Vjeruje se da dječji identitet nastaje i oblikuje se putem odnosa, a upravo je taj identitet zaslužan za osnaživanje djece. Utjecaj na dječju spoznaju identiteta za vrijeme upoznavanja okoline i novih odnosa, te dok je njihova spoznaja samih sebe još uvijek u razvoju, zahtjeva pažljiv pristup ukoliko se žele pozitivni ishodi.

Ti spomenuti ishodi osiguravaju djetetov osjećaj blagostanja i pripadnosti, te informiraju sve potporne strukture koje profesionalci žele pružiti, a sve u svrhu osiguravanja razvoja novih spoznaja djeci rane i predškolske dobi (Dahlberg i Moss, 2005, Tronto 1993 prema Papatheodorou i Moyles, 2009).

Prve konstrukcije osobnih, socijalnih i kulturoloških aspekata identiteta počinju pri rođenju ili čak i ranije. Svijest o sebi koja se razvija putem interakcija djetetu omogućava razumijevanje posebnosti svoje vlastite prirode i svog angažmana u odnosu na ostala živa bića, ali i stvari i pojava koje se nalaze u djetetovoj užoj okolini.

Prema Nacionalnom kurikulumu, vrijednosti se izvode iz najboljega humanističkog naslijeđa društva i civilizacije, na pojedinačnoj i društvenoj razini te predstavljaju stalni orijentir za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ciljeva i potku odgojno-obrazovnog sustava od rane i predškolske dobi djeteta do završetka njegova školovanja. Vrijednosti usmjeravaju odgojno-obrazovno djelovanje ka osiguravanju individualne i društvene dobrobiti, u skladu s time kakvu se djecu i kakvo se društvo želi razviti (NKRPOO, NN 05/2015: 8).

Temeljne vrijednosti Nacionalnoga kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje proizlaze iz opredijeljenosti hrvatske obrazovne politike za cjeloviti osobni razvoj djeteta, za čuvanje i razvijanje nacionalne, duhovne, materijalne i prirodne baštine Republike Hrvatske, za europski suživot te za stvaranje društva znanja i vrijednosti koje će omogućiti napredak i održivi razvoj. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i

obrazovanje promiče planiranje i djelovanje odgoja i obrazovanja utemeljenog na vrijednostima koje bi iz perspektive povijesti, kulture, suvremenih događaja i projekcija budućnosti trebale unaprjeđivati intelektualni, društveni, moralni, duhovni i motorički razvoj djece (NN 05/2015: 8-10). Znanje, identitet, humanizam i tolerancija, odgovornost, autonomija i kreativnost vrijednosti su na kojima se temelje usmjerena odgojnog pristupa djeci na nacionalnoj razini te koje se očekuju od svake individue koja je zaposlena u predškolskoj ustanovi ili ustanovi ranog odgoja. U nastavku se ukratko navode karakteristike vrijednosti istaknute u Nacionalnom kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Znati značaj znanja, obrazovanja i cjeloživotnog učenja smatra se pokretačem razvoja svakog pojedinca te sukladno tome, društva u cjelini. Dijete preko znanja usvaja razumijevanje svijeta i kritičko promišljanje o percipiranju svega što ga okružuje, snalaženje u novim situacijama te se od djeteta očekuje uspjeh u svakidašnjem životu i svim kasnijim etapama institucijskog obrazovanja. Važna komponenta aspekta znanja jest da da dijete znanje stječe aktivno, oslanjajući se na svoj urođeni istraživački i otkrivački potencijal uz neizravnu potporu odgajatelja. Važno je osigurati djetetu sigurnu i poticajnu igru kroz koju će samostalno razvijati svoje strategije učenja i učiti kako učiti.

„Odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnog te kulturnog i nacionalnog identiteta djeteta. Doba globalizacije koje je obilježeno miješanjem različitih kultura, svjetonazora i religija, zahtjeva specifičan pristup djetetu koje će mu omogućiti da oblikuje identitet „građanina svijeta“, a pritom sačuva svoj nacionalni identitet i svoju kulturu te društvenu, moralnu, jezičnu i duhovnu baštinu (str. 9).“ Cilj odgoja trebao bi karakterizirati dosljednost samome sebi, razvoj samopoštovanja, stvaranje pozitivne slike o sebi te izgradnju osjećaja sigurnosti u susretu s novim ljudima i iskustvima u užem i širem socijalnom okruženju. Prihvatanje različitosti identiteta, odstupanje od stereotipa i predrasuda bilo koje vrste te prihvaćanje individualnih posebnosti svakog djeteta uz individualni pristup svakome težnje su suvremenog pogleda na odgoj koje se polako implementiraju u sustav.

„Humanizam i tolerancija podrazumijevaju prihvaćanje i poštovanje živog bića i njegova dostojanstva te ostvarivanje pravednosti kao životnog načela (str. 8).“ Odgojni cilj je

razviti osjetljivost kod djece za potrebe drugih, prihvaćanje drugih i shvaćanje važnosti međusobne povezanosti s drugima ali i osvijestiti važnost osjetljivosti kod odraslih ljudi. U svakodnevici života, sve se češće susresti s pluralizmom kultura te rodnim, rasnim, etničkim, vjerskim, nacionalnim razlikama i socijalnim statusom (str. 9). Utoliko je važna afirmacija humanizma i tolerancije u vidu suosjećanja, prihvaćanja i međusobnog pružanja potpore te osposobljavanja djeteta za razumijevanje svojih prava, obveza i odgovornosti te prava, obveza i odgovornosti drugih. „Ovo je pristup koji promovira inkluziju djece s posebnim potrebama u redoviti odgojno-obrazovni program ustanova ranog odgoja jer omogućava ostvarivanje jednakih prava za sve (str. 9).“

Odgovornost se očituje kroz poticanje aktivnog sudjelovanja djece u društvenom životu promovirajući djelovanje u svrhu društvenog dobra, za dobrobit prirode te čineći dobro prema sebi i drugima. Cilj je razviti svijest prema općem društvenom dobru, proaktivnom i konstruktivnom sudjelovanju djeteta u životu zajednice te važnost učenja o vlastitim i tuđim pravima, obvezama, načinima djelovanja u zajednici i mogućnostima doprinosa zajedničkoj dobrobiti. Odgovorno ponašanje pretpostavlja smislen i savjestan odnos između osobne slobode i odgovornosti djeteta, a djecu se usmjerava prema toj odgovornosti na način da im se nude aktivnosti, sadržaji, partneri za aktivnosti, prostor i način obavljanja aktivnosti te ih se potiče da za svoje izbore uvijek preuzimaju odgovornost (str. 9).

„Autonomija se ostvaruje odgojno-obrazovnim procesom usmjerenim na razvoj samostalnog mišljenja, odlučivanja i djelovanja djeteta (str. 9).“ Taj razvoj prati inicijativnost i samoorganizacija djeteta u oblikovanju vlastitih aktivnosti. Dijete se potiče na odlučivanje, biranje, ostvarenje vlastitih prava te iznošenje i zastupanje svojih misli i uvjerenja (str. 10). Autonomija je usko povezana s vrijednostima *humanizam i tolerancija*, ali i *odgovornost*, jer se odluke donesene od strane djeteta moraju okarakterizirati kao primjerene, koje prihvaćaju različitost, poštuju i shvaćaju stanje, potrebe i želje drugoga. Tada se dolazi do neovisnosti, kritičke sposobnosti, samopouzdanja i racionalnog pristupa životu koji se jednom riječju mogu nazvati autonomijom.

Kreativnost je osnova razvoja djeteta u inicijativnu i inovativnu osobu koja je u stanju prepoznati, inicirati i oblikovati različite kreativne aktivnosti i pronalaziti originalne

pristupe rješavanju različitih problema. „U oblikovanju odgojno-obrazovnoga procesa posebno se cijeni i potiče razvoj divergentnog mišljenja djeteta, i to u svim vrstama aktivnosti, područjima učenja i komunikaciji...Različite kognitivno-simboličke ekspresije djeteta shvaćaju se kao alatka za bolje razumijevanje djeteta i integralni dio cjeline odgojno-obrazovnoga procesa u vrtiću (str. 10).

Istaknute vrijednosti su putokazi praktičnog odgojno-obrazovnog djelovanja, odnosno ciljevi i sadržaji odgoja usmjerenog prema odgoju za vrednote. Međutim, svaka osoba je individua za sebe i uz te vrijednosti, nosi brojne druge koje čine upravo njenu osobnost te ju diferenciraju od svih drugih. Vrijednosti usvajamo u interakciji s drugim ljudima te tako vrijednosti najprije usvajamo iz obitelji i prenašaju nam ih naši roditelji i bake i djedovi. Sekundarnom socijalizacijom, u odnosu s drugim ljudima izvan obiteljskog kruga stječu se nova iskustva, a tercijarnom socijalizacijom koja traje stalno, osoba preuzima različite socijalne uloge kao što su radne, bračne, roditeljske i druge. Stoga se može zaključiti da se vrijednosti koje imamo prenose s koljena na koljeno i imaju uporište u obitelji i društvenoj sredini. Obzirom da je čovjek najotvoreniji za generiranje i promjenu u ranim godinama, odgajatelji također imaju veliku ulogu u odgoju i prenašanju vrijednosti. Odgajatelji su nedvojbeno pored roditelja i primarne djetetove obitelji, važni dionici primarne socijalizacije djeteta. Odgoj se zasniva na odnosu u dinamičnom procesu u kojemu promjene doživljavaju kako odgajanci tako i odgajatelji. Sve navedeno upućuje na važnost razvoja kvalitetnih pozitivnih odnosa u kojima se zadovoljavaju potrebe, interesi i mogućnosti djece te potiče njihov razvoj.

Refleksija o vlastitim uvjerenjima, propitivanje vlastitih jakih strana može koristiti u neposrednom radu s djecom rane i predškolske dobi. Tako, primjerice, Brownlee (2004) određuje relacijsku pedagogiju kao potvrdu poštovanja djeteta kao „onoga koji zna“, potporu iskustvima učenja koja odgovaraju djetetovim vlastitim iskustvima, te poticanje konstruktivističkog pristupa učenju s naglaskom na stvaranju značenja (engl. *meaning-making*) više nego na stvaranje znanja (engl. *knowledge-making*). Bergum (2003) definira relacijsku pedagogiju pomoću otkrića značenja; suštine poučavanja (engl. *being the teaching*); improvizacije (poučavanje, engl. *doing the teaching*), i lociranja učenja (engl. *locating the teaching*) u recipročnom svijetu kao domu (engl. *reciprocal world as home*). Relacijska pedagogija daje učiteljima alate za sudjelovanje, razmatranje, dekonstrukciju

i rekonstrukciju kognitivnih i socijalnih odnosa za djecu kako bi postala reflektirajući, kritični, orijentirani na stvaranje značenja i uočljivi građani današnjeg i sutrašnjeg svijeta (Papatheodorou i Moyles, 2009). To je odnos između učitelja i djeteta kako ističe autorica Harris (2015) u svojem radu *Developmentally universal practice: visioning innovative early childhood pedagogy for meeting the needs of diverse learners* (korakpokorak.hr).

1.4. Relacijska pedagogija i profesionalni razvoj odgajatelja

Knjiga *Learning Together in the Early Years: Exploring Relational Pedagogy* sažima doprinose međunarodnih stručnjaka kako bi istraživali relacijsku pedagogiju iz različitih perspektiva. Knjiga pokriva sljedeća područja: kultura, okoliš i odnosi između djeteta i odraslih – kako djeca i odrasli promišljaju o kulturi, etosu i okolini u kojoj funkcioniraju; odnos između djeteta i odraslih – kako su edukacija i okolina izravno povezane s učenjem i poučavanjem; odnos odraslih s odraslima u svrhu profesionalnog razvoja – u osposobljavanju i partnerstvu roditelja.

Alternativne pedagogije sve su popularnije u svijetu u posljednjih nekoliko godina. Osnova svih tih pedagogija je sloboda djeteta te dijete doživljavaju kao kompetentno, kreativno i samostalno biće. Nenadić-Bilan (2014) navodi kako je u centru Reggio pedagogije smješteno dijete. Reggio pedagogija naziva se i pedagogijom slušanja. „Slika o djetetu kao kompetentnom biću, projektni oblik rada, pedagoška dokumentacija, osobita pozornost organizaciji okruženja, partnerstvo obitelji i odgojitelja te odgojitelji, roditelji i djeca kao zajednica koja uči.“ (Nenadić-Bilan, 2014:28).

Reggio pedagogija nalazi mnoge načine da nas inspirira, obzirom da predstavlja oživotvorenje onoga na što svako dijete ima pravo i što bi svakom djetetu trebalo pripadati: odgoj kroz uvažavanje i osiguranje prilika ostvarenja vlastitih, individualno različitih potencijala. U nekim vrtićima Reggio se ideje pokušavaju ostvariti na više različitih razina; kroz organizaciju i uređenje prostora, kroz projektni način planiranja odgojno-obrazovnog procesa, kroz dokumentiranje zanimljivih segmenata odgojno-obrazovnog procesa i slično. No, praksa nam pokazuje kako našim praktičarima od trenutka ‘otkrića’ Reggia (preko različitih knjiga ili mrežnih izvora) pa do zablude da ga već prakticiraju ‘gotovo kao u originalu’, često ne treba mnogo, ističe Bijader (2020).

Središte Reggio koncepcije čine dijete i njegovi interesi. Prema Reggio koncepciji, dijete je kompetentno i kreativno biće bogato potencijalima. Velika pozornost posvećuje se prostorno-materijalnom okruženju te se ono smatra trećim odgajateljem. Prostor bi trebao biti oblikovan na način da potiče djecu na istraživanje, stvaranje prijateljstava te da im pruža osjećaj ugone. Idejni začetnik Reggio pedagogije Loris Malaguzzi smatra da dijete govori sto jezika, ima sto načina izražavanja, sto načina razmišljanja i da ih stoga sve treba čuti i razumjeti.

Odgajatelj treba posjedovati osobne kvalitete, imati kulturalnu pripadnost i svjesnost o identitetu, završiti formalno obrazovanje za odgajateljsku struku; ali i ono što je nerijetko na marginama – imati želju za kontinuiranim profesionalnim razvojem i volju za učenjem. Kurikulum se razvija iznutra, integracijom refleksivne prakse i cjeloživotnog učenja te se stoga iste kvalitete i osobine očekuju i od odgajatelja.

Prema suvremenom pogledu na odgoj, odgajatelj ima brojne uloge kao što su uloga medijatora, moderatora, facilitatora, sudionika. Tradicionalni pristup poučavanja djeteta zamijenjen je usmjeravanjem djeteta i radom na osiguravanju poticajne sredine u kojoj će dijete imati mogućnost i motivaciju razviti svoje pune potencijale. Priroda se mijenja i to nam neprestano dokazuje, sukladno tome i život je u konstantnoj mijeni i ljudi su primorani prilagođavati se novitetima i usvajati ih na brz i efikasan način. Profesionalni razvoj odgajatelja stoga treba rezultirati pomacima u znanju i promjenama neposrednog odgojno-obrazovnog rada u skupini prema zahtjevima suvremenog kurikuluma.

Relacijska pedagogija nadovezuje se na rad Vygotskyjevog (1978) društveno-kulturalnog pristupa kognitivnom razvoju i Bronfenbrennerove teorije ekoloških sustava (1979), a temelji se na pristupu Reggio Emilia predlažući tri prakse koje se međusobno nadopunjuju u stvaranju sigurnog, zanimljivog i dinamičnog raspoloženja u skupini: pokazivanje poštovanja prema djetetu kao individui (*eng. as a knower*), pružanje iskustava učenja koja se odnose na vlastito iskustvo djeteta te artikulacija i podupiranje konstruktivističkog pristupa učenju s naglaskom na smislenosti radije nego na akumulaciji znanja (Brownlee, 2004 prema Papatheodorou i Moyles, 2009).

Sukladno prethodno navedenome, relacijska pedagogija stavlja naglasak na odgajatelja i dijete. Upravo odnosi otežavaju definiranje relacijske pedagogije jer ih stalno mijenjaju

i učenik i učitelj (Papatheodorou i Moyles, 2009). Kao takvo, dijete ima iskustva i znanja koja postaju temelj kroz koji se pregledavaju i formaliziraju nova znanja i iskustva. Ključno je identificirati odnose između iskustava i znanja koji povezuju ta relevantna iskustva u okruženjima za učenje. Kako ističe Gold (2005, prema Papatheodorou i Moyles, str. 4) relacijsku je pedagogiju teško definirati jer odnosi nikad nisu statični, neprestano se mijenjaju i razvijaju, te kako ističe, to je sukreativni proces, a „organski“ u smislu da relacijska pedagogija reagira na potrebe, želje i interese učenika. Ova uloga posrednika zahtijeva uzajamno poštovanje između djeteta, vršnjaka i odgajatelja uz konstruktivistički pristup učenju. Poštovanje između odgajatelja i djeteta omogućuje skupini da postane okruženje za razmjenu ideja i izgradnju novih znanja. Učenje u konstruktivističkom okruženju je proces koji potiče djecu na razmišljanje i eksperimentiranje, a odgajatelje na vođenje i podržavanje kognitivnog i socio-emocionalnog razvoja djece.

Kada se učenje nalazi u okviru prethodnih znanja i interesa učenika, djeca postaju svjesna vrijednosti vlastitog znanja i svoje sposobnosti konstruiranja novih znanja. Tijekom takve prakse, odgajatelj vodi učenike u otkrivanju veza između novih i prethodnih znanja, istovremeno pokazujući vrijednost djetetovih ideja u okruženju tog specifičnog učenja (Baxter, 1993; Brownlee, 2004. prema Papatheodorou i Moyles, 2009). Konačno, relacijska pedagogija potiče promišljanje u tijeku. Odgajatelji koji kritički promišljaju postaju svjesniji svojih epistemoloških uvjerenja koja postaju sredstvo za razumijevanje načina na koji biraju, organiziraju, planiraju i provode svoje odgojno-obrazovne prakse i razumiju učenje *svoje* djece. Kritičko promišljanje također pruža mogućnosti odgajateljima za propitivanje svoje osobne teorije jer se njihove razine sofisticiranosti mijenjaju i rastu tijekom vremena (Brownlee, 2004 prema Papatheodorou i Moyles, 2009).

Uvjerenja filtriraju znanje i upravljaju ponašanjem pojedinca jer je istina subjektivna i razlikuje se od percepcije jednog do percepcije drugog čovjeka. Sukladno tome se unaprjeđenje prakse ne može dogoditi ukoliko nije povezano s preispitivanjem i mijenjanjem tih uvjerenja i cjelokupne odgojne filozofije odgajatelja.

Profesionalni razvoj odgajatelja potrebno je usmjeriti ka razvoju njihovih istraživačkih i refleksivnih umijeća. Sudjelovanje u akcijskim istraživanjima u suradnji sa znanstvenicima jedan je od mogućnosti koja doprinosi unaprjeđenju profesionalnih kompetencija odgajatelja, a time i poboljšanja odgojno-obrazovne prakse.

Aktivnosti usmjerene na profesionalni razvoj stručnih djelatnika u vrtiću planirane su kurikulumom vrtića; odgajatelji i ostali stručni djelatnici vrtića pripremaju programe usavršavanja koji uključuju individualne i grupne oblike rada na razini ustanove i izvan nje. Među oblicima profesionalnog usavršavanja izvan vrtića posebno mjesto zauzima stvaranje profesionalnih zajednica učenja odnosno umrežavanje vrtića (NKRPOO, NN 05/2015:29).

1.5. Razvoj kulture odnosa u ustanovama ranog odgoja

Odgojno-obrazovnim ustanovama, vrtićima i školama, treba dopustiti da budu ono što se od njih prirodno očekuje: humane zajednice, a ne strojevi (Bruner, 2000; Henting, 1997; Miljak, 2009; Senge, 2000 prema Vujičić, 2012). Senge (2009) smatra da je bolje raspravljati o učećim zajednicama, a ne organizacijama jer „učeće zajednice se mogu stvarati unutar organizacije, između organizacija, odnosno mogu se pojaviti na svim razinama unutar neke geografske regije, poput grada, općine, naroda ili svijeta. Tako učeća zajednica postaje moćnijom slikom od učeće organizacije“ (Bruner, 2000; Henting, 1997; Miljak, 2009; Senge, 2000 prema Vujičić, 2012). Zalažemo se za stvaranje i poticanje razvoja učećih zajednica u kojima sudjeluju ljudi s dubokim osjećajem zajedničke posvećenosti (učenju, unapređivanju, razvoju), a ta ih posvećenost zatim podržava u njihovim nastojanjima u stvaranju jedne kulture vrtića u skladu s dječjom (ljudskom) prirodom (Vujičić, 2012).

Stil odgoja mogući odgovor na jaz između poželjnog i stvarnog odnosa

Pitanje stila odgoja u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu je značajno za ostvarivanje pozitivnih odnosa. U literaturi se obično spominju autoritarni stil odgoja, autoritativni (demokratski stil odgoja), permissivni stil te indiferentni stil odgoja. U nastavku će se ukratko naznačiti neke od karakteristika navedenih stilova.

Svaki od navedenih moguće je okarakterizirati kroz dvije dimenzije: toplinu i strogoću, odnosno razine istih. Najstroži stil roditeljstva jest *autoritarni* koji karakteriziraju

roditelji/odgajatelji/učitelji koji postavljaju visoka očekivanja te koji strogo nadziru djecu ne pružajući im dovoljno ljubavi, topline i podrške. Cilj ovakvog stila odgoja jest ultimativna i neupitna poslušnost djeteta te pokoravanje željama odgojitelja bez promišljanja o svrsi. Granice nisu u skladu s moralno-kulturalno-socijalnim kontekstom, nego se postavljaju ovisno o želji i potrebi odgojitelja te je nerijetko prisutno kažnjavanje u psihičkom i fizičkom obliku ukoliko se pravila krše. Za rezultat ovakvog stila odgoja djeca često izrastaju u povučene, razdražljive i ćudljive odrasle osobe. *Autoritativni stil* odgoja nerijetko je nazivan demokratski dosljednim zbog toga što odgojitelji postavljaju visoka očekivanja, jasne i realne granice, ali i pružaju zadovoljavajuću razinu ljubavi i podrške djeci. Odgojiteljeva uloga je usmjeravanje djeteta savjetima i iskustvom uz učenje djeteta odgovornosti i slobodnom izboru. Djeca odgajana ovakvim stilom često izrastaju u samostalne odrasle osobe koje kritički promišljaju o okolini koja ih okružuje te se ne libe izražavati svoja stajališta, mišljenja i osjećaje. *Permisivan stil* odgoja karakterističan je za odgojitelje koji se boje djelovati, pa stoga odluče *prepuštati stvarima da idu svojim tokom*. Karakteristike ovog stila jesu visoka razina slobode koja potiče djecu na nesigurnost i eksperimentiranje sa svime na što naiđu. Odgojitelji nemaju skoro nikakvu kontrolu nad djecom te djeci postavljaju niska očekivanja, dajući im pritom ljubav i podršku. Djeca odgajana ovim stilom nerijetko izrastaju u impulzivne i agresivne odrasle osobe. *Indiferentni stil* zove se još i zanemarujući stil odgoja. Karakteristike su mu niska očekivanja i niska razina ljubavi i podrške. Odgojitelji često *nemaju vremena ili volje* za rad s djetetom. Takva djeca nerijetko odrastaju u odrasle osobe s niskim kvocijentom emocionalne inteligencije koji se s teškoćama prilagođavaju društvenim normama i imaju problema sa socijalizacijom.

Koliko je tradicionalni kurikulum još uvijek sveprisutan vidljivo je iz same prakse – zadnjih 15 godina počelo se govoriti o pravima i obvezama djeteta, inkluziji, suvremenom pogledu na odgoj i obrazovanje, itd. Razlike između tradicionalnog i suvremenog kurikulumu mogu se gledati i iz aspekta prethodno razmotrenih odgojnih stilova.

Socijalizacija djece počinje od najranijih dana života u interakcijama s članovima najuže obitelji. Dijete promatranjem i identifikacijom s članovima obitelji izgrađuje sustav vrijednosti, usvaja navike i ponašanja, stoga su roditelji prvi i najvažniji odgojitelji djece, a Berk (2008) tvrdi da se po snazi i opsegu utjecaja niti jedan drugi sustav ne može mjeriti

s obitelji. Tijekom primarne socijalizacije dijete usvaja i uvježbava vještine koje su mu potrebne za stvaranje odnosa s okolinom, a uključuju suradnju, uvažavanje drugih, sociocentričnost (Janković i sur., 1995), prepoznavanje i razumijevanje vlastitih i tuđih emocionalnih stanja, empatiju, altruizam (Brajša-Žganec, Slunjski, 2007) i sl. Uključivanjem djeteta u predškolske ustanove nastavlja se proces socijalizacije. Naime, kroz igru i druženje s vršnjacima djeca uče rješavati probleme i pregovarati, dijeliti stvari, čekati na red, sudjelovati u grupnim aktivnostima, susreću se s pitanjima pravde i pravednosti te usvajaju pravila ponašanja (Logue, 2007 prema Družinec i Velan, 2017).

Odgojni stil kombinacija je stavova, uvjerenja, iskustva, socijalnih vještina i profesionalnog znanja te, iako je podijeljen na četiri vrste, može vrlo varirati od osobe do osobe. Kako komuniciramo s ljudima utječe na to kako će nas ljudi percipirati i prema nama se ponašati, stoga je logičan slijed kod odgoja – odgojni stil utječe na dječju percepciju nas kao odgajatelja i na njegovo ponašanje kako prema nama, tako i prema vršnjacima i ostalima u njegovoj sredini. Moguće je, da je upravo odgojni stil jedan od mogućih odgovora na jaz između poželjnoga i stvarnoga odnosa, no to područje zahtijeva zasebno istraživanje.

Refleksivna praksa – put ka kvaliteti i unaprjeđenju odnosa u vrtićima

Refleksivna praksa implicira da oni koji ju prakticiraju: aktivno promišljaju o ciljevima i posljedicama akcija koje poduzimaju; mogu kontinuirano pratiti, evaluirati i revidirati vlastitu praksu; imaju sposobnost pažljivog promatranja prakse kako bi podržavali razvoj novih vještina i razumijevanja; imaju otvoren stav; unaprjeđuju profesionalno učenje i profesionalno zadovoljstvo putem suradnje i dijaloga s praktičarima (Fowler i Robins, 2006: 33).

U novije vrijeme, Atkinson i Claxton (2000) slijede ideju o tome kako je „način razmišljanja“, „učenja“ određen intuicijom. Sukladno tome, smatraju da bi se moglo tvrditi kako postoje ljudi koji imaju sposobnost intuitivno uočiti potencijal za osobni i profesionalni razvoj u svakoj situaciji. Takvi ljudi mogu procijeniti situaciju i njezin značaj; reflektirati se na doživljeno i skloni su promjeni koja im omogućuje osiguranje osobnog i profesionalnog napretka (Fowler i Robins, 2006: 224).

Refleksivnu praksu se može potaknuti jednostavnim postavljanjem pitanja, a prvi korak mogao bi biti postavljanje pitanja o sebi kao praktičaru: Koja je moja uloga kao odgajatelja?, Kakvo je moje refleksivno djelovanje?, Radim li dobro i ako da, kako to znam?, Na koje načine se moja uloga razvijala od početka mog rada? Koje su posljedice mog odgojno-obrazovnog djelovanja?, Na koje načine mogu poboljšati svoj rad? Naša je profesionalna odgovornost koristiti strategije koje uključuju postavljanje pitanja kako bi se razvijali na osobnoj i profesionalnoj razini.

Definicija kvalitete odgojno-obrazovne prakse nije nepromjenjivo, statično pitanje sa samo jednim ispravnim odgovorom (Korak po korak, 2011). Paul Lengrand o cjeloživotnom učenju ističe sljedeće: *„Ako čovjek može i treba nastaviti učiti, osposobljavati se i poboljšavati svoje profesionalne kvalifikacije, razvijati svoje intelektualne, emocionalne i moralne mogućnosti, pridonoseći više svojim osobnim odnosima, kao i zajednici u cjelini, te ako obrazovanje odraslih pruža odgovarajuće sadržaje kako bi se postigli ti ciljevi, tada obrazovna promišljanja i procesi moraju proći kroz radikalnu transformaciju“*.

Cjeloživotno učenje označava koncepciju koja obrazovanje promatra kao proces, a počinje obveznim formalnim obrazovanjem te traje cijeli život. Distinkcija između cjeloživotnog obrazovanja i cjeloživotnog učenja je u tome što prvo obuhvaća organizirano učenje, dok je drugo širi koncept koja uključuje kako formalno, tako i neformalno i informalno stjecanje znanja i iskustava koji će vremenom oblikovati mišljenja, uvjerenja i stavove i prilagoditi ih životu i okolini u kojoj živimo.

Cjeloživotno učenje odgovor je na krizu sve bržeg zastarijevanja znanja i vještina, do čega dolazi uslijed ubrzanog ritma tehnoloških i društvenih promjena. Ono omogućuje razvoj novih informacijskih i komunikacijskih tehnologija, nove spoznaje edukacijskih znanosti koje uvjetuju novu filozofiju odgoja i nove pristupe ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja. Cjeloživotno učenje odgovor je na kompleksne i brze mijene društva i na posljedice političkih ideologija te je jedini način za ostati *ukorak s vremenom* te postati svjestan nužnosti ulaganja u osobni rast i razvoj. Cjeloživotno učenje nije više stvar slobodnog odabira pojedinca, već nužnost 21. stoljeća (Čepić, 2017).

Kompetencije odgajatelja kompleksna su kombinacija znanja, vještina, razumijevanja, vrijednosti i stavova, usmjerena na kvalitetno djelovanje kroz cijeli kurikulum (Čepić, Kalin i Šteh, 2017, str. 21-44).

Cjelovit razvoj, odgoj i učenje djece te razvoj njihovih kompetencija moguće je unaprjeđivati putem refleksivne prakse te konstantnog ulaganja u osobni i profesionalni rast i razvoj i u razvoj profesionalnih kompetencija.

2. CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Cilj ovog rada je dati sustavni pregled radova o pedagoškom razumijevanju razvoja pozitivnih odnosa i profesionalnim kompetencijama odgajatelja za odnos u bazama Hrčak i Scopus u razdoblju od 2011. do 2021. godine. Korištena je metoda sistematskog pregleda literature. Sistematskim pregledom literature analizirali su se znanstveni članci i istraživanja povezana s tematikom istraživanja te je omogućen uvid u trenutno stanje te smjernice za daljnja istraživanja.

Sukladno navedenom cilju rada, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

1. Kada i gdje su radovi objavljeni?
2. Koja je vrsta rada, dizajn i uzorak istraživanja?
3. Koje su ključne riječi navedene u radovima s obzirom na baze podataka?
4. Koji su ciljevi istraživanja s obzirom na baze podataka?
5. Koji su rezultati i implikacije ovih istraživanja?

3. METODA

S ciljem pregleda recentnih istraživanja o pedagoškom razumijevanju razvoja pozitivnih odnosa i profesionalnim kompetencijama odgajatelja za odnos u bazama Hrčak i Scopus u razdoblju od 2011. do 2021. godine 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).

3.1. Kriteriji izbora radova

Pri pretraživanju i odabiru relevantnih istraživanja korišteni su kriteriji uključivanja i isključivanja prikazani u Tablici 1.

Tablica 1.: Kriteriji za uključivanje i isključivanje

Kriteriji uključivanja	Kriteriji isključivanja
Relevantne teme za odnos u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, između poželjnoga i stvarnoga.	Teme koje nisu relevantne za odnos u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja, između poželjnoga i stvarnoga.
Koncepti odnosa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja te pojam kulture odnosa.	Koncepti i definicije pojmova koji nisu relevantni za odnos i kulturu odnosa u području odgoja i obrazovanja.
Istraživanja vezana uz odnose odgajatelja i djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, pozitivnu pedagogiju i relacijsku pedagogiju.	Istraživanja koja nisu vezana uz odnose odgajatelja i djece u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, pozitivnu pedagogiju i relacijsku pedagogiju.
Relevantna istraživanja u razdoblju (2011. – 2021.)	

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 28.04.2021. s

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2018.1479278>.

Svi su identificirani radovi pomno su pročitani te uključeni u prikaz istraživanja ovisno o zadovoljenju kriterija uključenosti, odnosno isključenosti iz Tablice 1. Slijedom toga, odabrano je (N=29) radova za daljnju analizu.

3.2. Strategija pretraživanja i identifikacije radova za pregled

Pretraživanje znanstvenih i stručnih radova provedeno je u dvije online baze podataka: Hrčak i Scopus. Identificirani su članci objavljeni u posljednjih 10 godina (2011-2021),

a ključne riječi koje su korištene za njihovo pretraživanje jesu: relacijska pedagogija, pedagoški odnos, pozitivna pedagogija, pedagoški odnos i odgajatelj, ozračje i odgajatelj, pedagoški odnos i odgajatelj predškolske dobi, pedagoški odnos i profesionalni razvoj, ozračje i odgajatelj predškolske dobi, ozračje i profesionalni razvoj, relacijska pedagogija AND dijete, relacijska pedagogija AND rano djetinjstvo, relacijska pedagogija AND odgajatelj, relacijska pedagogija AND djetinjstvo, relacijska pedagogija AND rane godine, relacijska pedagogija AND predškolski. Detalji vezani uz brojčano identificirane radove te pripadajuće baze podataka, nalaze se u Tablici 2.

Tablica 2.: Korištene strategije pretraživanja

Baza podataka	Ključne riječi
Hrčak: portal hrvatskih znanstvenih i stručnih časopisa Scopus	pedagoški odnos, pozitivna pedagogija, odgajatelj ili odgojitelj, ozračje i odgajatelj ili odgojitelj relational pedagogy, pedagogical relationship, preschool teacher-child relationships, positive pedagogy, preschool teacher-child relationships and preschool teacher or early childhood teacher, climate or atmosphere and preschool teacher or early childhood educator, professional development

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 28.04.2021. s

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2018.1479278>.

3.3. Ekstrakcija 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, sljedeće tablice prikazuju analizu ekstrahiranih podataka iz relevantnih radova.

Kako bi se sintetizirali podatci relevantni za istraživačka pitanja kreirana je baza podataka u Excelu prema sljedećim kategorijama:

baza podataka, vrsta dokumenta, godina izdanja, naziv časopisa, izdavač knjige, referenca u APA stilu, naslov rada, autor/i, sažetak, ključna riječ (K1-K6), vrsta rada, dizajn, kvantitativni dizajn, kvalitativni dizajn, svrha/cilj, rezultat 1, rezultat 2, rezultat 3, implikacije(DA/NE), implikacija 1, implikacija 2, RPOO (1/0), koncepti koji se obrađuju.

U kategoriji Baza podataka se brojevima 1 i 2 označavalo u kojoj je bazi pronađen

publicirani rad. 1 je baza Hrčak, a 2 je Scopus.

Kategorija Vrsta dokumenta sadržavala je brojeve 1-5. Broj 1 je bio časopis, broj 2 su označavali radove u zbornicima s konferencija, broj 3 poglavlje u knjizi (book chapter), broj 4 review i broj 5 uvodna riječ urednika.

U Godini izdanja upisivala se godina publiciranog rada.

U kategoriji Naziv časopisa upisivao se naziv časopisa iz kojeg je rad publiciran.

U kategoriji Izdavač knjige se upisivao izdavač knjige, časopisa.

U Referenci u APA stilu upisivao se publicirani rad prema APA kategoriji; autori rada, godina izdanja i naziv rada.

Kategorija Autor sadržavala je ime i prezime svakog autora rada.

U kategoriji Sažetak upisivalo se ukratko o čemu se radi u navedenom radu.

Kategorije K1, K2, K3, K4, K5, K6 označavale su ključne riječi iz sažetka rada.

U kategoriji Vrsta rada brojevima od 1 do 2 upisivalo se: 1 - ukoliko je rad teorijski, 2 - ukoliko je rad empirijski.

Dizajn označuje koja se metoda primjenjivala u radu: 1 – kvantitativna, 2 – kvalitativna, 3 – mix method.

Kvantitativni dizajn odnosi se na uzorak u provedenim istraživanjima. Tako 1 označuje djecu predškolske dobi, broj 2 učenike (OŠ i SŠ), broj 3 fakultet, broj 4 ostalo.

Kvalitativni dizajn označuje koja se metoda primjenjivala 1- studija slučaja, 2- tematska analiza - fenomenologija (polustrukturirani intervju), 3 - narativna studija, 4 - etnografska studija, 5 - ostalo (navesti).

U kategoriju svrha/cilj upisivao se cilj provedenog istraživanja.

U kategorije rezultat 1, rezultat 2, rezultat 3 upisivali su se rezultati provedenih istraživanja.

Kategorija RPOO istraživački je koncept koji je također uključen u sistemski pregled literature. Ukoliko su se u radu spomenuli navedeni koncepti, označilo se oznakom 1 –

da, a ukoliko nisu, 0 – ne. RPOO kratica je za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.

Sukladno istraživačkim pitanjima, kreirana je tablica u koju su se upisivali podatci prema sljedećim kriterijima:

1. Autor i godina objavljene studije
2. Vrsta i dizajn studije
3. Ključne riječi
4. Svrha/cilj istraživanja
5. Rezultati

4. REZULTATI I RASPRAVA

U ovome poglavlju prikazuju se i analiziraju rezultati istraživanja sukladno postavljenim istraživačkim pitanjima.

4.1. Broj objavljenih radova u razdoblju 2011. – 2021. godine u bazama Hrčak i Scopus

U tablici 3 prikazani su naslovi teorijskih radova prema odabranim kriterijima, uključujući autore, godinu objave i naziv rada u razdoblju od 2011. do 2021. godine.

Tablica 3: Odabrani teorijski radovi baza Hrčak i Scopus u razdoblju od 2011. do 2021. godine

RB	BP	Godina	Autor	Naziv rada
1.	2	2021.	Penny Lawrence	Dialogue observed in dialogue: A "Dialogical Approach to Observation" in early childhood
2.	2	2020.	Nicole Land, Cristina Delgado Vintimilla, Veronica Pacini-Ketchabaw, Lucille Angus	Propositions toward educating pedagogists: Decentering the child
3.	2	2020.	Hui Luan, Peter Geczy, Hollis Lai, Janice Gobert, Stephen J. H. Yang, Hiroaki Ogata, Jacky Baltes, Rodrigo Guerra, Ping Li, Chin-Chung Tsai	Challenges and Future Directions of Big Dana and Artificial Intelligence in Education
4.	2	2020.	Abigail Hackett, Maggie MacLure, Sarah McMahon	Reconceptualising early language development: matter, sensation and the more-than-human
5.	1	2019.	Marija Brtulović, Barbara Kušević, Ana Širanović	Prilog razumijevanju pedagoginje: o dispozicijama za pedagoškično djelovanje
6.	1	2018.	Lasta Pavić Orešković, Draženko Tomić	Filozofija i pedagogija Martina Bubera s poveznicom prema waldorfskoj pedagogiji
7.	2	2018.	Helen Hedges i Maria Cooper	Relational play-based pedagogy: theorising a core practice in early childhood education
8.	2	2017.	Sheila Degotardi	Joint attention in infant-toddler early childhood programs: Its dynamics and potential for collaborative learning
9.	2	2017.	Jools Page	Reframing infant-toddler pedagogy through a lens of professional love: Exploring narratives of professional practice in early childhood settings in England
10.	2	2015.	Kathleen I. Harris	Developmentally universal practice: visioning innovative early childhood pedagogy for meeting the needs of diverse learners
11.	2	2015.	Gerardine Neylon	An analysis of Irish pre-school practice and pedagogy using the early childhood environmental four curricular subscales
12.	2	2014.	Cassie Quigley, Anna H. Hall	Taking Care: Understanding the Roles of Caregiver and Being Cared for in a Kindergarten Classroom
13.	1	2013.	Branko Bognar, Sanja Simel	Filozofska polazišta pozitivne pedagogije

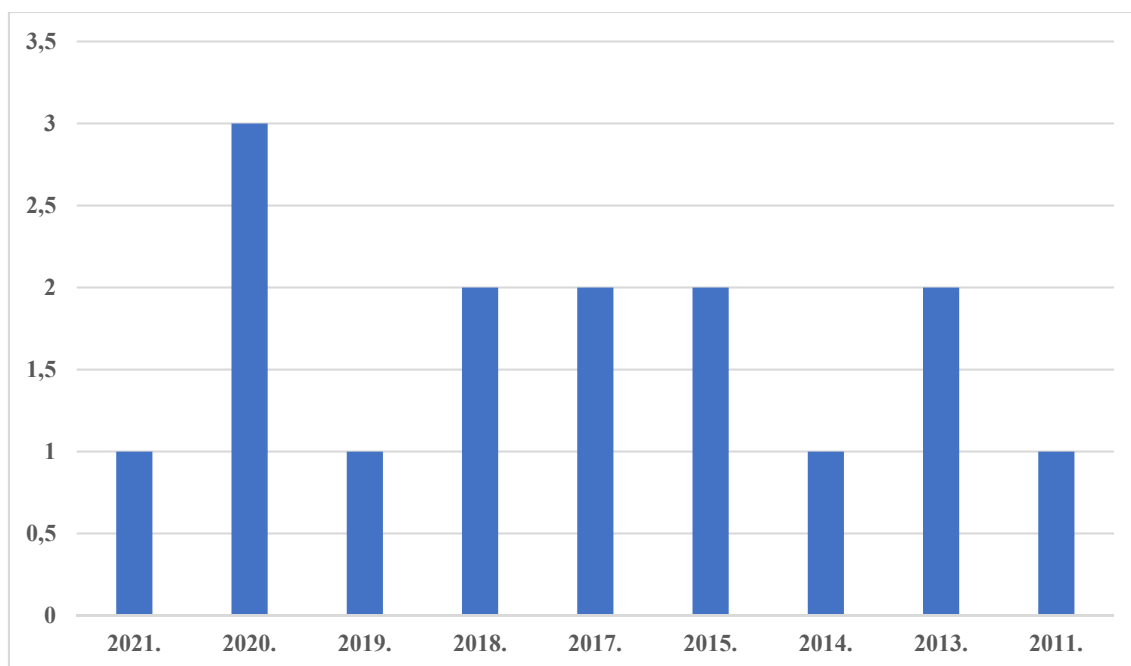
14.	2	2013.	Johan Dahlbeck	On Following Commands: A Philosophical Inquiry Into the Governing Values of Swedish Early Childhood Education
15.	1	2011.	Ana Širanović	Prava djeteta između zaštite odraslih i djetetovog vlastitog mišljenja i djelovanja

Legenda: 1 – baza podataka Hrčak, 2 – baza podataka Scopus

Tablica 3 pokazuje da je pronađeno (N=15) publiciranih teorijskih radova koji odgovaraju na istraživačka pitanja. Četiri naslova radova su na hrvatskom jeziku, a jedanaest njih na stranom (engleskome) jeziku. U nastavku će se izdvojiti radove prema ključnim riječima u svrhu daljnje obrade podataka. Od radova ekstrahiranih za obradu, prvi rad s ovom temom objavljen je 2011. godine, a zadnji 2021. godine.

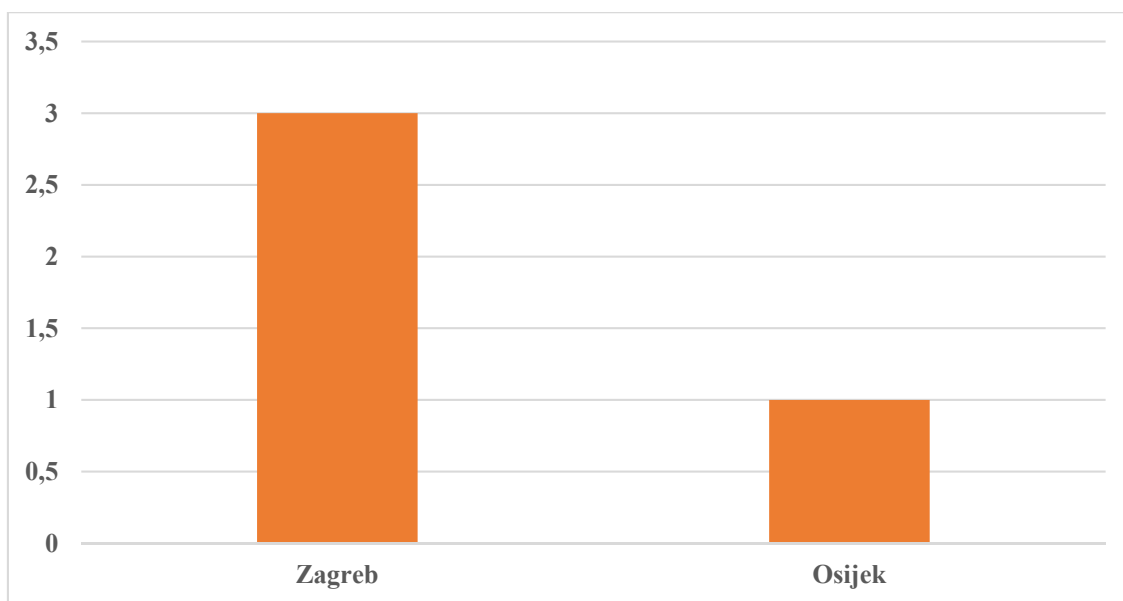
Slijedi grafički prikaz zastupljenosti teoretskih radova prema godini publikacije.

Graf 1: Zastupljenost teorijskih radova prema godinama publikacije



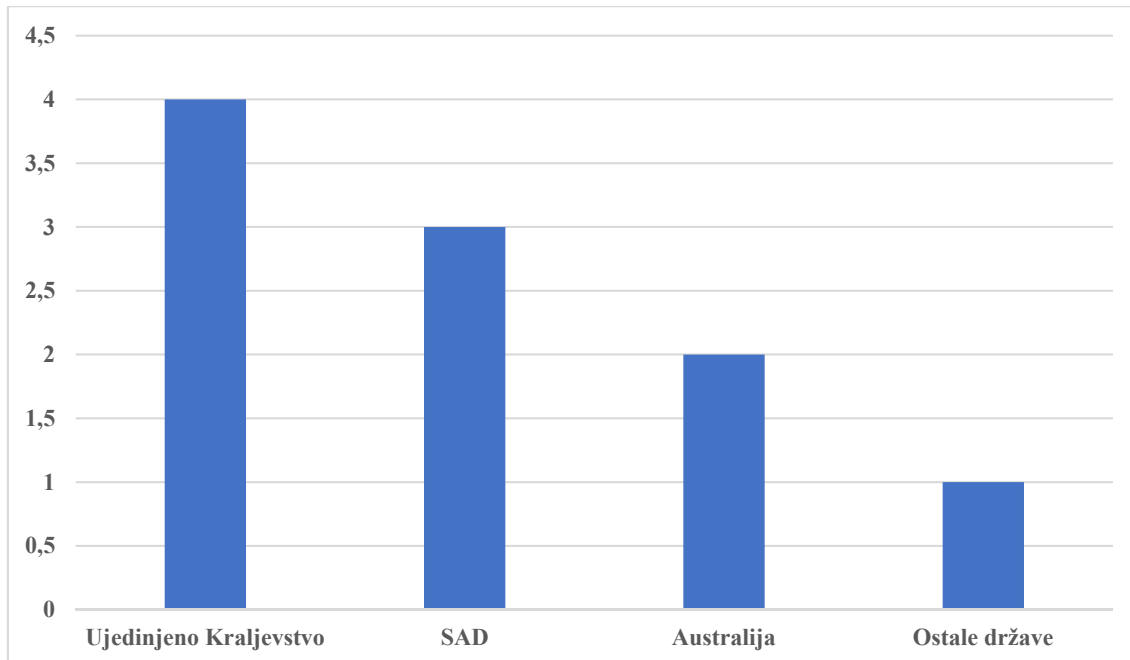
Prema prikazu grafa 1, vidljivo je da je najviše teoretskih radova ekstrahiranih za daljnju analizu, publicirano 2020. godine.

Graf 2: Zastupljenost teorijskih radova baze Hrčak po hrvatskim gradovima



Prema prikazu grafa 2, vidljivo je da je više teoretskih radova ekstrahiranih za daljnju analizu, publicirano u gradu Zagrebu nego u gradu Osijeku.

Graf 3: Zastupljenost teorijskih radova baze Scopus po državama svijeta



Prema prikazu grafa 3, vidljivo je da je najviše teoretskih radova ekstrahiranih za daljnju analizu, publicirano Ujedinjenom Kraljevstvu.

U tablici 4 prikazani su naslovi empirijskih radova prema odabranim kriterijima, uključujući autore, godinu objave i naziv rada u razdoblju od 2011. do 2021. godine.

Tablica 4: Odabrani empirijski radovi baza Hrčak i Scopus u razdoblju od 2011. do 2021. godine

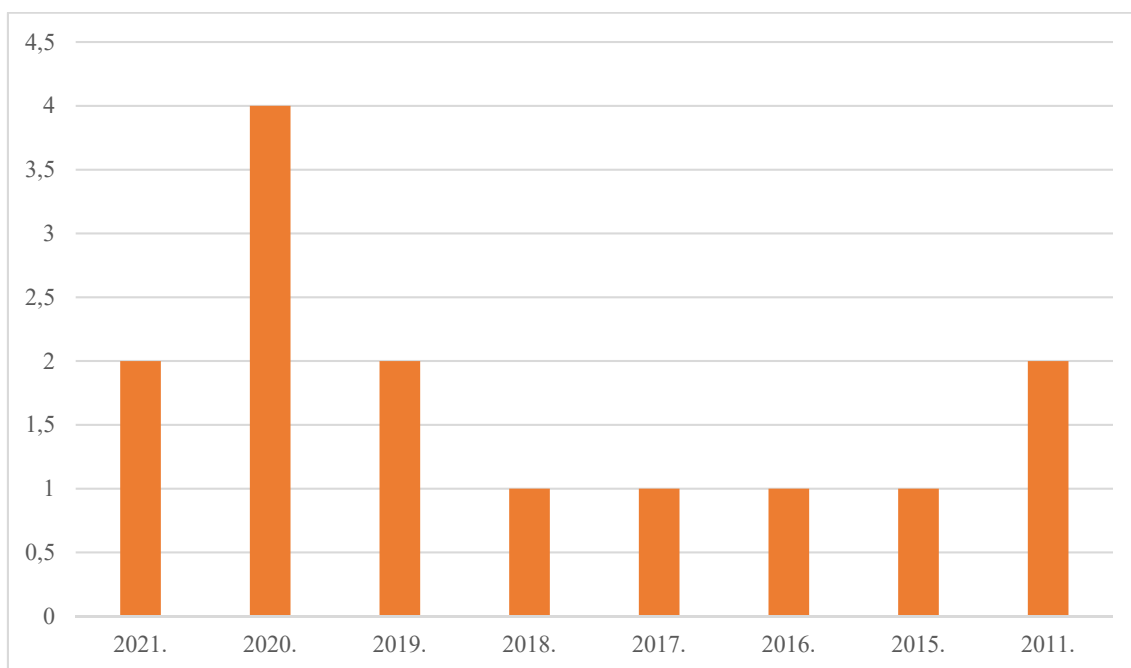
RB	BP	Godina	Autor	Naziv rada
1.	2	2021.	Oscar Gavin-Chocano, David Molero, Inmaculada Garcia-Martinez	Early Education Care from Its Practitioners to Achieve Sustainability
2.	2	2021.	Clara Vidal Carulla, Nikolaos Christodoulakis, Karina Adbo	Development of Preschool Children's Executive Functions throughout a Play-Based Learning Approach That Embeds Science Concepts
3.	2	2020.	Fernando Santos, Jacinta Miguel, Paul M. Wright, Cesar Sa, Linda Saraiva	Exploring the Impact of a TPSR Program on Transference of Responsibility Goals within a Preschool Setting: An Action Research Study
4.	2	2020.	Ligia (Licho) Lopez Lopez, Christopher T. McCaw, Rhonda Di Biase, Amy McKernan, Sophie Rudolph, Aristidis Galatis, Nicky Dulfer, Jessica Gerrard, Elizabeth McKinley, Julie McLeod, Fazal Rizvi	The quarantine archives: educators in "social isolation"
5.	2	2020.	Heidi Sairanen, K. Kumpulainen, A. Kajamaa	An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education
6.	2	2020.	Pauline Harris, Cynthia H. Brock, Elspeth McInnes, Alexandra Diamond, Bec Neill, Jenni Carter, Eleni Giannakis	Co-Constructing Culturally Sustaining Practices for Fostering Young Children's Literacy in Fiji
7.	1	2019.	Anamaria Tomić, Jasmina Ivšac Pavliša, Sanja Šimleša	Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja
8.	2	2019.	Doe O'Connor, Christine Robinson, Linda Cranley, G. Johnson, Ainslie Robinson	Love in education: West Australian early childhood pre-service teachers' perspectives on children's right to be loved and its actualisation within their future practice
9.	2	2018.	Carmel Gallagher and Anne Fitzpatrick	"It's a Win-Win Situation" - Intergenerational Learning in Preschool and Elder Care Settings: An Irish Perspective
10.	1	2017.	Vlatka Družinec, Doris Velan	Strategije odgojiteljice u facilitiranju socijalnih interakcija djece u vrtiću
11.	2	2016.	Edward Melhuish, Steven J. Howard, Iram Siraj, Cathrine Neilsen-Hewett, Denise Kingston, Marc de Rosnay, Elisabeth Duursma, Betty Luu	Fostering Effective Early Learning (FEEL) through a professional development programme for early childhood educators to improve professional practice and child outcomes in the year before formal schooling: study protocol for a cluster randomised controlled trial
12.	2	2015.	Geoff Taggart	Sustaining care: cultivating mindful practice in early years professional development
13.	1	2011.	Slavica Bašić	Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori

Legenda: 1 – baza podataka Hrčak, 2 – baza podataka Scopus

Tablica 4 pokazuje da je pronađeno 14 (N=14) publiciranih empirijskih radova koji odgovaraju na istraživačka pitanja. Četiri naslova radova su na hrvatskom jeziku, a jedanaest njih na stranom (engleskome) jeziku. U sljedećoj tablici izdvojit ćemo radove prema ključnim riječima u svrhu daljnje obrade podataka. Od radova ekstrahiranih za obradu, prvi rad s ovom temom objavljen je 2011. godine, a zadnji 2021. godine.

Slijedi grafički prikaz zastupljenosti radova prema godini publikacije.

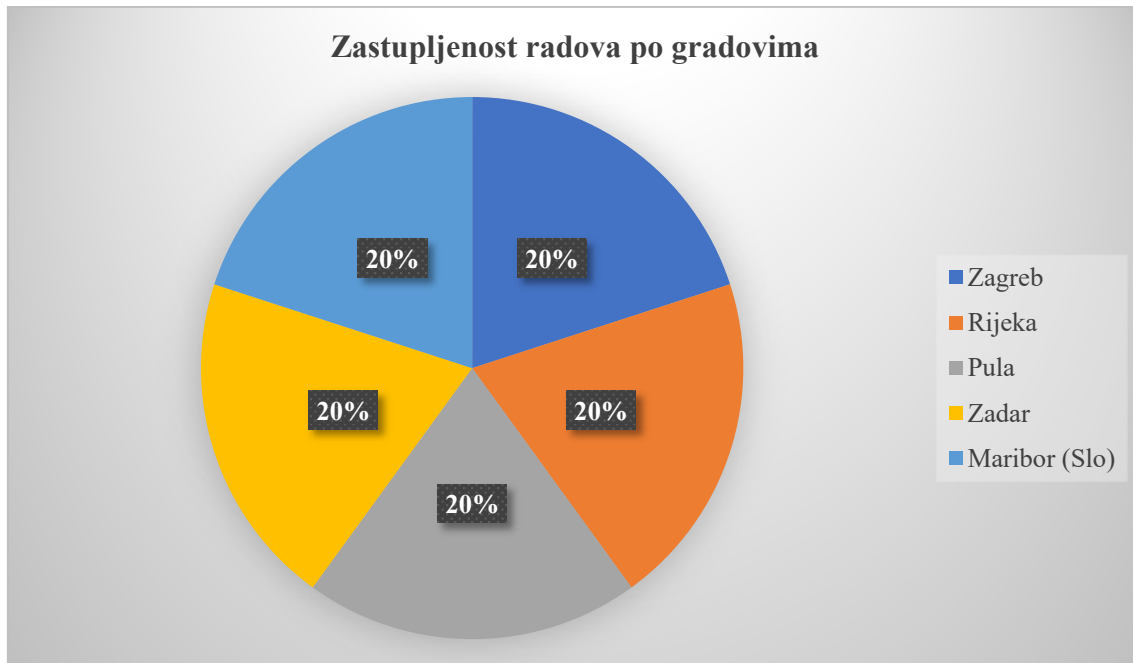
Graf 4: Zastupljenost radova prema godinama publikacije



Graf 4 pokazuje da je najveća zastupljenost publikacije empirijskih radova ekstrahiranih za analizu u 2020. godini. Nakon prvog objavljenog rada prošlo je 4 godine do objave drugog rada.

Slijedi grafički prikaz geografske zastupljenosti empirijskih radova baze Hrčak.

Graf 5: Zastupljenost empirijskih radova baze Hrčak po gradovima Republike Hrvatske i Republike Slovenije



Slijedi grafički prikaz geografske zastupljenosti empirijskih radova baze Scopus.

Graf 6: Zastupljenost empirijskih radova baze Scopus po državama svijeta

