

Istraživanje kulture ustanove ranog odgoja

Sindičić, Katarina

Master's thesis / Diplomski rad

2019

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://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:789577>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-13**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Katarina Sindičić

Istraživanje kulture ustanove ranog odgoja: Kurikulum Srbije

DIPLOMSKI RAD

Rijeka, 2019.

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI
Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Istraživanje kulture ustanove ranog odgoja: Kurikulum Srbije
DIPLOMSKI RAD

Predmet: Kultura vrtića

Mentor: prof. dr. sc. Lidija Vujičić

Student: Katarina Sindičić

Matični broj: 0299006367

**U Rijeci,
rujan, 2019.**

Zahvaljujem se mentorici, prof. dr. sc. Lidiji Vujčić što mi je prvenstveno bila izvor motivacije tijekom cijelog fakultetskog obrazovanja.

Zahvaljujem asistentici Akvilini Čamber Tambolaš na sugestijama i pomoći oko izrade diplomskog rada.

Zahvaljujem kolegici Mirjani Jeremić na ukazanoj pomoći u procesu traženja literature.

Posebnu zahvalu dugujem suprugu Tomislavu na iskazanoj ljubavi i požrtvovnosti tijekom cijelog fakultetskog obrazovanja.

U Njega se srce moje pouzdalo,

On mi pomognu;

Stoga kliče srce moje,

Pjesmom Mu svojom zahvaljujem. (Ps 28, 7)

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOST

„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“.

Potpis studentice:

Sažetak

Kultura ustanove ranog odgoja snažna je mreža običaja, pravila, normi, ponašanja svih članova ustanove, a koja se prepoznaje po njihovim međusobnim odnosima, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse. Jedna od osnova na kojima počiva kultura ustanove su vrijednosti – one su u korelaciji s kulturom kojoj pripadaju, njome su određene, ali i povratno, vrijednosti određuju kulturu. To ujedno znači da su dimenzije konteksta ustanove – socio-pedagoška koja obuhvaća odnose među ljudima u ustanovi na svim razinama, te strukturalne dimenzije koje obuhvaćaju prostorno-materijalnu i vremensku organizaciju rada – one u kojima kultura ustanove postaje vidljiva, odnosno one koje implicite govore o normama, stavovima, uvjerenjima i vrijednostima njezinih članova. Cilj ovoga rada je ispitati postojanje povezanosti obrazovne paradigme odgajatelja s oblikovanjem strukturalnih dimenzija kulture u ustanovama ranog odgoja u Srbiji, uzimajući u obzir specifičnosti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u toj državi.

Ključne riječi: kultura ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, obrazovna paradigma odgajatelja, strukturalne dimenzije kulture ustanove.

Abstract

The culture of an early education institution is a strong network of customs, rules, norms, behaviors of all members of the institution, which is recognized by their relationships, institution management, organizational and physical environment, and the degree of focus on learning and research of educational practice. One of the foundations on which an institution's culture rests are values - they are correlated with the culture to which they belong, they are defined by it, but in the reverse, values determine the culture. This also means that the dimensions of the context of the institution - socio-pedagogical, which encompass relations between people in the institution at all levels, and structural dimensions that include the spatial, material and temporal organization of work - those in which the institution's culture becomes visible, that is, those implicitly talking about the norms, attitudes, beliefs and values of its members. The aim of this paper is to examine the connection between the educational paradigm of educators and the shaping of the structural dimensions of culture in early childhood institutions in Serbia, taking into account the specificities of early and pre-school education in that country.

Key words: the culture of early and pre-school institutions, educational paradigm of educators, structural dimensions of the institution's culture.

Sadržaj

Sažetak.....	V
1. Uvod	1
2. Općenito o kulturi i kulturi organizacije.....	2
2.1. Pojam kulture	2
2.2. Kultura organizacije	3
2.2.1. Elementi kulture organizacije	5
3. Kultura ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje	9
3.1. Dimenzije kulture odgojno-obrazovne ustanove	11
3.1.1. Fizičko okruženje	12
3.1.2. Vremenska organizacija.....	16
3.1.3. Obrazovna paradigma odgajatelja	18
4. Kurikulum Srbije – “Opće osnove predškolskog programa”	23
4.1. Osnove programa njege i odgoja djece od šest mjeseci do treće godine	23
4.2. Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja djece od treće godine do uključivanja u program pripreme za školu	25
4.2.1. Model A	26
4.2.2. Model B	29
4.3. Pripremni predškolski program.....	32
4.3.1. Model A Pripremnog predškolskog programa	33
4.3.2. Model B Pripremnog predškolskog programa	35
5. Empirijsko istraživanje	37
5.1. Cilj istraživanja	37
5.2. Zadaci istraživanja	37
5.3. Hipoteze istraživanja	37

5.4. Metodologija istraživanja	39
5.4.1. Uzorak – sociodemografske karakteristike	39
5.4.2. Instrumenti	40
5.4.3. Prikupljanje podataka	45
5.4.4. Načini obrade podataka	45
6. Rezultati i rasprava	46
6.1. Prostorno-materijalno okruženje.....	46
6.1.1. Povezanost obrazovne paradigme odgajatelja i načina oblikovanja strukturnih dimenzija kulture ustanove ranoga odgoja	60
6.2. Vremenska konfiguracija.....	73
6.3. Odgojno-obrazovni rad.....	81
7. Zaključak.....	95
8. Literatura.....	97

1. Uvod

Kulturu ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje čine elementi koji su međusobno isprepleteni i istovremeno djeluju na kulturu ustanove. Kako bi se ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje smatrala uspješnom, njezini članovi prvenstveno moraju dijeliti ako ne iste, onda približne vrijednosti. Prema Petrović-Sočo (2011), stvaranje, održavanje i razvijanje kvalitete kulture predškolske ustanove ovisi o teoriji odgoja odgajatelja koja se temelji na razumijevanju slike o djetetu, njegovim mogućnostima i obrazovnoj paradigmi odgajatelja. O tome kakve stavove odgajatelj njeguje o slici o djetetu, shvaćanju znanja, procesa učenja i cilja kurikulumu, načinu tvorbe kurikulumu, odgojno-obrazovnoj strategiji, socijalnoj formaciji, percepciji odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja, ovisi kakvo će prostorno-materijalno okruženje, odgojno-obrazovni rad i vremensku konfiguraciju odgajatelji osigurati u predškolskoj ustanovi. Stoga se smatra kako je „odgojno-obrazovna praksa rezultat stanovite kombinacije odgajateljeve vrijednosne orijentacije, znanja i njegove akcije“ (Miljak, 1996:20). Kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja ne može se odvojeno promatrati od kulture predškolske ustanove. Stoga će se u radu pobliže prikazati i analizirati kurikulum Srbije, *Opće osnove predškolskog programa* (2006).

Rad je podijeljen u četiri dijela. U prvom dijelu rada analizira se pojam kulture, kultura organizacije te elementi koji čine kulturu organizacije. Drugi je dio usmjeren na kulturu ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Kultura predškolske ustanove sastoji se od dimenzija koje uključuju prostorno-materijalno okruženje, vremensku konfiguraciju te obrazovnu paradigmu odgajatelja. Treći dio rada usmjeren je na prikaz i analizu kurikulumu Srbije *Opće osnove predškolskog programa* i svih njegovih sastavnih programa. Posljednji dio rada prikazuje empirijsko istraživanje provedeno u Srbiji, kojim se nastojalo utvrditi povezanost strukturalnih dimenzija kulture i obrazovne paradigme odgajatelja.

Motivacija za pisanje o kulturi ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje proizlazi iz razumijevanja sve veće važnosti građenja kvalitetne kulture ustanove u svrhu poticanja kvalitete odgojno-obrazovnog procesa.

2. Općenito o kulturi i kulturi organizacije

2.1. Pojam kulture

Budući da je pojam kulture ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja složen pojam, potrebno je prvenstveno započeti s definiranjem pojma kulture. Prema Bogdanoviću (2010), pojam kulture ima različita značenja. Pojam kulture se kao takav može razmatrati kao svakodnevni i znanstveni pojam. Kada je riječ o svakodnevnom pojmu kulture, može se reći da se netko kulturno ponaša što uključuje uglađeno, fino, plemenito i ugodno ponašanje. Može se također reći da se netko nekulturno ponaša što uključuje neuglađenost, primitivizam, grubost, neuljudnost i druga slična ponašanja. Uz svakodnevni pojam kulture, postoji i znanstveni pojam. Znanstveni pojam razlikuje materijalnu kulturu (sredstva za proizvodnju, različite materijalne tvorevine) i nematerijalnu kulturu kojoj se pristupa kroz antropološki pojam kulture (Bogdanović, 2010).

Prema Robbins i Judge (2010) antropologija je znanost koja proučava društva kako bi temeljem toga stekla spoznaju o ljudima i njihovim aktivnostima. Shodno tome, temeljem antropološkog istraživanja kulture, jasnije su vidljive razlike u temeljnim vrijednostima, stavovima i ponašanjima među ljudima u različitim organizacijama. Krokosz-Krynke (1998, prema Vujičić, 2010) navodi kako većina antropologa kulturu promatra kao zbroj uvjerenja, pravila, tehnike, institucije i predmeti koji karakteriziraju ljudske populacije. Pojam kulture definiraju i mnogi drugi autori kao „...ukupnost moralne, društvene i proizvodne djelatnosti društva“ (Anić, 1994: 406) te „...ukupnost obrazovanja, znanja, vještina, etičkih i socijalnih osjećaja, društvenog ophođenja i ponašanja nekog pojedinca u odnosu prema drugima“ (Anić i sur., 2004 : 285). Prema Ball Donald (1996) kultura se sastoji od naučenih obrazaca ponašanja koji su zajednički pripadnicima određenog društva – jedinstven način života određene skupine ljudi. Za razliku od navedenih autora, Kesić (1999) predlaže definiciju kulture kao skup duhovnih i materijalnih vrijednosti uvjetovanih tradicionalnim okvirima i suvremenim promjenama. Prema Žugaj i sur. (2004) opći pojam kulture važan je za razumijevanje kulture svake organizacije jer je ona jedan od elemenata opće kulture i vrijednosnog sustava društva u cjelini. Shodno tome, odgojno-obrazovna ustanova smatra se

organizacijom bez obzira što se kultura kao takva nije u većoj mjeri istražila u odgojno-obrazovnim ustanovama kao što je to primjer u financijskim i sličnim organizacijama (Vujičić, 2010).

2.2. Kultura organizacije

Kultura organizacije sastavni je dio svake organizacije te ona kao takva postoji koliko dugo postoji i svaka organizacija. Znanstvenici je počinju proučavati u drugoj polovici dvadesetog stoljeća (Sikavica, 1999). Godine 1972. , Peters i Waterman (2008) bili su među prvim znanstvenicima koji su ukazali na važnost kulture organizacije. Navode: “Smislite što bi vaša kompanija trebala predstavljati, što bi vaše ljude učinilo ponosnima. Zatim ih aktivno vodite prema tom sustavu vrijednosti“ (Peters i Waterman, 2008: 11). Interes za istraživanjem pojma kulture organizacije se proširio na mnoge autore, stoga se u nastavku navode neke od definicija kulture organizacije.

„Kultura organizacije je skup osnovnih pretpostavki i vjerovanja prihvaćenih od članova neke organizacije tj. kultura organizacije je model osnovnih pretpostavki koje je određena grupa ljudi izmislila, pronašla i razvila u procesu učenja, kako bi rješavala svoje probleme adaptacije na okolinu i unutrašnje integracije“ (Vila, 1992:527). Sikavica (1993:633) ističe: „kultura je način života i rada u poduzeću. Ona je sistem vrijednosti, uvjerenja, običaja unutar neke organizacije, koji su u interakciji s formalnom strukturom proizvodeći norme ponašanja. Predstavlja osobnost odnosno karakter ili osobnost (eng. personality) poduzeća“.

Prema Bahtijarević-Šiber i sur. (1991:202): „kultura je relativno trajan i specifičan sistem oblika ponašanja, vrijednosti, uvjerenja, normi i običaja koji određuje organizacijsko ponašanje, mišljenje i usmjerava sve aktivnosti pojedinaca i grupa koji ih sačinjavaju“. Weihrich i Koontz (1998: 334) o kulturi organizacije kažu sljedeće: „kultura organizacije je opći obrazac ponašanja, zajedničkih uvjerenja i vrijednosti njihovih pripadnika“.

Walters i sur. (1989: 34): „Kultura organizacije je postupak donošenja odluka i rješavanje problema procesa organizacije. Ona utječe na ciljeve, novčana sredstva i vrstu akcije. Izvor je motivacije, zadovoljstva i nezadovoljstva“. Warr (2002), kulturu organizacije definira kao socijalno ili normativno ljepilo koje drži organizaciju na okupu; to su vrijednosti i ideali te vjerovanja koja članovi organizacije dijele, a koji se manifestiraju kroz mitove, rituale, priče, legende i poseban jezik. Petz i Šulak (1991:97) navode kako „kulturu

organizacije predstavljaju pravila ponašanja, uvjerenja i vrijednosti koje vrijede u nekoj organizaciji”. Prema Kavčić (1992: 78): „kultura organizacije je skup temeljnih pretpostavki i priča koje su zajedničke članovima organizacije i koji je temeljni način percepcije samog sebe i svoje okoline”. Bennet (1994:101) navodi kako „kulturu organizacije čine njeni članovi, njihovi običaji, oblici ponašanja te odnosi spram rada i same organizacije”. Za Leithwood (2002:98) kultura je “sustav uobičajenih, prihvaćenih značenja i simbola koji se odnose na implicitne i eksplicitne sadržaje (norme, vrijednosti, uvjerenja, očekivanja), koji su, namjerno ili nenamjerno, prihvaćeni i razmijenjeni među članovima”.

Kulturom organizacije može se smatrati način na koji se posluje te ljestvicu vrijednosti u određenoj organizaciji. Kultura također uključuje i materijalne i apstraktne elemente čije praćenje iziskuje više napora. Također je potrebno znati kako kultura nastaje i djeluje kroz generacije zaposlenih onoliko koliko postoji i organizacija. Žugaj i sur. (2004) definiraju organizaciju kao ono što se radi i kako se radi. Za rukovoditelje je od iznimne važnosti istraživati i poznavati kulturu organizacije kojom rukovode. Iz toga slijedi kako poznavanje kulture organizacije dovodi do mogućnosti prilagođavanja istoj, a sve za cilj opstanka organizacije (Žugaj i sur., 2004). Mnoge organizacije djeluju na uspješan način. Razlog zbog kojeg je tome tako je i istraživanje koje u svojim zaključcima navodi kako uspješna poduzeća imaju vrijednosti u koje vjeruju kao organizacija. Detektirati vrijednosti koje su važne i pokušati ih implementirati u rad organizacije, predstavlja temelj pozitivnog razvoja iste (Meggison i sur., 1989).

U mnogim se organizacijama pridaje važnost kulturi te se ona definira kao osobnost neke organizacije. Kao takva ima izniman utjecaj na zadovoljstvo zaposlenika i sveukupan uspjeh organizacije iz više razloga. Jedan od najvažnijih razloga, ako ne i najvažniji je taj što pozitivna kultura čini zaposlenike sretnima, a sretni zaposlenici su ujedno i produktivniji. Zadovoljstvo zaposlenika u organizaciji se može istražiti na različite načine. Time rukovoditelj dobiva jasniju sliku o tome na koji način zaposlenici percipiraju kulturu organizacije u kojoj djeluju. Zadovoljstvo kod zaposlenika može se potaknuti na različite načine. Neka od tih su: ulaganje u stručna usavršavanja zaposlenika, povećanje njihovih primanja, otvorena komunikacija između uprave i zaposlenih te fleksibilno radno vrijeme (Žugaj, 2004). Dolazi se do zaključka kako zadovoljstvo radnika potiče ostvarenje pozitivne kulture organizacije, a kao što je već gore navedeno, pozitivna kultura organizacije potiče zadovoljstvo zaposlenih.

Ako su zaposlenici i rukovoditelj upoznati s elementima kulture organizacije i ako se oni uspiju uskladiti s ciljevima organizacije, tada se stvara glavni preduvjet za uspješno djelovanje iste. Vrijednosti zaposlenika koje se definiraju kao osobne vrijednosti, a zaposlenici ih izražavaju kroz svoje stavove i uvjerenja, utječu na sve aspekte vođenja organizacije i definiraju ono što međusobno razlikuje organizacije. Iz toga je razloga preciznije definirati elemente kulture organizacije (Žugaj, 1992).

2.2.1. Elementi kulture organizacije

Kako bi se kultura organizacije mogla bolje razumjeti, potrebno je poznavati sve njezine elemente. Shodno tome, kao što postoji više definicija o organizaciji kulture, tako su podijeljena mišljenja glede elemenata kulture organizacije. Prema Armstrongu (Žugaj, Cingula, 1992: 209, prema Žugaj i sur. 2004) postoje tri važna elementa kulture organizacije i to:

a) organizacijske vrijednosti – sastavni su dio svake kulture organizacije. organizacijske vrijednosti uključuju međusobno povjerenje zaposlenika, primjeren stil vodstva, protočnost informacija, financijska stabilnost organizacije te donošenje odluka. Vrijednosti je nemoguće nametnuti zaposlenicima, oni moraju živjeti te vrijednosti i biti suglasni s njima, a one moraju biti jasno definirane u organizaciji.

b) organizacijska klima – označava „radnu atmosferu koja je izražena putem shvaćanja zaposlenih, njihovih iskustava i odnosa prema kvaliteti organizacijskih vrijednosti“ (Belak, Ušljebrka, 2014: 87). Ovdje se govori o odnosu među zaposlenicima i odnosu prema radu. Ukoliko je zaposlenik zadovoljan atmosferom na svome poslu, poslovanje organizacije postaje pozitivno.

c) menadžerski stil – predstavlja način ophođenja rukovoditelja u organizaciji. Slijedom toga, postoje i različiti upravljački stilovi.

Elementi organizacijske kulture prema Schein (1998) dijele se na tri razine:

a) površinska razina ili najdostupnija razina – obuhvaća artefakte koji u svojoj biti obuhvaćaju ponašanja i druge fizičke aktivnosti. Oni su vidljivi izričaji kulture, a

vidljivi su kroz rituale (slavljenje određenih događaja, načini pozdravljanja), ceremonije, običaje, heroje i legende (pojedinci koji su važni za uspjeh organizacije, najčešće osnivači organizacije, ujedno su uzor drugim zaposlenicima),priče, mitovi i legende (najčešće su vezane uz „heroje“ organizacije).

- b) srednja razina – usmjerena je na organizacijske vrijednosti. Te vrijednosti uključuju timski rad, kompetencije, poštivanje zaposlenih, inovativnost, odnos prema riziku i dr.
- c) najmanje vidljiva razina – obuhvaća temeljne pretpostavke, način na koji zaposlenici misle, osjećaju i djeluju. Te su vrijednosti postale dio zaposlenika zbog dugotrajnog procesa učenja. Kada govorimo o kulturi ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, ovdje pripada i obrazovna paradigma odgajatelja.

Bahtijarević- Šiber (1991) navodi slijedeće elemente kulture organizacije:

- a) Vrijednosti – opće smjernice za ponašanje u nekom društvu ili organizaciji
- b) Norme – mogu biti pisane ili nepisane. Očituju se kao pravila ponašanja, a temelje se na vrijednostima.
- c) Stavovi i uvjerenja –temeljni standardi i načela ponašanja organizacije.
- d) Običaji i rituali – osnažuju identificiranje zaposlenika s organizacijom. Njima se stvaraju ophođenje, međusobni odnosi i navike ponašanja.
- e) Jezik i komunikacija – pokazatelji socijalnog statusa zaposlenika u organizaciji. Ujedno se njime na verbalan i neverbalan način izražava identitet i kultura organizacije i/ili zaposlenika.
- f) Simboli – vanjski vizualni znakovi organizacije. Njima se prenose temeljne predodžbe o prioritetnim vrijednostima te su neizostavni dio svake kulture.

Podjela elemenata organizacijske kulture prema Scheinu, teorijski je okvir od kojeg se kreće u radu. Najdostupnija razina kulture ustanove ranog odgoja predstavlja strukturalne dimenzije (prostorno-materijalno okruženje, vremensku konfiguraciju i odgojno-obrazovni rad). Srednja i najmanje vidljiva razina odnose se na obrazovnu paradigmu odgajatelja.

S obzirom na različitu podjelu kulture organizacije po elementima, može se zaključiti kako svaki autor uspostavlja podjelu elemenata s obzirom na segment koji je u interesu njegova istraživanja. Autori u svojoj biti navode iste aspekte življenja jedne ustanove. Jasno je vidljivo kako se element vrijednosti proteže kroz sve podjele što ga čini ključnim za

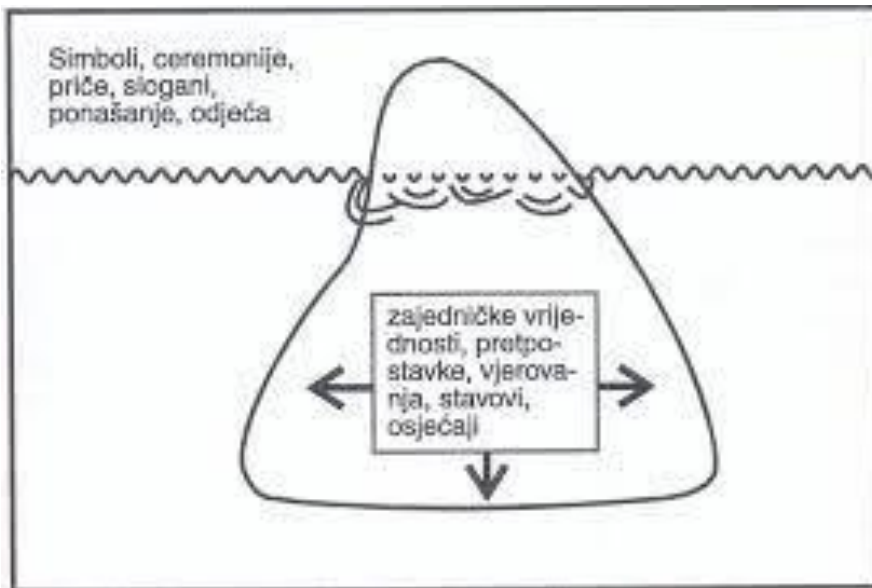
proučavanje kulture neke organizacije. Važno je naglasiti kako su „vrijednosti u korelaciji s kulturom kojoj pripadaju, njome određeni i nju određuju“ (Vujičić, 2007: 95). Elementi kulture organizacije, bez obzira na to kako ih imenovali navedeni autori, oblikuju ponašanje, stav, uvjerenja, razmišljanje, i osjećaje zaposlenika prema organizaciji. Pomoću kulture organizacije moguće je upravljati samom organizacijom i zaposlenicima koji ju predstavljaju. Stvaranjem kompaktne kulture organizacije može se umanjiti negodovanje zaposlenika kada dođe do promjena. Time se može utjecati na pozitivan stav zaposlenika prema istoj. To ujedno ukazuje na činjenicu da zaposlenici utječu na kulturu organizacije i ona utječe na njih, što taj proces čini dvosmjernim.

Prethodne podjele kulture organizacije na različite elemente, otvaraju pitanje jesu li ti elementi vidljivi samo pripadnicima određene organizacije ili ih, pak, mogu prepoznati i pojedinci koji se prvi puta nađu u organizaciji. Sikavica (1999) je proučavao to pitanje te je iznio određene zaključke. Postoje elementi kulture organizacije koji su vidljivi samo pripadnicima organizacije i elementi koji su vidljivi i ljudima koji nisu dio te organizacije. Podijelio je stoga kulturu organizacije na dvije osnovne razine:

- a) vidljiva razina
- b) nevidljiva razina

Asocijaciju ove podjele predstavlja ledenjak koji se sastoji od djela koji viri iznad površine mora i vidljiv je svima. Ledenjak također sadrži i dio koji se nalazi i ispod površine mora koji je vidljiv samo ako se zaroni ispod površine kao što je vidljivo iz Slike 1.

Slika1: Vidljiva i nevidljiva razina kulture organizacije.



Golner i suradnici (2002) razlikuju ove dvije razine kulture. Elementi sa vidljive razine mogu se lako uočiti i prepoznati i kao takvi jače su utisnuti u svijest zaposlenih, dok to nije slučaj s elementima sa nevidljive razine. Vidljivi znakovi kulture koji se nalaze na vrhu ledenjaka uključuju: simbole, ceremonije, slogani, ponašanje, stil odijevanja i sl. Mnogo veći dio ledenjaka koji je teže uočljiv uključuje: zajedničke vrijednosti, stavove, osjećaje, pretpostavke i vjerovanja. Oni su vrlo važni u procesu određivanja kulture organizacije. Da bi se bolje mogli razumjeti elementi kao što su simboli, ponašanje, stil odijevanja, ceremonije, slogani i priče, prvenstveno se mora dati naglasak na razumijevanje elemenata kulture s nevidljive razine. Taj nevidljivi dio kulture glavni je uzrok svega onoga što se očituje na vidljivoj razini kulture organizacije. Razine su međusobno uvjetovane te se ne mogu promatrati zasebno kao takve. Poneki uzroci lošijeg djelovanja i produktivnosti u organizaciji vuku svoje korijene u razumijevanju srži kulture organizacije. Poslovanje i produktivnost organizacije može biti u porastu ukoliko se prepoznaju i razumiju svi elementi koji oblikuju kulturu iste te način njihovog međusobnog utjecaja (Sikavica, 1999).

Sve je elemente i razine moguće promatrati i tražiti i u kulturi odgojno-obrazovne ustanove s obzirom da je ona u svojoj osnovi organizacija.

3. Kultura ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Pedagoški zanemareni div naziv je koji Spajić-Vrkaš (2008) koristi kada govori o kulturi odgojno-obrazovne ustanove. Objašnjava kako se do početka 20. st. smatralo kako odgojno-obrazovnu ustanovu čine pisana pravila, plan i program rada te didaktički materijal. Elementi kulture kao što su vrijednosti, običaji, simboli i dr. nazvani su „crnom kutijom“ jer se smatralo kako ih se ne bi moglo racionalno analizirati. U počecima istraživanja kulture odgojno-obrazovne ustanove ističu se dva razdoblja. Prosser (1999, prema Vujičić, 2008) navodi da je prvi period trajao 30 godina, od 1960. – 1990. godine, a trajanje drugog razdoblja bilo je od kasnih osamdesetih do 1999. godine. Postoji temeljna razlika zbog koje se ta dva razdoblja razlikuju. Ono po čemu se razlikuju je način na koji se pristupalo istraživanju pojma kulture odgojno-obrazovne ustanove. U prvom razdoblju kultura odgojno-obrazovne ustanove je promatrana jednostrano. Za razliku od toga stajališta, u drugome je razdoblju kultura odgojno-obrazovne ustanove promatrana kao multidimenzionalna tvorevina s naglaskom na holistički pristup. Vukobratović i sur. (2018) pitaju se: što se to podrazumijeva pod pojmom kulture odgojno-obrazovne ustanove s obzirom da ustanova prije svega organizacija koja djeluje u gospodarskom, socio-ekonomskom, kulturnom i drugom kontekstu.

Gardner (2005: 91) navodi kako je „prirodno i primjereno govoriti o obrazovnim institucijama u smislu kulture iz koje su izrasle te normi i vrijednosti koje se očituju u njihovoj svakodnevnoj praksi (...)“.

Prema Scheinu (1998: 35) “kultura se može definirati kao obrazac temeljnih pretpostavki, koji je izumila, otkrila ili razvila određena grupa dok je učila suočavati se s problemima vanjske prilagodbe i unutarnje integracije, a koji se pokazao dovoljno dobrim da se smatra valjanim, pa stoga treba (tom) poučiti nove članove ispravnom načinu percipiranja, mišljenja i osjećanja u odnosu na te probleme”.

Peterson (2002, prema Vujičić 2011, 215) objašnjava: „Kultura vrtića je jedan tijekom normi, vrijednosti, vjerovanja, tradicije i rituala koji su s vremenom nastajali, zbroj očekivanja i pretpostavki koje podrazumijevaju aktivnosti odgajatelja, ravnatelja, djece, roditelja. Sažeto se određuje kao “unutarnja stvarnost”“.

Prema Valjan-Vukić i sur. (2011), kultura odgojno-obrazovne ustanove uključuje kontekst u kojem se nalazi, ljude koji djeluju u njoj te njezinu povijest.

Thacker (2001, prema Petrović-Sočo, 2007) promatra kulturu odgojno-obrazovne ustanove na način da kao ključni segment izdvaja skupinu koja djeluje unutar te ustanove. Oni

uče zajedno i stvaraju temeljne postavke čime se razvija vanjsko djelovanje organizacije, a sve u svrhu postizanja postavljenih ciljeva.

Kultura odgojno-obrazovne ustanove prema Stolp (1994) uključuje norme, vrijednosti, tradiciju, rituale, ceremonije i dr.

Stoll i Fink (2000, prema Vujičić, 2008:14) kulturu prikazuju kao „socijalno ljepilo koje drži organizaciju na okupu“. Promišljajući i istražujući pojam kulture, Stoll (1999) daje naglasak na svakodnevne događaje u odgojno-obrazovnoj ustanovi koji utječu na njenu autentičnost i identitet.

Vujičić (2008) promatra kulturu odgojno-obrazovne ustanove kroz elemente od kojih posebno izdvaja vrijednosti, kolegijalnost, stavove, norme i odnose koje međusobno dijele članovi ustanove. Stavove i uvjerenja osoba navodi kao elemente koji stvaraju kulturu odgojno-obrazovne ustanove.

Prema Petrović-Sočo (2007) kultura odgojno-obrazovne ustanove je promjenjiva i na nju utječe svaka osoba koja je sudionik te kulture.

Krnjaja i Pavlović Breneselović (2017), kao nešto što obilježava kulturu odgojno-obrazovne ustanove ističu osobne vrijednosti sudionika te kulture ustanove i one su kao takve nevidljivi dio konteksta ustanove.

Jedinstveno i sveobuhvatno definiranje kulture odgojno-obrazovne ustanove ne postoji. Iz gore navedenih definicija vidljivo je kako se nekolicina autora slaže oko određenih elemenata kulture odgojno-obrazovne ustanove. Element koji najviše dominira u definiranju kulture su vrijednosti koje oblikuju cjelokupno funkcioniranje ustanove. „Vrijednosti u korelaciji s kulturom kojoj pripadaju, njome su određene i nju određuju“ (Vujičić, 2007: 95). Iz toga proizlazi kako članovi ustanove utječu na kulturu iste, ali i kultura ustanove također utječe na članove. Proces je u tom slučaju dvosmjernan.

Za Garmston (2005, prema Vujčić, 2011) kulturu odgojno-obrazovne ustanove ne može se gledati kao statičnu, već je ona podložna promjenama zbog stalne interakcije među njenim dionicima. Svi elementi kulture postavljeni su od strane njenih sudionika te se na taj način stvara kultura ustanove. Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove kroz njezine elemente i dimenzije, važno je za uspješno i svrsishodno djelovanje ustanove.

3.1. Dimenzije kulture odgojno-obrazovne ustanove

„U kontekstu predškolske ustanove, kultura se ogleda u organizaciji prostora, načinu postupanja s djecom, na svim razinama interakcijskih odnosa, među odraslima i djecom, te kroz svakodnevne rituale i rutine koje u svakodnevnom (su)djelovanju grade odgojitelji i roditelji“ (Valjan-Vukić, Čeko Jurišić, Miočić, 2011: 84). Podjelu kulture na dimenzije razmatraju i istražuju i ostali autori.

Prema Vujičić (2011), kultura odgojno-obrazovne ustanove može se prepoznati po upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju, odnosima dionika i njihovom zajedničkom radu te stupnju usmjerenosti na učenje i istraživanje prakse. Sve je to u svrhu unapređenja odgojno-obrazovne prakse.

MacGilchrist i dr. (prema Stoll, 1999: 35) dijeli dimenzije kulture odgojno-obrazovne ustanove na tri dijela. To su: „profesionalni odnos, organizacijsko uređenje i prilike za učenje. Dakle, kultura odgojno-obrazovne ustanove prepoznaje se po međusobnim odnosima ljudi i njihovom zajedničkom radu, upravljanju ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju te stupnju usmjerenosti na učenje djece i odgajatelja“. Autori također uključuju administrativno i pomoćno osoblje, roditelje i djecu kao segmente koji utječu na kulturu odgojno-obrazovne ustanove.

Bruner (2000, prema Petrović-Sočo, 2007: 40-41) zaključuje „organizacija prostora, aranžiranje odgojno-obrazovnih situacija, dimenzioniranje vremena, načini postupanja s djecom, odnosi među odraslima i odraslih i djece, svakodnevne rutine, rituali, uloge, očekivanja i sve drugo što djeluje na život djeteta bitno je prožeto kulturom“.

Za razliku od MacGilchrist i dr., Hargreaves (1999) dimenzije kulture ustanove dijeli na dva dijela. On govori o fizičkoj i organizacijskoj te socijalnoj strukturi. Fizička struktura uključuje raspored soba osoblja, položaj učionica, hodnike i ostale prostorije ustanove. Usporedno s tim, autoritet, status, utjecaj zaposlenih i distribucija moći, sastavni su dio socijalne strukture.

Stoll i Fink (2000) priklanjaju se promišljanju Hargreavesa i u dimenzije kulture ustanove ubrajaju vrijeme, prostor i odnose ljudi.

Bolman i Deal (prema Leithwood, 2002) strukturu odgojno-obrazovne ustanove definirali su kao razmjenu među članovima, očekivanja i poželjne obrasce aktivnosti u nekoj ustanovi.

Ovaj je rad usmjeren na istraživanje strukturalnih dimenzija kulture ustanove. Stoga će se o segmentu fizičkog i organizacijskog okruženja konkretnije govoriti u nastavku.

3.1.1. Fizičko okruženje

Vukobratović i dr. (2018) primjećuju kako ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje veliku pozornost pridaju uređenju fizičkog okruženja koji samim ulaskom u ustanovu odaju kulturu iste. Fizičko okruženje koje uključuje organizaciju prostora, namještaja, igračaka i materijala, uvelike utječu na učestalost i kvalitetu interakcije među djecom (Petrović-Sočo,2007). Vujičić (2011: 215-216) na zanimljiv način pristupa doživljaju materijalnog okruženja ustanove: „Zamislite ulazak u vrtić! Kad uđete u vrtić, kakav osjećaj imate? Što vidite? Čujete li razgovore djece, osoblja i odgajatelja? Izdaje li vrtić svoj list? Kako on izgleda? Je li lako ući u vrtić? Što čine i govore djeca?“. Kroz fizičko okruženje reflektiraju se razumijevanje i spoznaje o djetetu te se jasno daje do znanja koji je položaj djeteta u ustanovi. Odnosi na relaciji odgajatelj – dijete, ogledaju se u fizičkom okruženju i oni na neposredan način oblikuju fizičko okruženje. Petrović-Sočo (2007), Thornton i Brunton (2009, prema Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2018) naglašavaju važnost prostora za dijete i odrasle. Fizičko okruženje mora jasno isticati vrijednosti na kojima se temelji razumijevanje odgoja i obrazovanja djece. Ono mora biti organizirano na način da se prije svega dijete osjeća dobrodošlo i sigurno u tom okruženju jer ono u njemu boravi veći dio dana. Prostor treba biti ugodan i topao kako bi ga poticalo na buđenje osjećaja kao da je u obiteljskom domu. Također mora poticati djetetovu radoznalost, pozivati ga na istraživanje, interakciju i komunikaciju s ostalom djecom. Fizičko okruženje odgajateljima uvelike pomaže u vođenju, pomaganju i podržavanju, razumijevanju zapažanja i iskustava i istraživati. Na taj način odgajatelji imaju i autonomiju. Ova se promišljanja moraju uzeti u obzir ne samo kada se uređuje unutarnji prostor, već i dvorište odgojno-obrazovne ustanove na koji se nerijetko zaboravlja (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). Petrović-Sočo (2017), kada je riječ o fizičkom okruženju, stavlja naglasak na Reggio pedagogiju. Poznato je kako je u Reggio pedagogiji uređenje i koncept prostora u kojem djeca borave od iznimne važnosti. Naglasak se daje na prostor sobe dnevnog boravka, hodnike te vanjski prostor. Pritom ne zaboravlja na učenje Marie Montessori koja ističe kako je prostor nužno prilagoditi djetetu. Dijete je pritom samostalno u procesu učenja te je u manjoj mjeri ovisno o odgajatelju. Uređenje materijalnog

konteksta je toliko važno da on postaje *treći odgajatelj*. „Prostor kao treći odgajatelj oslikava osjećaje, ideje, teorije onih koji u tom prostoru žive kroz različita mjesta; prostori za velike grupe, prostori za male grupe, prostori za pojedince. To je prostor koji svakodnevno nudi mogućnost razvoja stotine jezika“ (Vujičić, 2011:219-220). Vujičić u nastavku iznosi izjavu talijanskog arhitekta Giancarla De Carla koji svojom izjavom daje na važnosti organizaciji materijalnog okruženja: „Minimum koji tražim od arhitekata je da znaju projektirati jedan kutić u vrtiću. Oni mogu biti pjesnici u svom poslu, ali kutići su osnova svega“ (Vujičić, 2011: 220). Malaguzzi (1998, prema Petrovi-Sočo, 2007) o vanjskom i unutarnjem prostoru odgojno-obrazovne ustanove promišlja kroz tri segmenta: interakcija, kretanje i neovisnost. Pavlović Breneselović i Krnjaja (2018) dijele organiziranje fizičkog okruženja na dvije dimenzije:

- zdravstveno-higijensko-sigurnosna dimenzija prostora – veličina prostora, primjereni aerotermički uvjeti (izvori grijanja i hlađenja), osvjetljenost prostora, opremljenost poticajima koji zadovoljavaju uvjete sigurnosti.
- pedagoško-didaktička dimenzija – materijali i poticaji koji su primjereni dobi djece, dostupnost, raznovrsnost te dovoljan broj materijala.

Ako se prostor promatra na ovakav način, može se jasnije vidjeti da načinom na koji je strukturiran i opremljen, utječe na kulturu odgojno-obrazovne ustanove. Prostor se dakle prema Pavlović Breneselović i Krnjaja (2018) mora promatrati na temelju pedagoškog značenja. To uključuje okruženje za učenje i arhitekturu i artefakte.

Okruženje za učenje „nije samo neposredan fizički prostor, već čini cjelinu sa svojim socijalnim, kulturnim, diskurzivnim i fizičkim karakteristikama, kojima se oblikuju interakcije sudionika prakse vrtića – djece, odgajatelja, roditelja i zajednice“ (isto, 2018:34).

Prema Lefebvreu (Lefebvre, 1991, prema Rutanen 2014:18), „prostor nije stvar, već predstavlja set odnosa – on podrazumijeva, sadrži i prikriva socijalne odnose.

Pavlović Breneselović i Krnjaja (2017) smatraju kako fizičko okruženje treba sadržavati određene segmente kao što se vidi iz Tablice 1.

Tablica 1: Segmenti koje sadrži fizičko okruženje (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017: 69-70).

Suradnja i pozitivna međuzavisnost	<ul style="list-style-type: none"> • prostor i vrijeme su organizirani na način da pružaju djeci mogućnost da međusobno surađuju i rade zajedno • prostor je organiziran za pojedinačne aktivnosti, za rad u malim grupama i za zajedničke aktivnosti
Uvažavanje pojedinca i posvećenost u aktivnosti	<ul style="list-style-type: none"> • prostor je organiziran na način da djetetu pruža mogućnost da se osami i da ga nitko pritom ne ometa
Inicijativnost i učešće	<ul style="list-style-type: none"> • grupirani i pristupačni materijali, lak pristup materijalima i alatima kojima se djeca potiču na samostalnost i time rade izbore u učenju • prostor je organiziran na način da su materijali i sredstva dostupni djeci te ih ona mogu reorganizirati i uređivati
Istraživanje, eksperimentiranje i stvaralaštvo	<ul style="list-style-type: none"> • fizički prostor je predvidljiv, siguran, ali dinamičan i „bogat“ prostor koji poziva na istraživanje • mijenjanje materijala i resursa kao vodič za učenje djece • postoji mnogo nestrukturiranih materijala koji su dostupni djeci i mogu se koristiti na različite načine
Građenje značenja	<ul style="list-style-type: none"> • prostor je opremljen kako bi bio izazovan i time doprinosi širenju djetetovog mišljenja, vještina i iskustava u području u kojem se specijalizirani program bavi • postoje mnogi "pravi", stvarni i autentični predmeti i materijali koji odražavaju stvarni život djece, obitelji i odgojitelja • pružanje materijala koji potiču veću pismenost (tiskani materijali, tehnologije, plakati itd.) • izloženi materijali u prostoriji i na zidovima odražavaju proces aktivnosti koji se odvijaju u grupi
Različitost	<ul style="list-style-type: none"> • udoban i funkcionalan namještaj za djecu i odrasle odražava inkluzivnost • prostor je pristupačan svoj djeci (pa i djeci s motornim ili senzornim smetnjama) • materijali pružaju mogućnost da se stvari rade na različite načine - dekoracije, materijali i resursi na prilagođeni način

	ilustriraju različitost (npr. U smislu roda, kulture, jezika, potrebe za dodatnom podrškom) i ne uključuju predrasude i stereotipe
Pripadnost i personaliziranost	<ul style="list-style-type: none"> • prostor je personaliziran i odražava osobnosti i život grupe i djece ponaosob • prostor reflektira zajedničke ideje, vrijednosti, vjerovanja • prostor je prikaz produkata aktivnosti djece i drugih učesnika
Estetski osjećaj i začudnost	<ul style="list-style-type: none"> • pruža mogućnosti za različita senzorna iskustva — vizualna, auditivna, taktilna, kinetička • postavljeni su predmeti i materijali koji promoviraju estetski doživljaj • postoji ljepota, sklad, maštoviti i tajanstveni prostori

Petrović-Sočo (2007) naglašava kako razumijevanju konteksta ustanove treba pristupiti na način da se sagledaju i odnosi među osobama koje su uključene u odgojno-obrazovni proces, a ne samo fizičko i materijalno okruženje jer o svim tim segmentima ovisi ponašanje djece. Cohen i dr. (1996) tvrdi kako je za razumijevanje fizičkog okruženja potrebno imati informacije o: godini izgradnje ustanove, njezinoj arhitekturi, postojanju područnih objekata, nacrtu ustanove, rasporedu prostorija, načinu na koji su prostorije označene, koliko je djece upisano u programe te ustanove i dr. Navedeni čimbenici utječu na sve dionike odgojno-obrazovne ustanove. Bredekamp i Rosegrant (1995, prema Petrović-Sočo, 2007) ističu važnost postojanja centara aktivnosti. Raspoređeni centri po sobi dnevnog boravka i po drugim prostorijama ustanove nude djeci različite materijale i poticaje. Međutim, Miljak (2002:18) se osvrće na taj dio organizacije ustanova kritičkim pristupom: „Zašto su, primjerice, u nas sobe u kojima djeca borave sve nalik jedna na drugu s jednakom opremom, rasporedom namještaja, zašto su vrata sobe zatvorena, a hodnici i predvorja pusti i prazni, zašto sva djeca gotovo u isto vrijeme jedu i spavaju, zašto je evidentiran nedostatak materijala i igračaka kad se oni mogu uspješno nadomjestiti prikupljanjem raznovrsnoga prirodnog, odloženog i ambalažnog materijala i sredstava, a ono što posjedujemo skriveno je u ormarima, zašto odgajatelj nadgleda i kontrolira djecu umjesto da im bude suigrač, pomoćnik i suradnik, zašto roditelji dolaze samo do vrata dječje sobe i ne ulaze u nju, zašto nema udobnog mjesta namijenjenog roditeljima u ustanovi i istinske, a ne formalne suradnje s

njima itd“. Nadalje, fizičko se okruženje ne može promatrati bez vremenske dimenzije jer potrebe djece i njihov ritam, utječu na organiziranje prostora u kojem djeca borave.

3.1.2. Vremenska organizacija

Vremenska organizacija u odgojno-obrazovnoj ustanovi, uključuje način na koji se vrijeme koristi. Vrijeme se u ovom segmentu promatra kao podrška odgojno-obrazovnim procesima. Kada se govori o organizaciji vremena u odgojno-obrazovnoj ustanovi, važno je napomenuti kako su potrebe djece osnova za organiziranje dana. Djeci su prije svega potrebni predvidljivi prijelazi iz aktivnosti u aktivnost. No, ne smije se zaboraviti na činjenicu da je potrebno fleksibilno pristupiti organizaciji vremena kako bi se potaknule prilike za učenje kod djece. Djeci je potrebno osigurati dovoljno vremena kako bi se mogli baviti aktivnošću koja kod njih pobuđuje interes (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017). S ovim se stajalištem slaže i Hentig (1997, prema Petrović-Sočo, 2007) koji iznosi kako se dijete ne smije prisiljavati da sve aktivnosti rad istim tempom kao i ostala djeca. Abott i Moyett (1997, prema Petrović-Sočo, 2007) također razmatraju područje vremenske organizacije u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Iznose kako se svako dijete treba individualan raspored svih aktivnosti. To uključuje vrijeme za igru i odmor, hranjenje, spavanje te mijenjanje pelena. Djeci je potrebno osigurati kontinuitet i povezanost među aktivnostima. Kako bi se to moglo provesti, potrebno je osigurati prostor za aktivnosti koje su djeca započela i s odlaganjem im se vratiti kako bi ih dovršili (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017).

Pavlović Breneselović i Krnjaja (2018), dovode u svezu organizaciju vremena i broj djece u grupi. Veličina odgojno-obrazovne grupe i odnos broja odraslih na broj djece utječe na kvalitetu interakcije. Time se omogućuje više posvećivanja pažnje djeci i pružanje podrške u aktivnostima. U odgojno-obrazovnim grupama gdje je manji broj djece na jednog odgajatelja, odgajatelj prati svako dijete ponaosob te uočava koliko je vremena potrebno svakome djetetu za određenu aktivnost. Odgajatelja se u odgojno-obrazovnoj skupini smatra odgovornim za upravljanje i organiziranje vremenske strukture. Nastoji djeci i njihovoj obitelji osigurati osjećaj sigurnosti, povjerenja i uvažavanja na način da njihovim potrebama prilagodi kontinuitet u odgojno-obrazovnom procesu. Tijekom dana, na fleksibilan način pristupa organiziranju vremena. Međusobno povezane aktivnosti kao što su situacije u igri, planirano učenje i praktične životne aktivnosti, kombinira i povezuje. Dan u odgojno-

obrazovnoj skupini ne započinje uvijek na isti način. On može započeti šetnjom, aktivnostima na otvorenom prostoru, zajedničkim istraživanjem djece i odgajatelja, spontanom igrom i sl. To ujedno ne znači da se te aktivnosti neće moći nastaviti kasnije tijekom dana. Odgajatelj ne organizira fiksni raspored aktivnosti, već je vođen interesima i potrebama djece. Ponekad djeca od samog dolaska pokazuju interes za razgovor o različitim temama. Od dolaska do odlaska kući, djeca imaju dovoljno vremena za organiziranje, istraživanje, stvaranje interakcija s drugom djecom i igranje. Tijekom procesa planiranja, određeno vrijeme izdvaja za komunikaciju s drugim odgajateljima, stručnim timom i obitelji (Pavlović Breneselović i Krnjaja, 2017).

Petrović-Sočo (2007) iskazuje zabrinutost zbog krutog dnevnog rasporeda aktivnosti koji kao takav ne može zadovoljiti dječje potrebe tijekom djetetovog boravka u instituciji. Kod djece u dobi do godine dana koji pohađaju odgojno-obrazovnu ustanovu, više je naglašeno jasno slijeđenje ustaljenog, ali fleksibilnog ritma odgojno-obrazovnog procesa zbog bržeg umaranja, razdražljivosti i intenzivnije pokazivanje nezadovoljstva. Dijete se s tako, već naučenim ritmom osjeća sigurnije, ugodnije i postupno slijedi daljnja događanja uz uvjet da odgajatelj prijelaze i najavljuvanje nove aktivnosti provodi bez pritiska i uz mnogo razumijevanja.

Stoll i Fink (2000) smatraju nemogućim fizičko okruženje i vremensku organizaciju promatrati i istraživati u zasebnosti od kulture odgojno-obrazovne ustanove jer su oni dio nje. Kulturu ustanove je moguće mijenjati, ako se u obzir uzme i reorganizacija strukturalnih dimenzija iste. Ukoliko se fizičko okruženje i vremenska organizacija nastoje mijenjati izuzev promišljanja o vrijednostima koji čine kulturu ustanove, promjena će se dogoditi na veoma površan način. Ona kao takva neće dugo potrajati i neće biti jasna svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa jer se o njoj nije promišljalo s razumijevanjem temeljnih postavki kulture odgojno-obrazovne ustanove. Vujičić (2011) iznosi kako se kultura ustanove polako mijenja kada se postupno unose promjene u strukturalne dimenzije iste, reflektira odgojno-obrazovni proces s djecom i ostalim dionicima te kada se pridaje važnost interakciji s djecom i drugim odraslima, posebice obitelji.

Slunjski (2011) stoga izdvaja istraživačke i refleksivne kompetencije odgajatelja kao veoma važne kompetencije kojima odgajatelj može mijenjati strukturalne dimenzije odgojno-obrazovne ustanove. Odgajatelj se u okviru odgojno-obrazovnog djelovanja predstavlja kao kreativni, misaoni, aktivni i konstruktivni subjekt.

3.1.3. Obrazovna paradigma odgajatelja

„Čuveni Marshall McLuhan već je davno napisao “medij je poruka”. Američki praktičar i teoretičar Roger Ailes napisao je 1988. knjigu *Poruka to ste vi*. Prema njemu čovjek je “poruka koja hoda”. I veliki je Goethe govorio kako čovjek mora prije svega biti nešto, kako bi bio u stanju nešto napraviti“ (Tomić, 2011:1). Životna i profesionalna iskustva odgajatelja utječu na razvoj njegovih promišljanja, unošenje promjena u njegov rad i praćenje realizacije odgojno-obrazovnog rada. Određeno iskustvo odgajatelja, koliko god ono bilo značajno, postaje beznačajno i ne potiče na učenje ukoliko nije praćeno refleksijom (Lazić, 2013).

Prema Krnjaja i Pavlović-Breneselović (2017), odgojno-obrazovana praksa je promjenjiva i složena. S obzirom na njezinu promjenjivost, ne može se unaprijed predvidjeti. Niti jedna teorija, niti program ne može unaprijed ponuditi rješenje za tako dinamičan i složen proces u specifičnom kontekstu kao što je odgojno-obrazovni rad. Odgajatelj prije svega mora razumjeti značaj kulturalnog konteksta u kojem djeca žive i uče. Također, odgajatelji uvažavaju različitosti i usmjereni su na jednakost i socijalnu pravdu. Odgajatelji ujedno razvijaju kvalitetne i kolaborativne odnose među djecom. U fokusu odgajateljevog promišljanja mora biti razvijanje dispozicije za učenje i proces učenja, a ne usvajanje određenih znanja i vještina (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2017). Ross, Bondy, Kyle (1999, prema Šagud, 2006) smatraju kako bi odgajatelj da bi bio učinkovit morao znati slijedeće: identificirati potrebe svakog djeteta, razumjeti i znati na koji način djeca uče, razumjeti proces učenja, procijeniti djetetov uspjeh te poznavati alternativne strategije učenja i posljedice tih strategija na odgoj i razvoj djeteta. Kramer (1994, prema Šagud, 2006) šire sagledava kompetencije koje dobar odgajatelj mora posjedovati.

Odgajatelj je prema Kramer (1994, prema Šagud, 2006:10):

1. osoba koja kontinuirano uči i želi pronalaziti i provjeravati različite modele bez pretenzije da unaprijed ima odgovor na sva pitanja, želi istražiti ono što ne zna
2. osoba s izraženom potrebom napredovanja u osobnom i profesionalnom smislu
3. dobar promatrač i slušatelj djece
4. poznavatelj sredine u kojoj radi sa svim socijalnim, kulturnim i ekonomskim različitostima
5. poznavatelj zakonitosti djetetova rasta i razvoja uz prihvaćanje individualnih

različitosti i kvaliteta

6. poznavatelj procesa učenja predškolskog djeteta - različitih načina i intenziteta
7. sklon postavljanju pitanja o motivima djece - zaključak ostavlja otvoren, ne žuri, istražuje, uzima u obzir mišljenje drugih, otvoren za riskantne ideje, za postavljanje pitanja, za istraživanja
8. sposoban preuzeti rizik i ne opterećivati se unaprijed postavljenim planom
9. spreman na kompromis, omogućuje improvizacije i kreativno izražavanje
10. fleksibilan - sredinu organizira prema konkretnim potrebama i kontekst doživljava nepredvidljivim

Petrović-Sočo (2007) i Ljubetić (2011) smatraju kako ponašanje odgajatelja određuje njegovo uvjerenje o djetetu. Ukoliko se odgojno-obrazovna praksa želi mijenjati, potrebno je kod svih sudionika odgoja i obrazovanja djece osvijestiti uvjerenja. Gopnik (2003, prema Petrović-Sočo, 2009), dijete naziva „znanstvenikom u kolijevci“ te navodi kako još uvijek nedostaje saznanja o tome kako djeca uče u odnosu na to što djeca uče. Dijete je u tom slučaju kompetentno biće s urođenom znatiželjom i potrebom za istraživanjem na sebi svojstven način svoje okoline. Ljubetić (2011) o djetetu govori kao o subjektu vlastitog odgoja, učenja i obrazovanja koji se razvija i uči kao cjelovito biće. Dijete je također znatiželjno, kreativno, aktivno, sposobno je sukonstruirati vlastito znanje i testirati vlastite teorije. Kao društveno biće, dijete je kreator odnosa koje održava i njeguje prema odraslima i drugoj djeci. Dijete ima prava, potrebe i vlastitu kulturu. Uzimajući sve to u obzir, dužnost odgajatelja je uvažavati i poštovati svako dijete.

Odgajatelj koji njeguje navedeni stav o djeci, zajedno s njima inicira i vodi aktivnosti i potiče njihov cjeloviti razvoj. Miljak (1996, prema Mlinarević, 2004) od odgajatelja očekuje da: djetetu omogući samostalno biranje aktivnosti kojima će se baviti i materijala koje će koristiti, fleksibilno pristupa vremenskoj organizaciji odgojno-obrazovnog procesa, pripremi materijale i aktivnosti kojima se razvijaju različite sposobnosti; okruže u kojem djeca borave bude sigurno te da ponuđene predmete upotrebljava na nov i neuobičajen način.

Bredenkamp i Rosegrant (1995), Ewards i dr. (1998, prema Petrović-Sočo, 2011), Slunjski (2009) i Lazić (2013) implikacije različitih paradigmi iz institucijskog odgoja i obrazovanja dijele na dva pristupa odgoju i obrazovanju, „tradicionalni“ i suvremeni“ pristup. U tradicionalnom pristupu odgoju i obrazovanju unaprijed se određuje, propisuje i realizira tijek odgojno-obrazovnog procesa. Ponašanje svih sudionika (djece i odgajatelja) je predvidljiv i njime se može upravljati. Kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa u tom se slučaju

mjeri i numerički izražava. Vođenim aktivnostima odgajatelji djeci prenose znanje jednosmjernom komunikacijom. Rasprave i polemiziranje nisu prihvatljivi kao ni prihvaćanje različitih perspektiva. Djeci se pristupa na unificiran i univerzalan način ne uzimajući u obzir njihov subjektivitet i individualnost (Slunjski, 2009). U ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja koje njeguju „tradicionalan“ pristup odgojno-obrazovnoj praksi, unaprijed planirane akcije odgajatelja neupotrebljive su u nepredvidljivoj i dinamičnoj praksi. Uloga odgajatelja se u tom slučaju svodi na tehničko rješavanje svakodnevnih problema. Time nestaje slika odgajatelja kao profesionalca koji osobnim, profesionalnim i stručnim kompetencijama djeluje u odgojno-obrazovnoj praksi (Šagud i Jurčević-Lozančić, 2012).

Nasuprot „tradicionalnom“ pristupu, nastaje „suvremeni“ pristup odgoju i obrazovanju. Do promjene pristupa dolazi zato što se promijenila i primarna zadaća odgojno-obrazovne ustanove, koja je u „tradicionalnom“ pristupu bila poučavanje. Sada se u obzir uzimaju dječja prava i njihove potrebe. Djeca su stvaralačka i proaktivna bića koji surađuju s drugom djecom i odgajateljima. Miljak (2000, prema Petrović-Sočo, 2011) smatra kako je djetetu potrebno osigurati socijalno, iskustveno i konkretno učenje. U takvom procesu učenja, odgajatelj pristupa djeci podupirući ih, hrabreći i potičući ih na aktivno konstruiranje svojih iskustava. Kvaliteta djetetova okruženja utječe na prilike i stimulacije u procesu učenja. Dijete uči čineći u svom fizičkom i socijalnom okruženju. Nije izoliran u svom procesu učenja koje je prirodno, lako, brzo i učinkovito (Petrović-Sočo, 2011).

U odgojno-obrazovnoj praksi "situacije su fluidne i promjenjive, a ne čvrste i statične, a događaji i ponašanje pojavljuju se tijekom vremena" (Cohen i dr., 2007:21, prema Slunjski, 2009.). Ishode u odgojno-obrazovnom procesu nije moguće unaprijed predvidjeti niti kontrolirati. Odgojno-obrazovni proces je zbog toga nesiguran i neizvjestan. Kao takvog ga je nužno prihvatiti, razumjeti i kontinuirano se usklađivati (Slunjski, 2009). Stvara se novi pogled na učenje kao otvoreni sustav u kojem je proces učenja jednako važan kao rezultat (Petrović-Sočo, 2009). U procesu učenja odgajatelj i djeca u ulozi su suradnika. Odgajatelj se u tom procesu percipira kao podrška, istraživač odgojno-obrazovne prakse i evaluator divergentnih ideja, a sve to ima za cilj mijenjanje i usavršavanje odgojno-obrazovne prakse (Šagud i Jurčević-Lozančić, 2012). Proces učenja dobiva veći smisao ukoliko se u njega uključe djeca različite dobi i sposobnosti. Za Petrović-Sočo (2009) druženje djece različite dobi i sposobnosti predstavlja prednost jer djeca tako brinu jedni za druge, pomažu jedni drugima te dijele naučeno. Uloga je odgajatelja u ovom slučaju poticati djecu na dogovaranje, raspravljanje, isprobavanje, provjeravanje saznanja do kojih su došli. Tako djeca stječu nove spoznaje, znanja i vrijednosti.

Vujičić, Tatalović Vorkapić i Boneta, (2012: 350-351) u svom radu navode kako su odgajatelju potrebna „umijeća koja se temelje na istraživanju djece i njihovih aktivnosti, razumijevanju i suptilnom podržavanju tih aktivnosti, jer suština odgajateljevog umijeća sastoji se u odlučivanju kakva je pomoć potrebna svakom određenom slučaju i kako se ta pomoć (djetetu) može najbolje pružiti, a jasno je da za to ne postoji nikakav opći obrazac“. Odgajateljeva potrebna umijeća prema Vujičić (2012:167), uvjetovana su „paradigmatskim pomakom od empirijsko-analitičke (pozitivističke) ka interpretativnoj i kritičkoj paradigmi, u okviru kojih se javljaju istraživanja praktičara“. Nove spoznaje o učenju, novi su pokazatelji promjene paradigme odgajatelja. „Perspektiva profesionalnog učenja nadahnuta je učenjem odraslih i kognitivnim teorijama, prema paradigmi odgajatelja kao reflektivnog praktičara koji preuzima odgovornost za učenje s ciljem poboljšanja kvalitete profesionalnog djelovanja“.¹ Slunjski (2009) promjenu „osobne paradigme“ odgajatelja koja se odnosi na upravljanje njegovim ponašanjem, smatra najvažnijom.

Odgajatelj „osobnu paradigmu“ mijenja pod utjecajem prakse. To se događa u trenutku kada odgajatelj istraži, bolje razumije, upozna odgojno-obrazovnu praksu koju u konačnici mijenja i unapređuje. Odgajatelj preuzima ulogu reflektivnog i kritičkog istraživača svoje prakse. Sposobnostima samoprocjene vrijednosti koje zastupa i vlastitog rada on postaje stvarateljem kurikuluma. Kako bi to mogao postići, prvotno treba otkriti na kojoj „slici o djetetu“ se temelji njegov rad (Mlinarević, 2004, Malaguzzi, 1998, prema Petrović-Sočo, 2007 i Petrović-Sočo, 2009). Slunjski (2009) promišlja na koji način u odgojno-obrazovnim ustanovama poboljšati uvjete života, odgoja i učenja djece. „Kako pomoći praktičarima da staru situaciju (vlastitu odgojno-obrazovnu praksu) počnu promatrati "novim očima", kako bi njezinu kvalitetu, tj. svoj odgojno-obrazovni rad, mogli uspješnije evaluirati?! Kako ih potaknuti na mijenjanje osobnih paradigmi i postizanje kvalitativnih promjena prakse?“ (isto, 2009:107). Nadograđivanjem i unapređivanjem odgojno-obrazovne prakse odgajatelj je ohrabren za kontinuirano učenje i profesionalno napredovanje. Istovremeno istražuje svoje kompetencije za osmišljavanje i ostvarivanje odgojno-obrazovnog rada (Lazić, 2013). Istog je stava i Slunjski (2009), prilažući rezultate istraživanja koji redefiniranje stavova odgajatelja smatraju jedinim načinom podizanja kvalitete odgojno-obrazovnog rada. Reflektiranje odgojno-obrazovne prakse utječe na profesionalni razvoj odgajatelja. Profesionalni razvoj je

¹ Strategija stručnog usavršavanja za profesionalni razvoj odgojno-obrazovnih radnika (2014-2020). Pribavljeno 15. prosinca 2018., sa [https://www.google.com/search?q=Strategija+stru%C4%8Dnog+usavr%C5%A1avanja+za+profesionalni+razvoj+odgojno%E2%80%90obrazovnih+radnika+\(2014%E2%80%902020\)https%3A%2F%2Fwww.google.com&rlz=1C1PRFC_enHR680HR680&oq=Strategija+stru%C4%8Dnog+usavr%C5%A1avanja+za+profesionalni+razvoj+odgojno%E2%80%90obrazovnih+radnika+\(2014%E2%80%902020\)https%3A%2F%2Fwww.google.com&aqs=chrome..69i57.1644j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8](https://www.google.com/search?q=Strategija+stru%C4%8Dnog+usavr%C5%A1avanja+za+profesionalni+razvoj+odgojno%E2%80%90obrazovnih+radnika+(2014%E2%80%902020)https%3A%2F%2Fwww.google.com&rlz=1C1PRFC_enHR680HR680&oq=Strategija+stru%C4%8Dnog+usavr%C5%A1avanja+za+profesionalni+razvoj+odgojno%E2%80%90obrazovnih+radnika+(2014%E2%80%902020)https%3A%2F%2Fwww.google.com&aqs=chrome..69i57.1644j0j4&sourceid=chrome&ie=UTF-8)

prvenstveno proces u kojem je odgajatelj visoko motiviran za promjenu osobne paradigme i promjenom kvalitete odgojno-obrazovne prakse (Šagud, 2011).

Kurikulum je službeno proklamirana teorija odgoja i obrazovanja u nekoj državi, a to i ne mora imati veliki utjecaj na obrazovnu paradigmu i konkretan rad odgajatelja. Sukladno tome, Slunjski (2011) navodi kako bi se kurikulum u svakoj ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja trebao razvijati kao neponovljiva i jedinstvena teorijska koncepcija koja svoje temelje ima u autentičnoj odgojno-obrazovnoj praksi. Odgajatelj u tom procesu predstavlja krucijalnu kariku koristeći refleksivne i istraživačke kompetencije. On tada postaje aktivni, konstruktivni, misaoni i kreativni subjekt djelujući u okviru odgojno-obrazovnog procesa (Slunjski, 2011). U nastavku će se rada stoga pobliže analizirati kurikulum Srbije, *Opće osnove predškolskog programa*.

4. Kurikulum Srbije – “Opće osnove predškolskog programa”

Predškolski odgoj i obrazovanje u Republici Srbiji odvija se u ustanovama za predškolski odgoj i obrazovanje. Organiziranim institucionalnim odgojem i obrazovanjem djece predškolske dobi, potiče se cjelokupni razvoj djeteta. Temeljem djetetovih razvojnih i individualnih karakteristika potiču se njegovi stvaralački i razvojni potencijali (Apostolović, 2013). Kurikulum predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Srbiji na kojemu se temelji rad s djecom u ustanovama predškolskog odgoja i obrazovanja nosi naziv *Opće osnove predškolskog programa*. Pravilnikom o Općim osnovama predškolskog programa (2006, prema Apostolović, 2013), kurikulum se temelji na humanističkom shvaćanju djeteta i njegove prirode, dugovnog i tjelesnog razvoja. Dijete kao aktivni sudionik procesa odgoja i obrazovanja promatra se kao socijalno, tjelesno, spoznajno i afektivno biće. Proces odgoja i obrazovanja temelji se na intrinzičnoj motivaciji djeteta, programu koji uvažava razvojne i dobne mogućnosti djeteta te na evaluaciji djetetovih postignuća. „Opće osnove predškolskog programa podijeljene su na tri međusobno povezane cjeline: Osnove programa njege i odgoja djece od šest mjeseci do tri godine, Osnove programa odgoja i obrazovanja djece od tri godine do uključivanja u program pripreme za školu i Pripremni predškolski program“ (Pravilnik, 2006:2).

4.1. Osnove programa njege i odgoja djece od šest mjeseci do treće godine

„Odgoj i njega djece u dobi od šest mjeseci do tri godine odvija se stvaranjem povoljne odgojne sredine u kojoj će dijete stjecati iskustva prema osobnom programu otkrivajući sebe i svoju okolinu, u kojoj će biti aktivno u skladu sa svojim potrebama i mogućnostima. Njihov osnovni smisao je čuvanje, poticanje i kultiviranje spontaniziranih izraza ponašanja djeteta u odnosu na okolinu, zbog čega se prilikom ostvarivanja ciljeva odgoja i njege polazi od spontanog izraza djeteta i poštuje se njegova osobnost u otkrivanju svijeta oko sebe“ (Pravilnik, 2006:3). Program sadrži tri skupine ciljeva prema kojima se odvija njega i odgoj djece od 6 mjeseci do tri godine, a to su ciljevi: fizičko-senzornog, socijalno-emocionalnog i mentalnog razvoja. Njega i odgoj djece podijeljen je po dobi kao što se vidi iz Tablice 2.

Tablica 2.: Njega i odgoj djece po dobi prema Osnovama programa njege i odgoja djece od šest mjeseci do tri godine (Pravilnik, 2006).

6-12 mjeseci	12-18 mjeseci	18-24 mjeseci	24-36 mjeseci
Njega djece	Njega djece	Njega djece	Njega djece
Socijalno-emocionalni odnosi	Socijalno-emocionalni odnosi	Socijalno-emocionalni odnosi	Socijalno-emocionalni odnosi
Igra	Igra	Igra	Igra
Motoričke aktivnosti	Motoričke aktivnosti	Motoričke aktivnosti	Motoričke aktivnosti
Senzorno-perceptivne aktivnosti	Senzorno-perceptivne aktivnosti	Senzorno-perceptivne aktivnosti	Senzorno-perceptivne aktivnosti
Muzičko-ritmičke aktivnosti	Muzičko-ritmičke aktivnosti	Muzičko-ritmičke aktivnosti	Muzičko-ritmičke aktivnosti
Intelektualne aktivnosti	Intelektualne aktivnosti	Intelektualne aktivnosti	Intelektualne aktivnosti
Jezične aktivnosti	Jezične aktivnosti	Jezične aktivnosti	Jezične aktivnosti
	Pričanje djeci i dramatizacija	Dramatizacija	Dramatizacija
		Grafičko-likovne aktivnosti	Grafičko-likovne aktivnosti

U radu s djecom jasličke dobi, izostavlja se pojam obrazovanja te se stavlja naglasak na njegu i odgoj. Njegu i odgoj provode medicinske sestre – odgajatelji kako je navedeno u Pravilniku (2006). Medicinska sestra, koja je ujedno i u ulozi odgajatelja, organizira fizičko okruženje i vremensku organizaciju odgojno-obrazovnog procesa. Prema Pravilniku (2006), prostor u kojem djeca borave, treba organizirati na način da se djeca mogu nesmetano igrati i služiti igračkama. Povremeno mijenjanje rasporeda namještaja i dekoracija u prostorijama u kojima djeca borave, a i raznovrsni materijali, potiču razvoj percepcije kod djece. Razvoj motoričkih aktivnosti zahtijeva dovoljno prostora. Kako bi se djeci omogućilo nesmetano hodanje i trčanje, potrebno je organizirati mali dio sobe, terase ili dvorišta za te aktivnosti. Uvjeti za kretanje po sobi dnevnog boravka smatraju se nepovoljnima u odnosu na dvorište. Različiti materijali, igračke i predmeti koje je potrebno često mijenjati, postaju dostupni djeci u dobi od 18-24 mjeseci. U sobu dnevnog boravka unose se predmeti koji su karakteristični za

godišnje doba u kojem se trenutno djeca nalaze (npr. jesen – suho lišće, zima – snijeg, zimska odjeća, obuća; proljeće – cvijeće, ljeto – more u posudama, morski kamenčići, i sl.). Vremenska organizacija odgojno-obrazovnog rada jasno se navodi u senzorno-perceptivnim aktivnostima za djecu u dobi od 24-36 mjeseci. Tijekom šetnji do trgovina, prometnica, obližnjih ulica, djeci je potrebno pružiti dovoljno vremena za osluškivanje, promatranje i razgovor o svemu viđenom što kod njih pobuđuje interes (Pravilnik, 2006).

U nastavku slijedi prikaz i analiza Osnova programa predškolskog odgoja i obrazovanja djece od treće godine do uključivanja u program pripreme za školu.

4.2. Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja djece od treće godine do uključivanja u program pripreme za školu

Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja djece od treće godine do uključivanja u program pripreme za školu dijele se na dva modela, Model A i Model B. Modeli su u svojoj osnovi orijentirani na dijete i zadovoljenju njegovih osnovnih potreba. Prema Apostolović, (2013), na dijete se u oba modela gleda kao na potencijal društva i na posebnu vrijednost. Djetetovi potencijali, individualne karakteristike te prepoznavanje mogućih teškoća u razvoju, neke su od karakteristika Osnova programa. Djetetovom osnovnom, stvaralačkom i spontanom aktivnošću smatra se igra. Igra je najvažnija aktivnost tijekom djetetovog razvoja. Dijete uči o svemu što ga okružuje kroz igru. Stjecanje znanja i učenje ne smatraju se osnovnim ciljem. Sukladno tome, Osnove programa podrazumijevaju aktivnosti koje se temelje na igri. „Temeljna odrednica je ta da je dijete vrijednost samo po sebi, da u sebi nosi razvojne potencijale, te da je i samo činitelj osobnog razvoja, socijalizacije i odgoja“ (Pravilnik, 2006:26). U procesu razvoja djeteta važnu ulogu ima odgajatelj. Uloga odgajatelja je pratiti, usmjeravati i poticati učenje djeteta i njegov razvoj. Prema Bašić (2011:27), „razvojni su procesi djece sve više originalni, nepredvidivi i proturječni“, stoga odgajatelj razvojne procese može poticati različitim sadržajima, materijalima i interakcijama unutar ustanove i u okruženju. U procesu učenja, rasta i razvoja djeteta sudjeluju roditelji, odgajatelj i samo dijete koje je u Osnovama programa prikazan kao aktivni subjekt koji utječe na osobni rast i razvoj, socijalizaciju i učenje. Temeljem navedenih činjenica, prema Apostolović (2013), ciljevi programa se temelje na: holizmu, humanističkom shvaćanju djeteta i njegovog tjelesnog i duhovnog razvoja, odrednici da je dijete samo po sebi vrijednost, zajedničkim načelima rada, suradnji s okruženjem te na pedagoško-psihološkim

spoznajama o razvoju djeteta kao osnova na kojoj će se kreirati odgojno-obrazovni program. Osnova kreiranja odgojno-obrazovnog programa su: potrebe i interesi djece, broj djece u odgojno-obrazovnoj skupini, ciljevi, sadržaji, prostor i vrijeme, dostupnost materijala, raspored aktivnosti tijekom dana, opremljenost, suradnja s obitelji i lokalnom zajednicom, običaji, tradicija te odnosi svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

U nastavku slijedi prikaz i analiza Modela A.

4.2.1. Model A

Prema Miljak (2007), Model A ima jedan opći cilj odgoja. Cilj Modela A trebao bi potaknuti cjeloviti razvoj djeteta. Opći se cilj dijeli na tri podcilja. To su: „upoznavanje i ovladavanje samim sobom, razvijanje odnosa i spoznaje o drugim ljudima te izgrađivanje spoznaje o okolini i načinima djelovanja na nju. U obrazloženju ostvarivanja tih ciljeva određenim zadaćama ističu potrebu sagledavanja konkretne djece i njihovih životnih situacija, a ne neke imaginarne, prosječne, nepostojeće“ (Miljak, 2007:226). Prema Apostolović (2014), razvoj se djece potiče određenim aktivnostima (intelektualnim, kreativnim, interaktivnim, psihološkim, prirodnim, produktivnim i dr.). Načela odgojno-obrazovnog programa, sukladna su polazištima Modela. Prema Pravilniku (2006:58-60), načela odgojno-obrazovnog rada su slijedeća: „načelo poštivanja sebe i drugih, angažiranosti, životnosti, realističnosti, dosljednosti, orijentacije prema kompleksnosti pristupa, organizacije učenja kroz igru i spoznaja, aktivnosti i socijalne integracije.

Prema Pravilniku (2006:33), ideje na kojima se temelji model A su:

- otvoreni sustav odgoja
- interaktivan način razvijanja programa
- individualizirani pristup u radu s djecom
- učenje kao konstrukcija znanja
- intrinzična motivacija kao osnova za učenje u ranoj dobi
- samostalnost i autonomija djeteta kao osnovna vrijednost
- odgajatelj kao kreator programa
- intenzivna suradnja s okruženjem

Model A prvenstveno je razvojno promjeren program (Krnjaja i Pavlović-Breneselović, 2016). Posebnost toga programa je ta što se naglašava otvorenost sustava (prema van i prema unutra) (Apostolović, 2013). U otvorenom sustavu odgoja i obrazovanja sadržaj prostora, organizacija vremena, struktura i način grupiranja djece, važan su segment otvorenog programa. Oni su predmet planiranja i dogovora. Otvorena odgojno-obrazovna ustanova podrazumijeva izmijenjenu vremensku organizaciju. Raspored dnevnih aktivnosti je fleksibilniji i prilagođen potrebama djece i njihovih roditelja i dogovara se s djecom i roditeljima. Dnevne su aktivnosti ograničene samo većim obrocima koji se događaju istovremeno u cijeloj ustanovi. Međuobroci se daju djeci prema potrebi, „klizno“ (nakon završetka prethodne aktivnosti djeteta). Dijete ne smije vrijeme provoditi čekanjem obroka, da ostala djeca dovrše svoje aktivnosti, pranje ruku ostale djece, da se svi probude i sl. Djeci se omogućuje dovoljno vremena kako bi završila svoje aktivnosti. Između „većih blokova aktivnosti“, ne inzistira se na tome da sva djeca istovremeno završe svoje aktivnosti, već se vrijeme čekanja popunjava prijelaznim aktivnostima. Osim fleksibilne vremenske organizacije, prilagođava se i prostorno-materijalno okruženje.

Odgojno-obrazovne skupine međusobno se razlikuju. Svaka skupina ima svoj odgojno-obrazovni plan, autentične aktivnosti te drugačije uređenu sobu dnevnog boravka. Prostor u kojem djeca borave mora zadovoljiti određene kriterije. Djeca se prvenstveno u prostoru odgojno-obrazovne ustanove moraju dobro osjećati. Prostor mora biti: nalik obiteljskom domu u kojem je omogućeno slobodno kretanje i tjelesna aktivnost, multikulturalan i raznovrstan, sređen i označen, bogat poticajima koji će potaknuti različite sposobnosti kod djece te usmjeren na socijalne interakcije. Kako bi djeca mogla nesmetano biti u interakciji s drugom djecom i osjećati se sigurno, neophodno je omogućiti djeci dovoljno prostora i vremena za interakcije s većom i manjom grupom djece (npr. šatori i kreveti za manje grupe djece). Model A prepoznatljiv je po fleksibilnoj prostornoj organizaciji. Prostor u kojem djeca borave označen je i strukturiran kako bi se djeca mogla snalaziti u njemu. Međutim, materijal iz jednog centra aktivnosti može se prenositi u drugi centar ovisno o aktivnostima djece i projektima u kojima se nalaze. Materijalni se vraćaju na mjesto po završetku interesa djece za tim materijalom. Prostorna organizacija temeljem Modela A može se realizirati na nekoliko načina. Prostor može biti tematski uređen, prema centrima aktivnosti ili prema projektu u kojem se trenutno djeca nalaze. To znači da, soba dnevnog boravka može biti podijeljena po centrima aktivnosti. Neki od tih centara su: stolno-manipulativni centar, centar za razvoj govora, građevni centar, centar za dramatizaciju i igru uloga, likovni centar, centar za razvoj grube motorike i sl. Ovisno o interesima djece u

prostoru se povremeno organiziraju novi centri. Prostor dnevnog boravka može biti organiziran tematski ukoliko odgajatelj radu pristupa tematski, ovisno o tome koja je tema trenutno kod djece pobudila interes i želju za istraživanjem. Također, prostor cijele odgojno-obrazovne ustanove može biti organiziran na način da je u svakoj sobi dnevnog boravka realizirana jedna aktivnost. Djeca u tom slučaju cirkuliraju slobodno cijelom ustanovom s obzirom na svoje interese. Bez obzira na koji se način organizira prostor u kojem djeca borave u odgojno-obrazovnoj ustanovi, zajedničke su značajke te da prostor za učenje obuhvaća sve prostore ustanove i dvorište u sklopu ustanove. Prostor se organizira i reorganizira sukladno interesima djece. Namještaj i materijali koji su dio prostora, dostupni su djeci, vidljivi i označeni su slovima i crtežima kako bi djeca znala gdje potražiti koji materijal i bolje se snalaziti u prostoru. Djeci se nude raznovrsni materijali kojima ih se potiče na istraživanje i manipuliranje istima. Iako je prostor sam po sebi treći odgajatelj (Cesarone i Katz, 1994; Hendrick, 1997; Edwards i dr., 1998, prema Malašić, A., 2015), odgajatelj ima odgovornost isplanirati ga, urediti i opremiti.

Odgajatelj u otvorenom sustavu zauzima ulogu partnera koji zajedno s djecom i roditeljima stvara program. To potiče kod odgajatelja kontinuirano profesionalno usavršavanje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse. Ono što se smatra osnovnim polazištem i zadatkom odgajatelja u odgojno-obrazovnom procesu je kontinuirano promatranje i praćenje djece i njihovih aktivnosti. Kontinuiranim praćenjem djece odgajatelj bilježi viđeno temeljem kojega planira slijedeće aktivnosti. Slijedeći zadatak odgajatelja je evaluacija. Evaluacijom procjenjuje napredovanje djece i vrednuje odgojno-obrazovni rad. (Samo)refleksija odgajatelja osnova je profesionalnog usavršavanja odgajatelja. Evaluacija i promatranje osnova su slijedećeg zadatka odgajatelja, a to je stvaranje preduvjeta za učenje djece. Preduvjeti koje odgajatelj treba zadovoljiti su: grupiranje djece, odnosi odgajatelja i djece, organizacija materijala i prostora te ukupni doživljaj odgojno-obrazovnog procesa. Sukladno načelima i ciljevima programa, odgajatelj stvara preduvjete za učenje i razvoj djece na slijedeći način: predlaže aktivnosti i način rada, sudjeluje u zajedničkim aktivnostima, dogovora se, intenzivno promatra djecu i temeljem toga njihove interese i potrebe uklapa u program, modelira ponašanje, tehnike i postupke, organizira prostorno-materijalno okruženje, organizira socijalnu sredinu (stvara socijalnu klimu, način grupiranja djece, vremenska organizacija) i pruža povratne informacije. U procesu učenja, odgajatelj preuzima ulogu posrednika i pomagača. On prati, prepoznaje i otkriva potrebe djece, njihove spoznaje i interese. Temeljem toga planira aktivnosti, organizira prostor i nudi materijale i poticaje. Materijali i poticaji koje nudi, različite su složenosti i težine. Osigurava prilike za interakciju

među djecom i razmjenu ideja. Odgajatelj je ujedno i reflektivni praktičar koji promišlja osvom radu, povezuje razmišljanja i iskustva iz prakse. „Refleksivna praksa nije samo osobina odgajatelja kao pojedinca, već i odlika programa u cjelini koja se ogleda u vrijednostima i idejama na kojima se program temelji, kao i u praktičnim postupcima kroz koje se izražava. Može se reći da ona predstavlja više od programa: odliku načina života pojedinca i zajednice, odnosno vrstu kulture. Ono na čemu se temelji uloga odgajatelja u odgojno-obrazovnom radu u Modelu A je poštivanje druge osobe, iskrenost, otvorenost i posvećenost učenju, osobni razvoj te profesionalna angažiranost.

Miljak (2007) na Model A gleda kao na otvoren i suvremen odgojno-obrazovni program. Program kao takav, od odgajatelja, osim kontinuiranog profesionalnog usavršavanja i provedbe akcijskih istraživanja, zahtjeva i „kontinuirano razvijanje teorije otvorenog kurikulumu“ (isto, 2007:227).

U nastavku slijedi prikaz i analiza Modela B.

4.2.2. Model B

Prema Krnjaja i Pavlović-Breneselović (2016), Model B je program sa pristupom koji nalikuje na akademski pristup. Odgoj i obrazovanje u Modelu B potiče tjelesni, duhovni i psihički razvoj djeteta kako bi se dijete ostvarilo kao pojedinac u socio-kulturnom kontekstu. Prema shvaćanju programa, dijete bi razdoblje predškolskog odgoja i obrazovanja trebalo što kvalitetnije iskoristiti zbog razvojnih potencijala koje posjeduje. Razdoblje predškolskog odgoja i obrazovanja utječe na kasnije uključivanje u djelovanje društvene zajednice (Pravilnik, 2006). Iz toga proizlazi da program posebno njeguje suradnju s obitelji djeteta, školom i društvenom zajednicom. Suradnja s obitelji, školom i društvenom zajednicom ne odnosi se samo na pomaganje u radu odgojno-obrazovne ustanove, već to uključuje ujedinjenu suradnju svih aspekata koje zatim prerasta u društveni odgoj i obrazovanje. Kvaliteta suradnje odgojno-obrazovne ustanove s navedenim segmentima društvene zajednice, određuje u kojoj je mjeri program uspješno realiziran. Program sadrži i trajne zadatke i ciljeve za odgajatelja i odgojno obrazovnu ustanovu.

Prema Pravilniku (2006) zahtjevi i zadaci odnose se na:

- odgojno-obrazovni rad – kako osigurati i organizirati poticajni prostor u kojem djeca borave

- odgovornost odgajatelja za sigurnost djece – kako zaštititi djecu od iskustva i poticaja kojima nisu dorasla
- suradnju s roditeljima – kako poticati i graditi suradnju s roditeljima zbog usklađivanja obiteljskog i institucionalnog odgoja i obrazovanja
- odnos prema djeci – kakve odnose graditi s djecom i kakav stav zauzeti u interakciji s njima
- odnos prema dječjoj igri – kakav je odnos odgajatelja prema igri kao glavnoj aktivnosti
- osamostaljivanje djece – kako potaknuti djecu na samostalnost
- učenje i razvoj djece – kako ostvariti odgojno-obrazovne ciljeve potičući učenje i razvoj djece

Uređenje prostorno-materijalnog okruženja, jedan je od zadataka odgajatelja. Prostori su koncipirani na način da se djeca u njima dobro snalaze. Odgojno-obrazovna ustanova štiti ih od stresa svakodnevnog života, no djeca time nisu izolirana od „svijeta odraslih“ jer i oni participiraju sukladno svojim mogućnostima. Odgojno-obrazovna ustanova razumljiva je i prilagođena djeci te sukladno razvojnim kapacitetima djece obiluje raznovrsnim stimulacijama. Ponudeni raznovrsni poticaji potiču djecu na osmišljavanje i organiziranje različitih aktivnosti. Prostori kojima se djeca kreću (unutrašnjost odgojno-obrazovne ustanove i dvorište), organizirani su na način da budu jednostavni i funkcionalni, te da se mogu prilagođavati različitim potrebama djece. Djeca se slobodno kreću prostorom uz odsustvo straha da će nešto oštetiti ili uprljati. Namještaj u sobama dnevnog boravka po svojoj je visini prilagođen djeci kako bi samostalno mogli uzimati materijale sa polica. Materijali i poticaji koji se nude djeci, bezopasni su, funkcionalni i primjereni djeci. Odgajatelj nudi igračke koje su kopija stvarnih predmeta (npr. plastični alat, plastični pribor za jelo i sl.). Prostori u kojima djeca borave obogaćeni su predmetima iz prirode i proizvodima ljudskog rada. Predmeti su poticajni za razvoj djece. Postavljeni su u prostor s ukusom i mjerom. Organiziranjem prostorno-materijalnog okruženja, obraća se pažnja i na sanitarni čvor koji mora biti održavan i siguran za djecu kako bi se djeca što više osamostalila i stekla navike održavanja osobne higijene. Osim organiziranja prostorno-materijalnog okruženja, potrebno je uspostaviti opušten i ugodan način rada te dovoljno vremena za aktivnosti kojima se dijete bavi, a da pritom ne bude prekidano u realiziranju istih.

Model B usmjeren je na odgajatelja kao odgovornu osobu za emocionalnu, tjelesnu i psihičku sigurnost djece. Djeca mogu birati unutar ponuđenih materijala i poticaja za koje odgajatelj smatra da nisu opasni za djecu. Materijalima koje izaberu, mogu se neometano baviti, izražavati svoje ideje, tražiti problemske situacije i rješavati iste. Rješenja problemskih situacija mogu priopćiti odgajatelju i ostaloj djeci s kojima se nalaze u interakciji. Uloga odgajatelja u odgojno-obrazovnom procesu, zaštititi djecu od loših utjecaja, nedoraslih iskustava kako te situacije ne bi negativno utjecale na njihov razvoj. U tom slučaju, prezaštićivanje djece nije poželjno. Odgajatelj pokazuje djeci na koje sve načine mogu koristiti ponuđeni materijal. Pritom djeca sami biraju ponuđene materijale i poticaje i organiziraju aktivnosti kojima će se baviti. Ukoliko odgajatelj primijeti da igra postaje opasna za djecu (prosipanje materijala, uništavanje pripremljenih materijala i sl.), njegova je intervencija nužna. Odgajatelj u odgojno-obrazovnom procesu ima i ulogu promatrača. Promatra ponašanje djece, kojim se aktivnostima bave, koji im materijali bude interes, kakve su sklonosti i navike, kakvu sliku o sebi ima, kako bi mogao osigurati odgovarajuće poticaje i aktivnosti i podržati pozitivan razvoj djeteta.

Model B podijeljen je na dva dijela od kojih je prvi teorijska osnova, a drugi ponuđeni sadržaji koje odgajatelj treba obraditi (Miljak, 2007). Apostolović (2014) iznosi kako je u programu utvrđen sustav aktivnosti koji doprinose aspektima razvoja djeteta. Time se teži stjecanju znanja i iskustva sukladno mogućnostima i potrebama djece. Područja razvoja djeteta koje odgajatelj mora obuhvatiti u procesu planiranja odgojno-obrazovnog rada su: socio-emocionalni, tjelesni i kognitivni razvoj. Kognitivni razvoj sastoji se od otkrivanja materijalnog svijeta, biljaka, čovjeka, životinja, istraživačkih aktivnosti, komunikacije i stvaralaštva te logičko-matematičkih aktivnosti.

Miljak (2007:227) tvrdi kako je Model B „stara koncepcija programa iz osamdesetih godina inovirana nekim nazivima (nisu klasična područja odgojno-obrazovnog rada, nego aktivnosti izražene u obliku ciljeva i vrlo detaljno obrazložene), ciljevima – fizički i duhovni razvoj djeteta – i frazama sličnim onima iz prethodnog“. Lazić (2013) zastupa tezu kako je poželjno da oba modela budu zastupljena u predškolskom odgoju i obrazovanju Republike Srbije. Smatra kako je nemoguće konstruktivistički pristupiti aktivnostima o kojima dijete prethodno nema iskustva. Model A i Model B različito pristupaju predškolskom odgoju i obrazovanju. Model A zastupa suvremeni pristup, dok je Model B tradicionalni program s primjesama suvremenog pristupa. Prema Miljak (2007:201), „kurikulum je ranog odgoja nužno utemeljiti na sociokonstruktivizmu i sociokulturnoj teoriji, što odgovara razvoju

čovjeka kao humanog bića“. „Kurikulum je otvorena teorija odgoja i obrazovanja koji nikad nije završen i određen već se stalno zajednički gradi, sukunstuiru, a svaka ustanova izgrađuje svoju specifičnu teoriju“ (Miljak, 2007: 212).

Odgajatelji također promišljaju o programima na kojima trebaju temeljiti odgojno-obrazovni proces. Kopas-Vukašinović (2016) tvrdi kako odgajatelji vide prednosti i nedostatke kod oba modela. Odgajatelji se moraju opredijeliti za jedan model, međutim, praksa pokazuje nešto drugo. Odgajatelji u praksi često kombiniraju ciljeve, zadatke i načela Modela A i Modela B. U nastavku zaključuje kako bi bilo potrebno uključiti odgajatelje u raspravu o kreiranju novog predškolskog programa. Apostolović (2014) također progovara o kvaliteti predškolskog programa, ali na slijedeći način: „Da bi predškolski program bio visoke kvalitete, mora biti teoretski integriran i praktično primjenjiv u određenom društvenom, sociološkom i vremenskom kontekstu društva, tj. jasno je da socijalno stanje obrazovanja uvijek određuje koncept sustava predškolskog odgoja i obrazovanja u jednom društvu, te stoga i sadržaj i strukturu predškolskog programa“ (Isto, 2014:59).

S obzirom da Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja djece od treće godine do uključivanja u program pripreme za školu, kao što i sam naziv kaže, uključuju djecu u dobi od tri do pet i pol godine, u nastavku će se prikazati Pripremni predškolski program.

4.3. Pripremni predškolski program

Pripremni predškolski program obvezni je program koji se realizira unutar predškolskog odgoja i obrazovanja. Pripremom djeteta za polazak u školu, smatra se cijeli period predškolskog odgoja i obrazovanja kroz poticanje cjelovitog rasta i razvoja djeteta. Osnovni cilj predškolskog programa je ponuđenim aktivnostima doprinijeti spremnosti djece za način rada kakav ih očekuje u školi. Predškolski program nudi djeci različite poticaje iz materijalnog i socijalnog okruženja te aktivno upoznavanje sebe, drugih ljudi i životne sredine. Kada se govori o spremnosti za školu, u tom se slučaju ne misli samo na spremnost djeteta da prihvati školu, nove obaveze i sl. U tom kontekstu treba promišljati i o tome koliko je škola spremna prihvatiti dijete. Odgovornost o što kvalitetnijem prijelazu djeteta iz vrtić u školu usmjerena je na predškolsku ustanovu i školu. Odgajatelji i učitelji moraju postaviti realna i jasna očekivanja, uvažiti svako dijete bez obzira na različita životna iskustva i individualne razlike, poticati djecu na razvijanje potencijala za učenje te odgovoriti na njihove

potrebe. Iz toga slijedi kako je jedna od osnovnih funkcija Pripremnog predškolskog programa djeci omogućiti što lakši prijelaz iz predškolske ustanove u školu.

Prema Pravilniku (2006), u vrste spremnosti za školu ulaze: socijalna, emocionalna, tjelesna, motivacijska i intelektualna spremnost. Potrebno je naglasiti kako se Pripremini predškolski program ne treba svesti na svladavanje ponuđenih sadržaja i stjecanje znanja. Naglasak se stavlja na sposobnost promatranja, analiziranja i zaključivanja o sredini kojoj dijete pripada te poticanje razvoja intelektualnih sposobnosti. Zadaci kojima se nastoji potaknuti navedene sposobnosti su: podrška spoznajnom i tjelesnom razvoju, njegovanje radoznalosti, poticanje samostalnosti i kreativnosti, poštivanje individualnosti i jačanje socio-emocionalnih kompetencija. Kao što Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja djece od treće godine do uključivanja u program pripreme za školu sadrže dva modela odgojno-obrazovnog rada, tako se i Pripremini predškolski program dijeli na dva modela, Modeli A i B.

4.3.1. Model A Pripremnog predškolskog programa

Polazište ovog programa je suvremena koncepcija odgoja i obrazovanja. Ona uključuje fleksibilan, otvoren i dinamičan proces prema djeci, odgajatelju i ustanovi, a njegova osnovna funkcija je doprinos djetetovom razvoju i emancipaciji (Pravilnik, 2006). Model A Pripremnog predškolskog programa uključuje određene stavove o djetetu, procesu učenja i igri te o ulozi odgajatelja. U ovom se programu na dijete gleda kao na aktivno, kreativno i interaktivno biće koje ima urođenu motivaciju za učenje. Svako dijete procesu učenja pristupa na osobit način i to onda kada u učenju vidi smisao. Proces učenja kod djeteta razvija se na način da ono promatra, manipulira, eksperimentira, istražuje, rješava probleme te u interakciji s ostalom djecom i odraslima razmjenjuje iskustva i ideje. U procesu učenja, dijete aktivno izgrađuje znanja do kojih je došlo navedenim radnjama. Igra je oblik učenja u kojem je dijete autentično, spontano i pokazuje inicijativu. Ona je također i glavna aktivnost djeteta u kojoj se razvijaju stvaralačke sposobnosti djeteta. Odgajatelj promatrajući dijete u igri, otkriva i prepoznaje njegove mogućnosti, potrebe i interese. U skladu s tim priprema dovoljno izazovne i fleksibilne prilike za učenje potičući djecu na istraživanje i uočavanje odnosa među pojavama i predmetima. Odgajatelj može samostalno birati aktivnosti i sadržaje, međutim on to radi u suradnji s djecom i roditeljima imajući na umu mogućnosti, potrebe, stilove učenja i

interese djece te programske zadatke i ciljeve. U interakciji s djecom zauzima ulogu partnera, potičući ih na diskusiju i rješavanje problemskih situacija. Koristi i životne situacije u svrhu učenja. Mjesto za učenje vidi u svim prostorima unutar i izvan vrtića. „Cijeli odgojno-obrazovni proces promatra se kao ciklus koji se sastoji od: promatranja, planiranja, djelovanja, praćenja i evaluacije. Promatranje, planiranje, djelovanje i evaluacija međusobno su povezani. Oni su dio samog procesa, a istovremeno su uvjetovani jasnijim razumijevanjem obrazovnog procesa. Odgojno-obrazovni rad je kontinuiran i povezan proces u kojem su svi sudionici jednako važni, usmjeren je na ono što se događa i kako se to događa, a ne na rezultat“ (Pravilnik, 2006:121). Segmenti razvoja koji se potiču kod djece su: socio-emocionalni, spoznajni (znanje i razumijevanje svijeta, govor i komunikacija, početno matematičko obrazovanje), tjelesni odgoj te ekspresivni i estetski razvoj (likovni izričaj djeteta, glazbeni odgoj, dramski izričaj djeteta).

Odgajatelj u procesu planiranja aktivnosti polazi od pitanja „što djeca mogu“ i „što u najvećoj mjeri doprinosi njihovu cjelokupnom razvoju“. U odgojno-obrazovnom procesu ne postoje više ili manje važne aktivnosti. Pedagoške sposobnosti odgajatelja dolaze do izražaja kada bez prekidanja aktivnosti kombinira i spaja ponuđene poticaje i materijale i potrebe djece. Odgajatelj je u tom procesu odgovoran za poticanje suradnje s obitelji djeteta i školom. Djeca, odgajatelj, i roditelji zajedno planiraju aktivnosti kojima će se djeca baviti. Ponuđene aktivnosti i sadržaji Pripremnog predškolskog programa Modela A, služe kao ideje za planiranje odgojno-obrazovnog procesa, a ne kao sadržaji koji se djeci moraju prenijeti u cijelosti. Fleksibilno planiranje i organiziranje odgojno-obrazovnog procesa prati i struktura aktivnosti za dnevni raspored.

Na početku dana, odgajatelj i djeca se okupe kako bi se dogovorili o aktivnostima kojima će se baviti toga dana. Djeca prepričavaju događaje koji su se prethodno dogodili, a na njih su ostavili dojam. Djeca imaju mogućnost birati aktivnosti i grupu djece s kojima će biti u interakciji. Aktivnosti u paru i individualne aktivnosti također su poželjne. Povremeno i prema potrebi, odgajatelj okuplja svu djecu za realiziranje zajedničkih aktivnosti. Boravak u odgojno-obrazovnoj ustanovi završava okupljanjem na kraju dana. Djeca tijekom tog okupljanja razmjenjuju dojmove, izmjenjuju ideje i planiraju aktivnosti za slijedeći dan te se pozdravljaju.

Prostorno okruženje djece polaznika Pripremnog predškolskog programa Modela A uključuju prostori unutar odgojno-obrazovne ustanove, socijalna sredina te društveno i prirodno okruženje. Prostor unutar odgojno-obrazovne skupine organiziran je po centrima aktivnosti koji su jasno izdvojeni. Djeca mogu individualno pristupiti željenoj aktivnosti ili u

manjoj grupi. Postojećim centrima se dodaju centri obogaćeni knjigama, novinama, slikovnicama, materijalima za rezanje, diktafonom, posudama, spravama za mjerenje i sl. Ponuđeni raznovrsni materijali potiču kod djece različite vrste aktivnosti (eksperimentiranje, otkrivanje, istraživanje,...). U prostoru su postavljeni panoi na kojima djeca mogu samostalno vješati svoje radove koji su njima važni. Radovi na panoima i policama prikazuju aktualni sadržaj projekta u kojem se djeca trenutno nalaze.

Model A Pripremnog predškolskog programa uključuje i samovrednovanje i vrednovanje odgojno-obrazovnog rada. Vrednovanje se podrazumijeva kao stalan proces u kojem se kritički propituju prikupljeni podaci tijekom odgojno-obrazovnog rada. Podaci se prikupljanju kontinuirano i ciljano. Prikupljeni podaci pomažu odgajatelju u praćenju razvoja i napredovanja djece, praćenju razvijanja programa u potpunosti, stjecanju uvida u realiziranje postavljenih ciljeva, informiranju roditelja o napredovanju djece i u planiranju složenijih aktivnosti ukoliko se za to ukaže potreba. Uz vrednovanje, odgajatelj samovrednuje neposredan rad s djecom, suradnju s roditeljima, vođenje dokumentacije o napredovanju djece i planiranje odgojno-obrazovnog rada. Dokumentiranje u Pripremnom predškolskom programu usmjereno je na prikupljanje i opisivanje situacija u kojima je primijećen napredak djeteta i to na objektivan način. Samovrednovanje je ujedno i sredstvo profesionalnog razvoja odgajatelja.

4.3.2. Model B Pripremnog predškolskog programa

Pripremini predškolski program Modela B uključuje sadržaje, aktivnosti i metodičke postupke koji imaju za cilj poticanje intelektualne, emocionalne, socijalne i motivacijske spremnosti za pohađanje škole. Program dijeli neke ciljeve i aktivnosti sa Općim osnovama predškolskog programa. Aktivnosti i ciljevi su prema složenosti prilagođeni mogućnostima i potrebama djece. Svi ciljevi, sadržaji i metodičke upute Pripremnog predškolskog programa Modela B opisani su u priručnoj stručnoj literaturi navedenoj u Pravilniku (2006).

Dijete je po svojoj prirodi radoznalo te pokazuje interes za istraživanje. Radoznalost je potrebno podržavati, poticati i usmjeravati. To je moguće postići poticajnom sredinom u kojoj djeca borave i postupcima odgajatelja unutar odgojno-obrazovne ustanove. Odgajatelj potiče i zadovoljava dječju radoznalost. Obeshrabrivanje djece nije dozvoljeno bez obzira na to koliko se interes djece ne odnosi na sadržaje koje je odgajatelj pripremio. Osim poticanja interesa,

odgajatelj stvara situacije kojima pobuđuje dječji interes. Time utječe na stav djece u odnosu na njihovo okruženje koristeći pritom sva osjetila, iz pasivnog u aktivni.

Aktivnosti i sadržaji kojima se djeca pripremaju za školu dio su odgojno-obrazovnog rada koji je sastavni dio određenih školskih predmeta u prvom razredu osnovne škole. Sadržaji Modela B Pripremnog predškolskog programa prema Pravilniku (2006) sadrže: razvoj govora, pripreme za početno čitanje i pisanje, razvoj matematičkih pojmova, upoznavanje prirodne i društvene sredine, tjelesni, likovni i glazbeni odgoj. Programski se sadržaji u praksi povezuju, ne samo zbog racionalizacije vremena, već i zbog jasnijeg razumijevanja djeteta svijeta koji ga okružuje. Sadržaje je potrebno povezivati i s iskustvima koje su djeca stekla unutar predškolskog programa i sa sadržajima koji ih očekuju u školi. Spoznaja o sadržajima se postupno proširuje i produbljuje. Navedene sadržaje i odgojno-obrazovne ciljeve nije moguće u cijelosti realizirati. U programu je naveden veći broj sadržaja kako bi odgajatelj imao veću mogućnost biranja sadržaja koje će obraditi s djecom. Također je nerealno očekivati realiziranje svih sadržaja i programskih ciljeva s djecom koja prethodno nisu bila uključena u niti jedan program predškolskog odgoja i obrazovanja. Uz sadržaje koje je dijete usvojilo tijekom programa, kako bi moglo pohađati školu, također mora zadovoljiti i kriterij socio-emocionalne zrelosti.

Za realizaciju Pripremnog predškolskog programa Modela B, prostorno-materijalno okruženje i vremenska organizacija nisu jasno definirani. U programu se veći naglasak stavlja na socio-emocionalnu, motivacijsku i intelektualnu spremnost za školu.

5. Empirijsko istraživanje

5.1. Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja je ispitati postojanje povezanosti obrazovne paradigme odgajatelja s oblikovanjem strukturalnih dimenzija kulture u ustanovama ranog odgoja u Srbiji.

5.2. Zadaci istraživanja

1. Ispitati odgojno-obrazovnu praksu vrtića u kojem ispitanici rade u kontekstu prostorno-materijalnog okruženja, vremenske konfiguracije i odgojno-obrazovnog rada.
2. Ispitati obrazovnu paradigmu odgajatelja tj. njegove stavove o različitim aspektima odgojno-obrazovnog procesa, i to u 8 dimenzija: slika o djetetu, shvaćanje znanja, shvaćanje procesa učenja, shvaćanje cilja kurikuluma, način tvorbe kurikuluma, odgojno-obrazovna strategija, socijalna formacija i percepcija odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja.
3. Utvrditi povezanost obrazovne paradigme odgajatelja s načinima oblikovanja strukturalnih dimenzija kulture ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja (prostorno-materijalno okruženje, vremenska konfiguracija, odgojno-obrazovni rad) u Srbiji.

5.3. Hipoteze istraživanja

H1 Odgajatelji koji se više priklanjaju tradicionalnim stavovima o odgoju i obrazovanju djece rane dobi, više će prakticirati tradicionalne pristupe u oblikovanju prostorno-materijalnog okruženja u ustanovama ranoga odgoja. Odgajatelji koji se više priklanjaju suvremenoj

obrazovnoj paradigmi, više će prakticirati suvremene pristupe u oblikovanju prostorno-materijalnog okruženja.

„Okruženje odražava vrijednosti na kojima se temelji cjelokupni odgojno-obrazovni proces određenog vrtića. Ono je svojevrsno ogledalo koje reflektira način na koji odgajatelji percipiraju djecu, kako razumiju i uvažavaju te kako razumiju proces odgoja i učenja djece. Prostorno okruženje predstavlja jednu od važnijih struktura u odgojno-obrazovnoj ustanovi, a u pozadini svake strukture (fizičke, vremenske i socijalne), stoje određeni aspekti kulture koji je određuju. Riječ je o stavovima i vrijednostima odgajatelja i drugih osoba koji, među ostalim, imaju utjecaj i na raspored i organizaciju prostornog okruženja“ (Slunjski, 2015:55).

H2 Odgajatelji koji se više priklanjaju tradicionalnoj obrazovnoj paradigmi, u većoj mjeri koriste točno određenu vremensku organizaciju aktivnosti u vrtiću.

Vremensku organizaciju nemoguće je promatrati i istraživati u zasebnosti od kulture odgojno-obrazovne ustanove jer je ona dio nje. Kulturu ustanove je moguće mijenjati, ako se u obzir uzme i reorganizacija strukturalnih dimenzija iste. Ukoliko se vremenska organizacija nastoji mijenjati izuzev promišljanja o vrijednostima koji čine kulturu ustanove, promjena će se dogoditi na veoma površan način. Ona kao takva neće dugo potrajati i neće biti jasna svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa jer se o njoj nije promišljalo s razumijevanjem temeljnih postavki kulture odgojno-obrazovne ustanove (Stoll i Fink, 2000).

H3 Odgajatelji koji se više priklanjaju tradicionalnim stavovima o odgoju i obrazovanju djece rane dobi, više će prakticirati tradicionalne pristupe odgojno-obrazovnoga rada, dok će odgajatelji koji se više priklanjaju suvremenoj obrazovnoj paradigmi više prakticirati suvremene pristupe odgojno-obrazovnog rada.

„Kao svaka organizacija, pa tako i odgojno-obrazovna ustanova, predstavlja „proizvod načina razmišljanja pojedinaca i njihove interakcije“ (Kleiner, 2003:25), proces njezina mijenjanja može se desiti samo ako se „pojedinacima pruži prilika da pokušaju promijeniti način razmišljanja i međuljudske odnose“ (isto, 2003:25). Promjena odgojno-obrazovne prakse mora biti povezana s promjenom načina razmišljanja, vrijednosti, stavova i temeljnih uvjerenja odgajatelja jer oni predstavljaju referentni okvir njihove cjelokupne odgojno-

obrazovne prakse. Mijenjanje samo strukturalnih dimenzija, a da se ne mijenjaju vrijednosni sustavi, tj. uvjerenja i stavovi ljudi u njoj mogu stvoriti iluziju mijenjanja odgojne prakse, ali ne mogu dovesti do stvarne promjene. Većina autora slaže se u svezi s tim da se mijenjanjem strukturalnih, tj. organizacijskih dimenzija kulture ustanove, a ne artikulirajući i ne mijenjajući vrijednosti, stavove i uvjerenja odgajatelja, ne može postići mijenjanje odgojno-obrazovne prakse, nego samo njezina fragmentirana, površinska i privremena poboljšanja“ (Slunjski, 2016:21).

5.4. Metodologija istraživanja

5.4.1. Uzorak – sociodemografske karakteristike

Istraživanje je provedeno na uzorku od N=275 ispitanika od kojih su svi odgajatelji. Istraživanje je provedeno u Republici Srbiji na području Beograda (54,2%) i Subotice (45,8%). Od 265 ispitanika (10 ispitanika nije odgovorilo na ovu česticu), odgajatelji čine 2,9%, a odgajateljice 93,5%. Kao što se vidi iz Tablice 3, raspon godina ispitanika je od 22 do 60 godina, a prosječna dob je 37,5 godina. Prosjek radnog staža ispitanika je 12,9 godina u rasponu od 0,5 do 40 godina.

Tablica 3. Sociodemografske karakteristike ispitanika (u %)

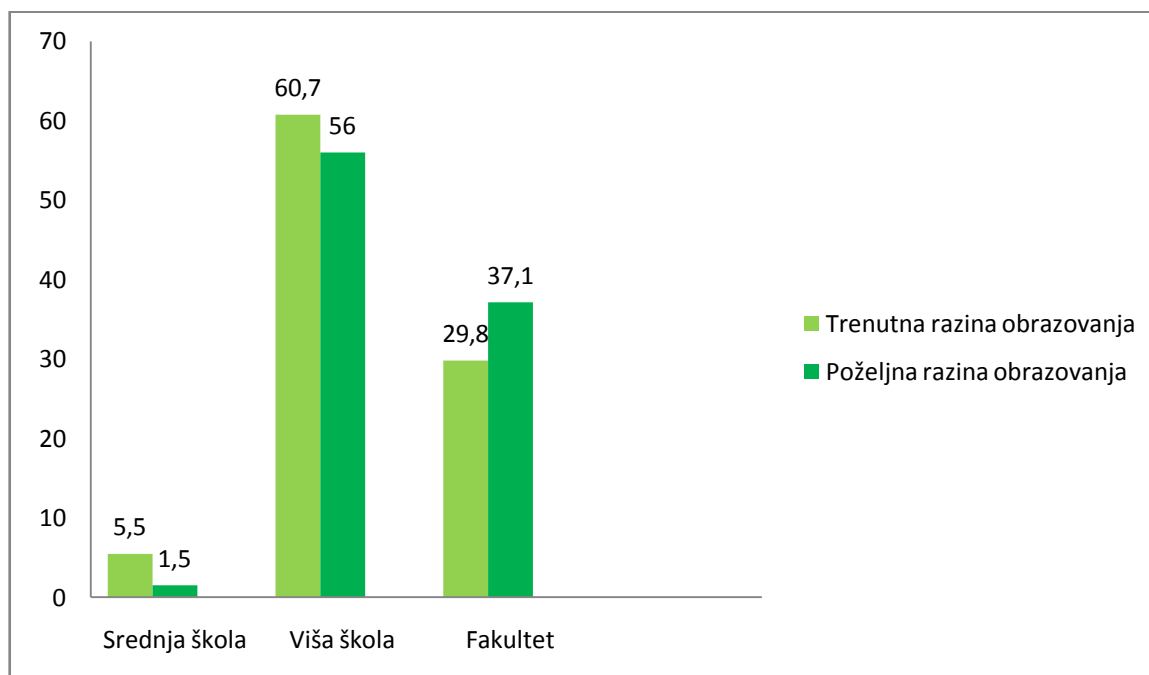
Mjesto stanovanja	Beograd	54,2
	Subotica	45,8
Spol	Ženski	93,5
	Muški	2,9
Dob* 37,5	Min	22
	Max	60
Radni staž* 12,9	Min	0,5
	Max	40

* Za kategoriju dobi i radnog staža prikazana je aritmetička sredina te minimalna i maksimalna vrijednost godina.

Kao što je vidljivo iz Slike 2, razina obrazovanja ispitanika je slijedeća: srednju školu je završilo 5,5% ispitanika, višu školu 60,7% ispitanika te fakultet 29,8% ispitanika. Na

pitanje o poželjnoj razini obrazovanja odgajatelja, 1,5% ispitanika smatra da je to srednja škola, 56% ispitanika smatra da je to viša škola i 37,1% ispitanika smatra da je to fakultet. Iz prikaza se može vidjeti kako veći postotak ispitanika misli da je fakultet poželjna razina obrazovanja odgajatelja od postotka odgajatelja koji zaista i imaju završenu fakultetsku razinu obrazovanja i to za 7,3%. Također, manji postotak ispitanika smatra da je srednja škola poželjna razina obrazovanja odgajatelja od postotka odgajatelja koji zaista i imaju završenu srednju školu i to za 4%. Naposljetku, manji broj ispitanika misli da je visoka škola poželjna razina obrazovanja odgajatelja od postotka ispitanika koji zaista imaju završenu višu školu i to za 4,7%. Ovi podaci mogu biti pokazatelji razine svijesti odgajatelja o kvaliteti obrazovanja odgajatelja koju sukladno spoznajama o ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju može ponuditi fakultetsko obrazovanje.

Slika 1. Trenutna razina obrazovanja ispitanika i poželjna razina obrazovanja (u %)



5.4.2. Instrumenti

U svrhu prikupljanja podataka korišten je *Upitnik za procjenu kulture odgojno-obrazovne ustanove* koji je konstruiran za potrebe znanstveno-istraživačkog projekta „Kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik sukonstrukcije znanja“ Učiteljskog fakulteta u Rijeci (broj potpore: 13.10.2.2.01.). Upitnik sačinjava tri skale: 1. *Skala stanja kulture vrtića*,

2. *Skala profesionalnog razvoja* i 3. *Skala obrazovne paradigme odgajatelja*. Skalom stanja kulture vrtića želi se utvrditi trenutno stanje strukturalnih dimenzija kulture ustanove: prostorno-materijalno okruženje, vremenska konfiguracija i odgojno-obrazovni rad.

Prostorno-materijalno okruženje ispitano je česticama:

1. Slobodan prostor u sredini sobe koristi se za aktivnosti u kojima sudjeluju sva ili većina djece iz skupine.
2. Ponuđeni materijali su neizvjesni i nesigurni (tj. kada ih ponudimo djeci ne znamo što će ona s njima napraviti, kako će ih koristiti ...).
3. Prostor je organiziran po centrima aktivnosti kako bi dijete imalo mogućnost izbora aktivnosti u skladu sa svojim interesima i potrebama.
4. Djeca slobodno „cirkuliraju“ cijelim prostorom vrtića (po svojoj sobi, sobi drugih skupina, po hodnicima, garderobi,...).
5. Prostor je organiziran tako da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece, posebno druženje u manjim skupinama.

Veće priklanjanje 1. čestici označava tradicionalni pristup oblikovanju prostorno-materijalnog okruženja, dok se veće priklanjanje ostalim česticama odnosi na suvremeni pristup.

Vremenska konfiguracija ispitana je slijedećim česticama:

1. U vrtiću primjenjujemo jasno određenu vremensku organizaciju aktivnosti (točno određeno vrijeme obroka, aktivnosti, popodnevnog odmora).
2. Kod nas dijete svoj dnevni ritam iz obiteljskog doma (npr. vrijeme obroka, popodnevnog odmora) mora prilagoditi vrtićkom, a ne obrnuto.

Veće priklanjanje navedenim česticama znači tradicionalni pristup vremenskoj organizaciji rada u ustanovi ranoga odgoja.

Odgojno-obrazovni rad ispitan je česticama:

1. Odgajatelji puštaju djecu da sama odluče što će raditi, čime će se baviti, što će i kako učiti...
2. Najvažnije aktivnosti u našem vrtiću su obilježavanja godišnjih doba, blagdana i drugih značajnih datuma.
3. Ako djeca usred zime pokazuju interes za neku „ljetnu temu“ (npr. more, školjke), objasnimo im da ćemo se time baviti u ljeto.

4. Kod nas se neka aktivnost/projekt smatra uspješnom ako djeca znaju točno odgovoriti na većinu pitanja vezana za temu te aktivnosti/projekta.

Veće priklanjanje 1. čestici označava suvremeni pristup odgojno-obrazovnom radu, dok se veće priklanjanje ostalim česticama odnosi na tradicionalni pristup.

Ispitanicima je ponuđena petostupanjska skala Likertovog tipa na kojoj su trebali procijeniti stupanj u kojemu se navedene tvrdnje odnose na odgojno-obrazovnu praksu vrtića u kojem rade (1 - uopće se ne odnosi; 2 - uglavnom se ne odnosi; 3 - niti se odnosi, niti se ne odnosi; 4 - uglavnom se odnosi; 5 - u potpunosti se odnosi).

Skalom obrazovne paradigme odgajatelja nastojalo se ispitati stavove o slijedećim segmentima odgojno-obrazovnog procesa: slika o djetetu, shvaćanje znanja, shvaćanje procesa učenja, shvaćanja cilja kurikuluma, način tvorbe kurikuluma, odgojno-obrazovne strategije, socijalna formacija i percepcija odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja.

Čestice kojima je ispitana slika o djetetu su:

1. Vrijedne predmete (npr. fotoaparati, mikroskop, umjetnine,...) treba davati djeci samo u prisustvu odgajatelja kako ih ne bi uništila ili pokvarila.
2. Djeci treba nuditi i tzv. „opasne“ materijale i predmete (npr. čekić, čavliće, staklene predmete,...) jer će tako naučiti njima pažljivo rukovati.
3. Unatoč interesu koje iskazuje za složene fenomene i pojmove (npr. kako radi motor s unutarnjim izgaranjem, kako nastaje struja ...) dijete predškolske dobi još je premaleno da bi ih stvarno moglo razumjeti.

Veće priklanjanje 1. i 3. čestici označava tradicionalni pristup razumijevanja slike o djetetu, dok se veće priklanjanje 2. čestici odnosi na suvremeni pristup.

Shvaćanje znanja uključuje čestice:

1. Zajednička slobodna igra djece najbogatiji je izvor novog znanja i spoznaja.
2. Ako djeca u igri ili aktivnosti dođu do krivog zaključka, zadatak odgajatelja je dati djeci točan odgovor, a ne ih ostaviti u neznanju.
3. Djeci treba omogućiti da aktivnim i izravnim istraživanjem dolaze do svojih istina i teorija (čak i ako su netočne), a ne ih poučavati činjenicama.

Veće priklanjanje 1. i 3. čestici označava suvremeni pristup u shvaćanju znanja, dok se veće priklanjanje 2. čestici odnosi na tradicionalni pristup.

Shvaćanje procesa učenja ispitano je česticama:

1. Dijete najbolje uči u onim aktivnostima koje je za njega isplanirao i osmislio odgajatelj.
2. Odgajatelj ne treba poučavati djecu jer ona najbolje uče jedna od drugih i jedna s drugima.
3. Sam proces u kojem dijete traži rješenje važniji je od samog rezultata.

Za uspješno učenje važnijih sadržaja (npr. Slova, brojke, znanstveni fenomeni)

4. Potrebno je da aktivnosti vodi i usmjerava odgajatelj, a manje važne sadržaje dijete može naučiti i samo.

Veće priklanjanje 1. i 4. čestici označava tradicionalni pristup u shvaćanju procesa učenja, dok se veće priklanjanje 2. i 3. čestici odnosi na suvremeni pristup.

Čestice kojima je ispitan cilj kurikulumu su:

1. Osnovna svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je stvaranje što kvalitetnijih uvjeta za življenje, odgoj i učenje djeteta „ovdje i sada“, a ne za neko buduće vrijeme.
2. Jedna od glavnih zadaća vrtića je pripremiti dijete za školu.

Veće priklanjanje 1. čestici označava suvremeni pristup shvaćanju cilja kurikulumu, dok se veće priklanjanje 2. čestici odnosi na tradicionalni pristup.

Načini tvorbe kurikulumu uključuju čestice:

1. Umjesto da odgajatelj precizno planira aktivnosti, treba omogućiti djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima.
2. Da bi odgojno-obrazovni rad odgajatelja bio kvalitetan potrebno ga je pomno unaprijed isplanirati, a ne ga osmišljavati „u hodu“.

Veće priklanjanje 1. čestici označava suvremeni pristup u razumijevanju načina tvorbe kurikulumu, dok se veće priklanjanje 2. čestici odnosi na tradicionalni pristup.

Odgojno-obrazovna strategija ispitana je česticama:

1. Odgajatelj treba djecu uvijek „imati na oku“ jer se u suprotnom djeca mogu ozlijediti ili praviti „nepodopštine“.
2. Da bi djeca zaista nešto naučila važno je da ih odgajatelj poučava, da im demonstrira, objašnjava, izlaže činjenice i ukazuje na važne zaključke.

Veće priklanjanje navedenim česticama označava tradicionalni pristup u razumijevanju odgojno-obrazovnih strategija.

Čestice kojima je ispitana socijalna formacija su:

1. Dobno mješovite skupine bolje su za dijete jer u njima ono ima priliku komunicirati s drugom djecom različitih interesa, sposobnosti i vještina.
2. Odgajatelju je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama jer su u njima djeca približno jednakih sposobnosti i interesa.

Veće priklanjanje 1. čestici označava suvremeni pristup u razumijevanju socijalne formacije, dok se veće priklanjanje 2. čestici odnosi na tradicionalni pristup.

Percepcija odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja ispitana je slijedećim česticama:

1. Odgajatelji bi trebali imati 5-godišnje fakultetsko obrazovanje (magistar rpo) kao i svi ostali stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja (pedagozi, psiholozi, defektolozi...).
2. Smeta mi kada me oslovljavaju sa „teta“ umjesto sa „odgajatelj/ica“.
3. Samo neiskusni odgajatelj sumnja u ispravnost vlastitog stila učenja i poučavanja djece.
4. Dobar odgajatelj ne postaje onaj koji ima puno godina radnog iskustva, već onaj koji promišlja i reflektira vlastitu praksu.
5. Profesionalni razvoj trebao bi rezultirati većim promjenama u uvjerenjima i ponašanju odgajatelja nego u njegovom znanju.
6. Zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika temelj je razumijevanja, mijenjanja i unaprjeđivanja prakse.
7. Oblici stručnog usavršavanja: seminari i predavanja, odgajatelju daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreće u svojoj praksi.

Veće priklanjanje 1., 4., 5. i 6. čestici označava suvremeni pristup u percipiranju odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja, dok se veće priklanjanje ostalim česticama (2., 3. i 7.) odnosi na tradicionalni pristup.

Ispitanicima je ponuđena petostupanjaska skala Likertovog tipa na kojoj su trebali procijeniti stupanj u kojemu se slažu s tvrdnjama navedenim u *Skali obrazovne paradigme* (1 uopće e ne slažem, 2 – ne slažem se, 3 – niti se slažem niti se ne slažem, 4 – slažem se, 5 – u potpunosti se slažem).

5.4.3. Prikupljanje podataka

Istraživanje je provedeno tijekom 2015. godine. Ispitanicima je prije samog ispunjavanja ankete zajamčena anonimnost.

5.4.4. Načini obrade podataka

Prikupljeni podaci statistički su obrađeni u računalnom programu SPSS. Za prikazivanje sociodemografskih podataka korištena je deskriptivna statistika, a za ispitivanje povezanosti obrazovne paradigme odgajatelja i oblikovanja strukturalnih dimenzija kulture ustanove korišten je Pearsonov koeficijent korelacije.

6. Rezultati i rasprava

6.1. Prostorno-materijalno okruženje

Skalom stanja kulture vrtića nastojalo se utvrditi u kojoj se mjeri navedene tvrdnje vezane uz prostorno-materijalno okruženje odnose na praksu predškolske ustanove u kojoj rade ispitanici. Zbog jednostavnije interpretacije deskriptivnih pokazatelja prostorno-materijalnog okruženja, u nekim su česticama spojeni odgovori *uopće se ne odnosi* i *uglavnom se ne odnosi* i odgovori *uglavnom se odnosi* i *u potpunosti se odnosi*.

Kao što se vidi iz Tablice 4. praksa predškolske ustanove za segment prostorno-materijalno okruženje ima prvenstveno tradicionalno organizirano okruženje. Posebno se ističe slobodan prostor u sredini sobe koje se koristi za zajedničke aktivnosti sve ili većine djece iz skupine ($M=4,65$; $sd=0,629$). Slijedeća čestica kao suvremeni pristup organizaciji prostora govori o prostoru koji je organiziran po centrima aktivnosti u skladu s interesima i potrebama djece ($M=4,19$; $sd=1,031$). Uzimajući u obzir prethodnu tradicionalnu česticu, može se naslutiti kako je organizacija prostora po centrima aktivnosti trenutno aktualna i moderna ne razumijevajući bit takve organizacije u potpunosti. Na 74,2% ispitanika uglavnom ili u potpunosti se odnosi to da je prostor organiziran na način da djecu potiču na međusobne susrete i komunikaciju, dok se na 6,9% ispitanika to uglavnom ne odnosi. 39,7% ispitanika izjavilo je da se praksa slobodnog „cirkuliranja“ djece prostorima cijeloga vrtića uopće ili uglavnom ne odnosi na praksu njihovog vrtića, dok je to uglavnom ili u potpunosti praksa u ustanovama 32% ispitanika. Za 37,1% ispitanika ponuđeni materijali uopće ili uglavnom nisu neizvjesni i nesigurni, dok se to uglavnom ili u potpunosti odnosi na 24% ispitanika. Dobiveni podaci govore u prilog tradicionalnom pristupu organizaciji i razumijevanju prostorno-materijalnog okruženja. S obzirom da podaci o Modelima A i B temeljem kojih odgajatelji pristupaju odgojno-obrazovnom radu nisu dostupni, može se naslutiti kako su ispitanici više priklonjeni radu temeljem Modela B. Također, redosljed čestica prema aritmetičkoj sredini nudi još jedan smjer promišljanja. Odgajatelj koji potiče djecu na slobodno „cirkuliranje“ cijelim vrtićem i nudi im materijale bez unaprijed određenih načina korištenja, u tom slučaju dublje promišlja važnost prostorno-materijalnog okruženja, a to je ujedno i čestica kojoj se ispitanici odgajatelji najmanje priklanjaju u smislu njihove primjene u vlastitoj praksi. To ne mora biti slučaj s organiziranjem prostora po centrima aktivnosti i na način da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece. Odgajatelj u tom

slučaju ne mora u potpunosti razumjeti važnost prostorno-materijalnog okruženja, već tome pristupati na deklarativnoj razini.

Tablica 4. Procjena stanja – prostorno-materijalno okruženje (u %)

Redni broj čestice	PROSTORNO-MATERIJALNO OKRUŽENJE	Uopće se ne odnosi	Uglavnom se ne odnosi	Niti se odnosi, niti se ne odnosi	Uglavnom se odnosi	U potpunosti se odnosi	M	sd
11.	SLOBODAN PROSTOR U SREDINI SOBE KORISTI SE ZA AKTIVNOSTI U KOJIMA SUDJELUJU SVA ILI VEĆINA DJECE IZ SKUPINE.	-	1,1	5,1	21,1	72,4	4,65	0,629
21.	PROSTOR JE ORGANIZIRAN PO CENTRIMA AKTIVNOSTI KAKO BI DIJETE IMALO MOGUĆNOST IZBORA AKTIVNOSTI U SKLADU SA SVOJIM INTERESIMA I POTREBAMA.	3,3	4,4	12,0	29,8	49,5	4,19	1,031
33.	PROSTOR JE ORGANIZIRAN TAKO DA POTIČE MEĐUSOBNE SUSRETE I KOMUNIKACIJU DJECE, POSEBNO DRUŽENJE U MANJIM SKUPINAMA.	-	6,9	18,2	44,0	30,2	3,98	0,876

29.	DJECA SLOBODNO „CIRKULIRAJU“ CIJELIM PROSTOROM VRTIĆA (PO SVOJOJ SOBI, SOBI DRUGIH SKUPINA, PO HODNICIMA, GARDEROBI,...).	19,3	20,4	26,5	16,4	15,6	2,89	1,338
20.	PONUĐENI MATERIJALI SU NEIZVJESNI I NESIGURNI (TJ. KADA IH PONUDIMO DJECI NE ZNAMO ŠTO ĆE ONA S NJIMA NAPRAVITI, KAKO ĆE IH KORISTITI...).	25,1	12,0	32,7	18,2	5,8	2,66	1,235

U česticama *Skale obrazovne paradigme* spojeni su modaliteti odgovora uopće se ne slažem i uglavnom se ne slažem te uglavnom se slažem i u potpunosti se slažem. Kao što se vidi iz Tablice 5, prikazani su deskriptivni podaci o slici o djetetu. 70,9% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slažu s tvrdnjom da vrijedne predmete treba djeci davati samo u prisustvu odgajatelja kako ih ne bi uništila, dok se 5,1% ispitanika uglavnom ili uopće ne slažu s tim ($M=3,96$; $sd=0,923$). Prema mišljenju 37,1% ispitanika, koji se uglavnom ili u potpunosti slažu s tvrdnjom, djeci treba nuditi „opasne“ materijale jer će jedino tako naučiti rukovati njima. 30,9% ispitanika se uglavnom ili uopće ne slažu s tom tvrdnjom ($M=3,02$; $sd=1,226$). Ipak, 42,1% ispitanika se uglavnom ili uopće ne slažu s tvrdnjom da je dijete predškolske dobi premaleno za razumijevanje složenih fenomena i pojmova, dok 24% ispitanika djecu smatra premalenom za istraživanje složenijih fenomena ($M=2,67$; $sd=1,141$). Prema navedenim podacima moguće je zaključiti kako odgajatelji smatraju da dijete nije u potpunosti kompetentno za samostalno rukovanje potencijalno „opasnim“ materijalima i vrijednim predmetima u odsustvu odgajatelja. Poražavajuća je činjenica da samo 5,1% odgajatelja smatra kako se djeci mogu ponuditi vrijedni predmeti i kada odgajatelj nije u blizini djece. Ujedno se može reći kako je razumljivo da odgajatelji imaju takvu sliku o djetetu ukoliko se odgojno-obrazovni rad temelji na Modelu B. Stav nije u potpunosti razumljiv ako se radi o Modelu A jer Model A nalaže da se djeci nude raznovrsni materijali različite složenosti i težine, kojima ih se potiče na istraživanje i manipuliranje istima.

Tablica 5. Obrazovna paradigma – slika o djetetu (u %)

Redni broj čestice	SLIKA O DJETETU	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	sd
44.	VRIJEDNE PREDMETE (NPR. FOTOAPARAT, MIKROSKOP, UMJETNINE,...) TREBA DAVATI DJECI SAMO U PRISUSTVU ODGAJATELJA KAKO IH NE BI UNIŠTILA ILI POKVARILA.	1,8	3,3	23,3	39,3	31,6	3,96	0,923
43.	DJECI TREBA NUDITI I TZV. „OPASNE“ MATERIJALE I PREDMETE (NPR. ČEKIĆ, ČAVLIĆE, STAKLENE PREDMETE,...) JER ĆE TAKO NAUČITI NJIMA PAŽLJIVO RUKOVATI.	15,6	15,3	31,3	25,8	11,3	3,02	1,226
42.	UNATOČ INTERESU KOJE ISKAZUJE ZA SLOŽENE FENOMENE I POJMOVE (NPR. KAKO RADI MOTOR S UNUTARNJIM IZGARANJEM, KAKO NASTAJE STRUJA ...) DIJETE PREDŠKOLSKE DOBI JOŠ JE PREMALENO DA BI IH STVARNO MOGLO RAZUMJETI.	19,6	22,5	32,7	19,3	4,7	2,67	1,141

Kao što se vidi iz Tablice 6, prikazana je dimenzija shvaćanja znanja. Zbog jednostavnije interpretacije dobivenih rezultata, modaliteti *uopće se ne slažem* i *uglavnom se ne slažem* biti će prikazani zajedno, kao i modaliteti *uglavnom se slažem* i *u potpunosti se slažem*. 80% ispitanika uglavnom ili u potpunosti se slaže s tvrdnjom kako djeci treba omogućiti da aktivnim i izravnim istraživanjem dolaze do svojih teorija i isti, dok se 3,6% ispitanika ne slaže s tom tvrdnjom (M=4,20; sd=0,863). Da je zajednička slobodna igra djece

najbogatiji izvor novog znanja i spoznaja smatra 77,8% ispitanika, dok se svega 2,9% ispitanika ne slaže s tom tvrdnjom ($M=4,17$; $sd=0,862$). U navedenim tvrdnjama veći broj ispitanika njeguje suvremeni pristup u shvaćanju znanja što svoje korijene ima u oba Modela predškolskog programa. Modelom A potiču se interakcije među djecom i njihova slobodna igra i bavljenje aktivnostima koje su djeca samostalno izabrala. Prema Modelu B materijalima koje djeca izaberu, mogu se neometano baviti, izražavati svoje ideje, tražiti problemske situacije i rješavati iste. Rješenja problemskih situacija mogu priopćiti odgajatelju i ostaloj djeci s kojima se nalaze u interakciji. Promjena stava iz suvremenog u tradicionalni vidljiv je u posljednjoj čestici shvaćanja znanja. Tek 9,1% ispitanika smatra kako djetetu nije potrebno dati točan odgovor ukoliko djeca tijekom aktivnosti dođu do krivog zaključka, dok 80,7% ispitanika djeci nudi točne odgovore ukoliko primijete da je dijete došlo do krivog zaključka ($M=4,10$; $sd=1,029$). Prema Slunjski (2015: 16-17), „znanje se konstruira u umu svakog pojedinca, te predstavlja osobnu, autentičnu konstrukciju osobe koja uči, a koja nastaje na temelju njezinih prethodnih iskustava i razumijevanja i znanja“. „Dakle, oslanja se na konstruktivistički pristup učenju prema kojem djeca stječu različita iskustva te ih na svoj osobit način interpretiraju i uklapaju u ranije izgrađeni koncept znanja“ (Isto, 2015:17). Uzimajući u obzir dobivene podatke s promišljanjem autorice Slunjski, može se zaključiti kako se mišljenje ispitanika ne poklapa s promišljanjem navedene autorice. Ispitanici naginju tradicionalnom shvaćanju znanja, dok Slunjski o istoj temi promišlja suvremeno.

Tablica 6. Obrazovna paradigma – shvaćanje znanja (u %)

Redni broj čestice	SHVAĆANJE ZNANJA	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	sd
45.	DJECI TREBA OMOGUĆITI DA AKTIVNIM I IZRAVNIM ISTRAŽIVANJEM DOLAZE DO SVOJIH ISTINA I TEORIJA (ČAK I AKO SU NETOČNE), A NE IH POUČAVATI ČINJENICAMA.	0,7	2,9	16,0	36,4	43,6	4,20	0,863

47.	ZAJEDNIČKA SLOBODNA IGRA DJECE NAJBOGATIJI JE IZVOR NOVOG ZNANJA I SPOZNAJA.	0,7	2,2	18,9	35,3	42,5	4,17	0,862
46.	AKO DJECA U IGRI ILI AKTIVNOSTI DOĐU DO KRIVOG ZAKLJUČKA, ZADATAK ODGAJATELJA JE DATI DJECI TOČAN ODGOVOR, A NE IH OSTAVITI U NEZNANJU.	3,6	5,5	9,8	38,9	41,8	4,10	1,029

Treća dimenzija obrazovne paradigme je shvaćanje procesa učenja čiji su deskriptivni podaci prikazani u Tablici 7. Zbog jednostavnije interpretacije, spojeni su modaliteti odgovora *uopće se ne slažem* i *uglavnom se ne slažem*, kao i modaliteti *uglavnom se slažem* i *u potpunosti se slažem*. 88,8% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slaže kako je sam proces u kojem dijete traži rješenje važnije je od samog rezultata, dok 1,5% ispitanika ne dijeli to mišljenje ($M=4,41$; $sd=0,758$). Temeljem ovako visokog postotka za navedenu česticu, može se zaključiti kako ispitanici na suvremen način razumiju proces učenja, što ne mora biti slučaj kod slijedećih čestica. Za uspješno učenje važnijih sadržaja potrebno je da odgajatelj vodi aktivnosti smatra 36% ispitanika. S navedenom izjavom se ne slaže 24,7% ispitanika, dok se s tvrdnjom niti slaže, niti ne slaže visokih 37,5% ispitanika ($M=3,11$; $sd=0,988$). 50,5% ispitanika nema konkretan stav o tvrdnji da dijete najbolje uči o onim aktivnostima koje za njega isplanira odgajatelj, što je ujedno i najveći postotak jednog modaliteta u ovoj čestici koji okuplja najveći broj ispitanika. Ostatak je ispitanika gotovo u jednakoj mjeri podijeljenog mišljenja, 24,7% ispitanika se uopće ili uglavnom ne slaže s tvrdnjom, dok se 24,3% uglavnom ili u potpunosti slaže s tvrdnjom da dijete najbolje uči iz aktivnosti koje je za njega pripremio odgajatelj ($M=2,97$; $sd=0,977$). Posljednja čestica dimenzije shvaćanja procesa učenja prikazuje tradicionalni pristup odgajatelja o tvrdnji u kojoj se 42,9% ispitanika ne slaže s tvrdnjom da odgajatelj ne treba poučavati djecu jer ona najbolje uče jedna od drugih. 37,1% ispitanika nema konkretan stav o tvrdnji, dok se s tvrdnjom slaže 18,2% ispitanika ($M=2,72$; $sd=1,056$). Promatrajući navedene deskriptivne podatke, može se zaključiti slijedeće. Tvrdnja „Sam proces u kojem dijete traži rješenje važniji je od samog rezultata“, uključuje odgajatelja kao partnera u učenju, a ne poučavatelja te se u toj čestici visokih 88,8% ispitanika priklonilo suvremenom promišljanju o procesu učenja. U ostalim česticama odgajatelj zauzima ulogu

poučavatelja u procesu učenja. U tom slučaju, ispitanici se priklanjaju tradicionalnoj ulozi odgajatelja u procesu učenja ili u velikom postotku nemaju konkretan stav. Dobiveni rezultati su uvjetno i očekivani s obzirom da Modeli A i B naglašavaju ulogu odgajatelja. U Modelu A odgajatelj stvara preduvjete za učenje i razvoj djece na slijedeći način: predlaže aktivnosti i način rada, sudjeluje u zajedničkim aktivnostima, dogovora se, intenzivno promatra djecu i temeljem toga njihove interese i potrebe uklapa u program, modelira ponašanje, tehnike i postupke, organizira prostorno-materijalno okruženje, organizira socijalnu sredinu i pruža povratne informacije. U Modelu B odgajatelj pokazuje djeci na koje sve načine mogu koristiti ponuđeni materijal. Pritom djeca sami biraju ponuđene materijale i poticaje i organiziraju aktivnosti kojima će se baviti. Uloga odgajatelja u odgojno-obrazovnom procesu je zaštititi djecu od loših utjecaja, nedoraslih iskustava kako te situacije ne bi negativno utjecale na njihov razvoj.

Tablica 7. Obrazovna paradigma – shvaćanje procesa učenja (u %)

Redni broj čestice	SHVAĆANJE PROCESA UČENJA	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	sd
50.	SAM PROCES U KOJEM DIJETE TRAŽI RJEŠENJE VAŽNIJI JE OD SAMOG REZULTATA.	1,1	0,4	8,7	35,3	53,5	4,41	0,758
49.	ZA USPJEŠNO UČENJE VAŽNIJIH SADRŽAJA (NPR. SLOVA, BROJKE, ZNANSTVENI FENOMENI) POTREBNO JE DA AKTIVNOSTI VODI I USMJERAVA ODGAJATELJ, A MANJE VAŽNE SADRŽAJE DIJETE MOŽE NAUČITI I SAMO.	6,2	18,5	37,5	30,5	5,8	3,11	0,988

48.	DIJETE NAJBOLJE UČI U ONIM AKTIVNOSTIMA KOJE JE ZA NJEGA ISPLANIRAO I OSMISLIO ODGAJATELJ.	8,7	16,0	50,5	17,8	6,5	2,97	0,977
51.	ODGAJATELJ NE TREBA POUČAVATI DJECU JER ONA NAJBOLJE UČE JEDNA OD DRUGIH I JEDNA S DRUGIMA.	10,5	32,4	37,1	10,2	8,0	2,72	1,056

Deskriptivni podaci o shvaćanju cilja kurikuluma prikazani su u Tablici 8. Podaci pokazuju veliku raspršenost odgovora u obje tvrdnje. 33,1% ispitanika uopće se ili uglavnom ne slažu s tvrdnjom da je jedna od glavnih zadaća vrtića pripremiti dijete za školu, 31,6% se niti slaže niti ne slaže, a 34,6% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slaže s tvrdnjom ($M=3,05$; $sd=1,095$). Za 33,5% ispitanika osnovna svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je stvaranje kvalitetnih uvjeta za učenje, življenje i odgoj „ovdje i sada“, a ne za neko buduće vrijeme. 36% ispitanika smatra kako djecu treba odgajati za budućnost, dok se 29,5% ispitanika niti slaže, niti ne slaže s tvrdnjom. Prva čestica temelji se na tradicionalnom pristupu shvaćanja cilja kurikuluma i u tom slučaju nešto više ispitanika smatra kako je jedna od glavnih zadaća vrtića pripremiti dijete za školu. Ovakva raspršenost odgovora ni ne čudi s obzirom da Opće osnove predškolskog programa sadrže i Pripremni predškolski program i to za oba modela (A i B). U tom slučaju, izjava je možda djelovala zbunjujuće na odgajatelje ukoliko se promatra dobivene podatke. Druga se tvrdnja temelji na suvremenom pristupu, a temeljem dobivenih podataka zaključujemo da kod ispitanih odgajatelja prevladava tradicionalni stav o cilju kurikuluma koji se ogleda u stvaranju kvalitetnih uvjeta za djetetov život „ovdje i sada“, a ne za neko buduće vrijeme. Ova se čestica može povezati s prethodnom tvrdnjom na slijedeći način. U Općim osnovama predškolskog programa u programu za djecu u dobi od tri do pet i pol godina i u Pripremnom predškolskom programu naglašava se suradnja s različitim čimbenicima, a posebno sa školom kako bi prijelaz iz jedne institucije u drugu bio što blaži. Sukladno s time, važnost pripreme za školu ima veliki značaj u ovom Kurikulumu. Postoji mogućnost da su dobiveni podaci u kojima prednjači tradicionalni pristup, interpretirani na više načina kod ispitanika (npr. buduće vrijeme = školsko obrazovanje). Također, Model B naglašava kako je potrebno „što kvalitetnije iskoristiti sve djetetove mogućnosti kako bi ga pripremili za daljnje obrazovanje i

uključivanje u život i rad društvene zajednice kao njenog punopravnog člana“ (Pravilnik, 2006:88).

Tablica 8. Obrazovna paradigma – shvaćanje cilja kurikuluma (u %)

Redni broj čestice	SHVAĆANJE CILJA KURIKULUMA	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	sd
52.	JEDNA OD GLAVNIH ZADAĆA VRTIĆA JE PRIPREMITI DIJETE ZA ŠKOLU.	6,9	26,2	31,6	24,4	10,2	3,05	1,095
53.	OSNOVNA SVRHA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA JE STVARANJE ŠTO KVALITETNIJIH UVJETA ZA ŽIVLJENJE, ODGOJ I UČENJE DJETETA „OVDJE I SADA“, A NE ZA NEKO BUDUĆE VRIJEME.	12,7	23,3	29,5	18,2	15,3	3,0	1,248

Veće slaganje s prvom česticom u Tablici 9. Govori o tradicionalnom pristupu u načinu tvorbe kurikuluma, odnosno usmjerenosti odgajatelja na prethodno pomno planiranje odgojno-obrazovnog rada što za 58,6% ispitanika uglavnom ili u potpunosti dokazuje kvalitetu rada. 15,5% ispitanika se uopće ili uglavnom ne slaže s tvrdnjom da se kvaliteta rada ocrtava u prethodnom striktnom planiranju odgajatelja, dok se visokih 25,5% ispitanika niti slaže, niti ne slaže s tvrdnjom (M=3,64; sd=1,101). Djeci treba omogućiti da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima mišljenje je 44,3% ispitanika. S tom se tvrdnjom ne slaže uopće ili uglavnom 12%, a 43,3% ispitanika se niti slaže, niti ne slaže s tvrdnjom (M=3,43; sd=0,837). Prema Modelu A podrazumijeva se da su djeca aktivna tijekom odgojno-obrazovnog procesa. Učenje je prema ovom Modelu više od samog pamćenja određenog sadržaja. Ono je mnogo više od toga i ne može se svesti samo na

ponavljanje. Učenje je logička konstrukcija koju dijete mora samo izgraditi, na način da istražuje, kombinira, provjerava osobne hipoteze, razmjenjuje mišljenje s drugom djecom i odgajateljem i na taj način dobiva informacije i iz organiziranih i spontanosti aktivnosti. Prema Modelu A, „planiranje je kontinuirani proces koji je ujedno i sastavni dio odgojno-obrazovne prakse, a ne samo formalan u unaprijed određen rezultat. Stoga je nemoguće predvidjeti što će se događati tijekom pedagoške godine i unaprijed odrediti ciljeve i sadržaje rada. Kako bi planiranje bilo smisleno i funkcionalno, odgajatelj prethodno mora dobro upoznati djecu, njihova iskustva, znanja, potrebe i interese“ (Pravilnik, 2006:64).

Tablica 9. Obrazovna paradigma – načini tvorbe kurikuluma (u %)

Redni broj čestice	NAČINI TVORBE KURIKULUMA	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	sd
54.	DA BI ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD ODGAJATELJA BIO KVALITETAN POTREBNO GA JE POMNO UNAPRIJED ISPLANIRATI, A NE GA OSMIŠLJAVATI „U HODU“.	4,0	11,6	25,5	33,5	25,1	3,64	1,101
55.	UMJESTO DA ODGAJATELJ PRECIZNO PLANIRA AKTIVNOSTI, TREBA OMOGUĆITI DJECI DA SAMA OSMIŠLJAVAJU, PLANIRAJU I UPRAVLJAJU SVOJIM AKTIVNOSTIMA.	-	12,0	43,3	33,8	10,5	3,43	0,837

Veće priklanjanje tvrdnjama u Tablici 10 govori o tradicionalnom pristupu odgajatelja odgojno-obrazovnim strategijama. 75,3% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slaže s tvrdnjom kako odgajatelj treba djecu uvijek „imati na oku“ jer se u suprotnom djeca mogu ozlijediti ili praviti „nepodopštine“. Samo 6,2% ispitanika se uopće ili uglavnom ne slaže s navedenom tvrdnjom, dok se 17,8% ispitanika niti slaže, niti ne slaže (M=4,10; sd=0,945). Da

bi djeca zaista nešto naučila važno je da ih odgajatelj poučava, da im demonstrira, objašnjava, izlaže činjenice i ukazuje na važne zaključke, mišljenje je 65,1% ispitanika, dok se s tvrdnjom uglavnom ili uopće ne slaže 10,5% ispitanika, a 17,8% ispitanika nema određeni stav ($M=3,78$; $sd=0,990$).

Tablica 10. Obrazovna paradigma – odgojno-obrazovna strategija (u %)

Redni broj čestice	ODGOJNO-OBRAZOVNA STRATEGIJA	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	sd
57.	ODGAJATELJ TREBA DJECU UVIJEK „IMATI NA OKU“ JER SE U SUPROTNOM DJECA MOGU OZLIJEDITI ILI PRAVITI „NEPOTDOPŠTINE“.	1,1	5,1	17,8	33,8	41,5	4,10	0,945
56.	DA BI DJECA ZAISTA NEŠTO NAUČILA VAŽNO JE DA IH ODGAJATELJ POUČAVA, DA IM DEMONSTRIRA, OBJAŠNJAVA, IZLAŽE ČINJENICE I UKAZUJE NA VAŽNE ZAKLJUČKE.	2,2	8,4	24,0	40,0	25,1	3,78	0,990

Deskriptivni podaci iz Tablice 11. prikazuju zanimljive podatke. Čak 66,2% ispitanika smatra kako je odgajatelju lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama jer su u njima djeca približno jednakih sposobnosti i interesa. Samo se 11,2% ispitanika uopće ili uglavnom ne slaže s navedenom tvrdnjom, dok 21,5% ispitanika nema određen stav ($M=3,83$; $sd=1,103$). Većina odgajatelja prema ovoj tvrdnji ima tradicionalan stav. Slijedeća suvremena tvrdnja govori kako su dobnom mješovite skupine bolje za dijete jer u njima ono ima priliku komunicirati s drugom djecom različitih interesa, sposobnosti i vještina ($M=3,32$; $sd=1,010$). Suvremenom se pristupu uglavnom ili u potpunosti priklonilo 42,9% ispitanika, 18,2% ispitanika se uglavnom ili uopće ne slaže s navedenim, a 38,2% ispitanika nema decidirani

stav. Kada je riječ o „lakšem“ odgojno-obrazovnom radu, odgajatelji se priklanjaju radu u tradicionalno-dobno homogenim skupinama. Nadalje, uzimajući u obzir dobrobiti boravka djece u mješovitoj skupini, odgajatelji se u tom slučaju u većoj mjeri priklanjaju radu u dobno mješovitim skupinama.

Tablica 11. Obrazovna paradigma – socijalna formacija (u %)

Redni broj čestice	SOCIJALNA FORMACIJA	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	sd
58.	ODGAJATELJU JE LAKŠE RADITI U „ČISTIM“ DOBNIM SKUPINAMA JER SU U NJIMA DJECA PRIBLIŽNO JEDNAKIH SPOSOBNOSTI I INTERESA.	4,7	6,5	21,5	33,8	32,4	3,83	1,103
59.	DOBNO MJEŠOVITE SKUPINE BOLJE SU ZA DIJETE JER U NJIMA ONO IMA PRILIKU KOMUNICIRATI S DRUGOM DJECOM RAZLIČITIH INTERESA, SPOSOBNOSTI I VJEŠTINA.	4,7	13,5	38,2	30,9	12,0	3,32	1,010

Percepcija odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja posljednja je dimenzija obrazovne paradigme. Veće slaganje s pet čestica od njih sedam u Tablici 12. svjedoči o suvremenoj percepciji odgajatelja o vlastitoj profesiji. Posebno se ističe stav ispitanika da se dobrim odgajateljem ne postaje s više godina radnog iskustva, nego promišljanjem o vlastitoj praksi, čak njih 88% (M=4,36; sd=0,699), kao i stav da je zajedničko istraživanje prakse odgajatelja, stručnih suradnika i znanstvenika temelj unaprjeđenja prakse za 78,9% ispitanika (M=4,11; sd=0,760). S tvrdnjom da bi profesionalni razvoj trebao rezultirati većim

promjenama u uvjerenju odgajatelja, nego u njegovom znanju uglavnom se ili u potpunosti slaže 49,5% ispitanika, dok se 41,5% niti slaže, niti ne slaže. Veće priklanjanje tvrdnji *Oblici stručnog usavršavanja: seminari i predavanja, odgajatelju daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreće u svojoj praksi*, ukazuje na tradicionalne stavove odgajatelja prema vlastitoj profesiji. Iz izloženih podataka vidljivo je da 46,9% ispitanika još uvijek uglavnom ili u potpunosti smatra da im oblici stručnih usavršavanja poput seminara i predavanja daju konkretne odgovore na probleme iz prakse, dok se njih 42,2% niti slaže, niti ne slaže s takvom tvrdnjom. Tek je 9,4% ispitanika iskazalo svoje neslaganje s navedenom tvrdnjom ($M=3,51$; $sd=0,860$). Prema Slunjski (2016:54), „potencijal učenja praktičara mnogo je veći ako se ono događa temeljem izravnih opservacija u praksi tj. uvida u pogreške koje u vlastitoj praksi čine, nego kao rezultat apstraktnih opisa prakse kakvu bi trebali ostvariti. Takav je koncept profesionalnog usavršavanja zahtjevniji, a time mnogim praktičarima i manje atraktivan od raznih radionica. U slučaju da im se omogući slobodan izbor, praktičari nerijetko odabiru takva usavršavanja jer su povezani s ugodom i zabavom, a lišeni zahtjevnih očekivanja u smislu propitivanja i mijenjanja njihovih postojećih načina razmišljanja i prakse“. Podaci o tome da odgajatelje smeta kada ih se oslovljava sa „teta“ umjesto sa „odgajatelj/ ica“ govore u prilog shvaćanju odgajatelja kako je korištenje stručnog umjesto kolokvijalnog nazivlja profesije jedan od prvih koraka u promoviranju njezine važnosti u širem društvu. 40% ispitanika uglavnom ili u potpunosti smeta kada ih se zove „teta“, 32% ispitanika uglavnom ili uopće ne smeta naziv „teta“, dok 26,9% ispitanika nema o tome konkretan stav ($M=3,15$; $sd=1,387$). Sa stavom da samo neiskusni odgajatelj sumnja u ispravnost vlastitog stila učenja i poučavanja slaže se 28,7% ispitanika, njih 34,9% se niti slaže, niti ne slaže, dok se 34,9% ispitanika ne slaže s takvim stavom ($M= 2,90$; $sd=1,142$). Posebno iznenađuju podaci dobiveni na tvrdnji da bi odgajatelji trebali imati petogodišnje fakultetsko obrazovanje. 17,1% ispitanika se uglavnom ili u potpunosti slaže kako bi odgajatelji trebali imati petogodišnje fakultetsko obrazovanje, 28,4% ispitanika nema određen stav, dok 53,8% ispitanika tvrdi kako odgajateljima ne treba petogodišnje fakultetsko obrazovanje.

Tablica 12. Obrazovna paradigma - percepcija odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja (u %)

Redni broj čestice	PERCEPCIJA ODGAJATELJSKE PROFESIJE I PROFESIONALNOG RAZVOJA	Uopće se ne slažem	Uglavnom se ne slažem	Niti se slažem, niti se ne slažem	Uglavnom se slažem	U potpunosti se slažem	M	sd
63.	DOBAR ODGAJATELJ NE POSTAJE ONAJ KOJI IMA PUNO GODINA RADNOG ISKUSTVA, VEĆ ONAJ KOJI PROMIŠLJA I REFLEKTIRA VLASTITU PRAKSU.	-	0,7	10,5	40,4	47,6	4,36	0,699
65.	ZAJEDNIČKO ISTRAŽIVANJE ODGOJNO-OBRAZOVNE PRAKSE ODGAJATELJA, STRUČNIH TIMOVA I ZNANSTVENIKA TEMELJ JE RAZUMIJEVANJA, MIJENJANJA I UNAPRJEĐIVANJA PRAKSE.	-	1,8	18,2	46,2	32,7	4,11	0,760
64.	PROFESIONALNI RAZVOJ TREBAO BI REZULTIRATI VEĆIM PROMJENAMA U UVJERENJIMA I PONAŠANJU ODGAJATELJA NEGO U NJEGOVOM ZNANJU.	2,5	4,0	41,5	37,5	12,0	3,54	0,858
66.	OBLICI STRUČNOG USAVRŠAVANJA: SEMINARI I PREDAVANJA, ODGAJATELJU DAJU KONKRETNE ODGOVORE NA PROBLEME S KOJIMA SE SUSREĆE U SVOJOJ PRAKSI.	0,7	8,7	42,2	33,8	13,1	3,51	0,860

61.	SMETA MI KADA ME OSLOVLJAVAJU SA „TETA“ UMJESTO SA „ODGAJATELJ/ICA“.	16,4	15,6	26,9	16,4	23,6	3,15	1,387
62.	SAMO NEISKUSAN ODGAJATELJ SUMNJA U ISPRAVNOST VLMTITOG STILA UČENJA I POUČAVANJA DJECE.	12,7	22,2	34,9	19,6	9,1	2,90	1,142
60.	ODGAJATELJI BI TREBALI IMATI 5-GODIŠNJE FAKULTETSKO OBRAZOVANJE (MAGISTAR RPOO) KAO I SVI OSTALI STRUČNJACI IZ PODRUČJA ODGOJA I OBRAZOVANJA (PEDAGOZI, PSIHOLOZI, DEFEKTOLOZI...).	27,3	26,5	28,4	7,6	9,5	2,45	1,236

6.1.1. Povezanost obrazovne paradigme odgajatelja i načina oblikovanja strukturalnih dimenzija kulture ustanove ranoga odgoja

Ispitano je postojanje povezanosti prostorno-materijalnog okruženja iz skale stanja kulture vrtića te stavovi odgajatelja iz skale obrazovne paradigme. To je učinjeno na način da je svaka od pet varijabli prostorno-materijalnog okruženja križana s varijablama obrazovne paradigme odgajatelja te je tako izračunat Pearsonov koeficijent korelacije.

Slobodan prostor u sredini sobe koristi se za aktivnosti u kojima sudjeluju sva ili većina djece iz skupine, prva je čestica prostorno-materijalnog okruženja. Veće priklanjanje navedenoj tvrdnji govori o tradicionalnom odgojno-obrazovnom praksom ustanove. Između varijable *slobodan prostor u sredini sobe koristi se za aktivnosti u kojima sudjeluju sva ili većina djece iz skupine* i *odgajatelj ne treba poučavati djecu jer ona najbolje uče jedna od drugih i jedna s drugima* ($r=-0,125$, $p<0,05$) utvrđena je statistički značajna slaba negativna povezanost². Navedena varijabla govori o odgajateljevu stavu o shvaćanju procesa učenja. Dobivena povezanost ukazuje na slijedeće: što se slobodan prostor u sredini sobe više koristi

² Dancey and Reidy's (2004) kategorizacija jačine povezanosti: Perfektna 1; Jaka 0,7-0,9; Osrednja 0,4-0,6; Slaba 0,1-0,3; Nula 0

za aktivnosti u kojima sudjeluju sva djeca ili većina, to se ispitanici više priklanjaju tradicionalnom stavu da odgajatelj treba poučavati djecu jer ona tako najbolje uče. Između varijable *slobodan prostor u sredini sobe koristi se za aktivnosti u kojima sudjeluju sva ili većina djece iz skupine* i *odgajatelju je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama jer su u njima djeca približno jednakih sposobnosti i interesa* utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna korelacija ($r=0,152$, $p<0,05$). Što ispitanik češće koristi prostor u sredini sobe za zajedničke aktivnosti odgajatelja i djece to znači da se više priklanja radu u „čistim“ dobnim skupinama jer su djeca u njima približno jednakih sposobnosti i interesa. Odgajatelji i u ovom slučaju imaju tradicionalni stav o socijalnoj formaciji odgojno-obrazovne skupine. Važno je naglasiti kako je čestica *Slobodan prostor u sredini sobe koristi se za aktivnosti u kojima sudjeluju sva ili većina djece iz skupine* u korelaciji sa samo dvije čestice obrazovne paradigme odgajatelja.

Slijedeća čestica organizacije prostorno-materijalnog okruženja glasi: ***ponuđeni materijali su neizvjesni i nesigurni (tj. kada ih ponudimo djeci ne znamo što će ona s njima napraviti, kako će ih koristiti ...)***. Veće priklanjanje ovoj tvrdnji podrazumijeva suvremenu odgojno-obrazovnu praksu ustanove. Između varijable *ponuđeni materijali su neizvjesni i nesigurni (tj. kada ih ponudimo djeci ne znamo što će ona s njima napraviti, kako će ih koristiti ...)* i varijable *zajednička slobodna igra djece najbogatiji je izvor novog znanja i spoznaja* utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna korelacija ($r=0,156$, $p<0,05$). Što se u većoj mjeri djeci nude neizvjesni i nesigurni materijali, ujedno odgajatelji smatraju kako je zajednička dječja igra najbogatiji izvor novoga znanja i spoznaja. Iz dobivenih je podataka uočen suvremeni stav odgajatelja prema shvaćanju znanja.

Shvaćanje procesa učenja uključuje tri tvrdnje:

- *Za uspješno učenje važnijih sadržaja (npr. slova, brojke, znanstveni fenomeni) potrebno je da aktivnosti vodi i usmjerava odgajatelj, a manje važne sadržaje dijete može naučiti i samo.*
- *Sam proces u kojem dijete traži rješenje važniji je od samog rezultata.*
- *Odgajatelj ne treba poučavati djecu jer ona najbolje uče jedna od drugih i jedna s drugima.*

Priklanjanje prvoj tvrdnji govori o tradicionalnom shvaćanju procesa učenja, dok se drugoj i trećoj tvrdnji priklanjaju odgajatelji sa suvremenim stavovima o shvaćanju procesa učenja. Utvrđena je statistički značajna slaba negativna povezanost između varijabli *ponuđeni materijali su neizvjesni i nesigurni (tj. kada ih ponudimo djeci ne znamo što će ona s njima napraviti, kako će ih koristiti ...)* i *za uspješno učenje važnijih sadržaja (npr. slova, brojke,*

znanstveni fenomeni) potrebno je da aktivnosti vodi i usmjerava odgajatelj, a manje važne sadržaje dijete može naučiti i samo ($r=-0,152$, $p<0,05$). Što se u većoj mjeri djeci nude neizvjesni materijali, odgajatelj je stava kako za uspješno učenje važnijih sadržaja, aktivnosti ne mora voditi odgajatelj. Statistički značajna slaba pozitivna korelacija ($r=0,151$, $p<0,05$) utvrđena je između varijabli *ponudeni materijali su neizvjesni i nesigurni (tj. kada ih ponudimo djeci ne znamo što će ona s njima napraviti, kako će ih koristiti ...)* i *sam proces u kojem dijete traži rješenje važniji je od samog rezultata*. Ukoliko su djeci ponudeni materijali više neizvjesni i nesigurni, odgajatelji će u većoj mjeri biti stava kako je sam proces traženja rješenja djetetu važniji od samog rezultata. Nadalje, utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između nuđenja neizvjesnih i nesigurnih ponuđenih materijala i tvrdnje kako odgajatelj ne treba poučavati djecu jer ona najbolje uče jedna od drugih i jedna s drugima ($r=0,195$, $p<0,01$). Što odgajatelji u većoj mjeri smatraju kako djeca najbolje uče jedna od drugih i jedna s drugima, to im više nude neizvjesne i nesigurne materijali.

Razumijevanje načina tvorbe kurikulumu ispitalo se tvrdnjom *Umjesto da odgajatelj precizno planira aktivnosti, treba omogućiti djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima*. Između navedene tvrdnje i nuđenja neizvjesnih i nesigurnih materijala utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,216$, $p<0,01$), što znači da što u većoj mjeri odgajatelji smatraju kako djeci treba omogućiti da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima, u većoj mjeri nude djeci neizvjesne i nesigurne materijale. Veće priklanjanje ispitanika suvremenom shvaćanju načina tvorbe kurikulumu, povezano je sa suvremenom organizacijom prostorno-materijalnog okruženja.

Tvrdnjom *Dobno mješovite skupine bolje su za dijete jer u njima ono ima priliku komunicirati s drugom djecom različitih interesa, sposobnosti i vještina* nastojalo se ispitati stavove ispitanika o primjerenosti socijalnoj formaciji odgojno-obrazovne skupine djece. Pearsonovim koeficijentom korelacije utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost nuđenja neizvjesnih i nesigurnih materijala sa stavom ispitanika da su dobno mješovite skupine koje bolje za dijete jer u njima ono ima priliku komunicirati s drugom djecom različitih interesa, sposobnosti i vještina ($r=0,200$, $p<0,01$). Što u većoj mjeri ispitanici smatraju kako je dobno mješovita skupina bolja za dijete jer u njima ono ima priliku komunicirati s drugom djecom, utoliko više se u odgojno-obrazovnoj praksi vrtića u kojem ispitanici rade, djeci nude neizvjesni i nesigurni materijali. Dobiveni rezultat govori o tome kako se suvremni stav ispitanika o socijalnoj formaciji odgojno-obrazovne skupine odražava na suvremeno organiziranje prostorno-materijalnog okruženja.

Percepcija odgajateljske profesije nastojala se ispitati slijedećim tvrdnjama:

- *Odgajatelji bi trebali imati 5-godišnje fakultetsko obrazovanje (magistar RPOO) kao i svi ostali stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja (pedagozi, psiholozi, defektolozi...).*
- *Profesionalni razvoj trebao bi rezultirati većim promjenama u uvjerenjima i ponašanju odgajatelja nego u njegovom znanju.*
- *Zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika temelj je razumijevanja, mijenjanja i unaprjeđivanja prakse.*

Veće priklanjanje svim tvrdnjama govori o suvremenom shvaćanju profesionalnog razvoja odgajatelja. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između nuđenja neizvjesnih i nesigurnih materijala sa stavom ispitanika da bi odgajatelj trebao imati petogodišnje fakultetsko obrazovanje ($r=0,133$, $p<0,05$). Između tvrdnje nuđenja neizvjesnih i nesigurnih materijala i stava da bi profesionalni razvoj trebao rezultirati većim promjenama u uvjerenjima i ponašanju odgajatelja nego u njegovom znanju, utvrđena je statistički značajna slab pozitivna povezanost ($r=0,181$, $p<0,01$). Također je utvrđena statistički značajna slaba pozitivna korelacija između nuđenja nesigurnih i neizvjesnih materijala sa stavom odgajatelja o potrebi zajedničkog istraživanja odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika koje se smatra temeljem za unapređivanje, razumijevanje i mijenjanje iste ($r=0,131$, $p<0,05$). Dobiveni rezultati govore o tome kako se suvremeno razumijevanje percepcije odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja odražava na suvremenu prostorno-materijalnu organizaciju.

Prostor je organiziran po centrima aktivnosti kako bi dijete imalo mogućnost izbora aktivnosti u skladu sa svojim interesima i potrebama, treća je čestica prostorno-materijalnog okruženja. Veće priklanjanje ispitanika ovoj tvrdnji govori o suvremenom pristupu prostorno-materijalne organizacije ustanove u kojoj ispitanik radi. Između tvrdnje *prostor je organiziran po centrima aktivnosti kako bi dijete imalo mogućnost izbora aktivnosti u skladu sa svojim interesima i potrebama* i tvrdnje *djeci treba nuditi i tzv. „opasne“ materijale i predmete (npr. čekić, čavliće, staklene predmete,..) jer će tako naučiti njima pažljivo rukovati* utvrđena je statistički značajna slaba negativna povezanost ($r=-0,138$, $p<0,05$). Prema dobivenim podacima, što je prostor u većoj mjeri organiziran po centrima aktivnosti, utoliko je odgajatelj manje sklon nuditi djeci „opasne“ materijale i predmete. Dobiveni rezultat nije u skladu s očekivanim s obzirom da obje tvrdnje prikazuju suvremeni pristup prostorno-materijalnoj organizaciji i slici o djetetu. Temeljem navedenog, očekivana je pozitivna povezanost tih dviju čestica. U teorijskom dijelu rada navedena podjela elemenata organizacijske kulture prema Scheinu kao teorijski okvir od kojeg se kreće u radu. Prema Scheinu (1998),

najdostupnija razina u odgojno-obrazovnoj ustanovi predstavlja strukturalne dimenzije čiji je dio prostorno-materijalno okruženje. S obzirom da je i najvidljivije, prostorno-materijalno okruženje najlakše je mijenjati. Slunjski (2016) objašnjava kako „odgojno-obrazovne ustanove često samo površinski mijenjaju svoje strukture, a istodobno vrlo malo mijenjaju kvalitetu odgojno-obrazovne prakse“ (Isto, 2016:20). Stoga ne čude dobiveni podaci s obzirom da u želji praćenja suvremene paradigme odgoja i obrazovanja najčešće izostaju trenutačne sposobnosti i odgajatelji to rade u suprotnosti sa svojim vrijednostima. Stoga su promjene površne i s nedostatkom perspektive stvarnog razvoja prakse (Slunjski, 2016).

Između tvrdnje organiziranja prostora po centrima aktivnosti i omogućavanja djeci izravno i aktivno istraživanje kojima dolaze do svojih teorija i istina, utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,134$, $p<0,05$). Veće priklanjanje navedenim tvrdnjama govori u prilog suvremenom shvaćanju znanja koje se odražava i na suvremeno organiziranje prostora i materijala.

Tvrdnjom *Jedna od glavnih zadaća vrtića je pripremiti dijete za školu*, nastojalo se ispitati stav odgajatelja o shvaćanju cilja kurikuluma. Što odgajatelji u većoj mjeri smatraju kako je jedna od glavnih zadaća vrtića pripremiti dijete za školu, to je stav odgajatelja o shvaćanju cilja kurikuluma u većoj mjeri tradicionalan. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između tvrdnji *prostor je organiziran po centrima aktivnosti kako bi dijete imalo mogućnost izbora aktivnosti u skladu sa svojim interesima i potrebama* i *jedna od glavnih zadaća vrtića je pripremiti dijete za školu* ($r=0,146$, $p<0,05$). Iz toga slijedi, što je više prostor sobe dnevnog boravka organiziran prema centrima aktivnosti, utoliko više odgajatelji smatraju da je jedna od glavnih zadaća vrtića pripremiti dijete za školu. Naizgled, dobiveni rezultat nije očekivan, međutim uzme li se u obzir kurikulum Srbije, rezultat je djelomice i očekivan. Naime, Opće osnove predškolskog programa sadrže Modele A i B za djecu od tri do pet i pol godina i Pripremni predškolski program za oba modela (A i B). Model A slovi kao otvoren odgojno-obrazovni program u kojem je prostorno-materijalno okruženje organizirano kroz centre aktivnosti (jedna od tri mogućnosti). Nadalje, Pripremni predškolski program Modela A obvezni je program za djecu stariju od pet i pol godina i kao takav se smatra jednim od važnijih zadaća.

Umjesto da odgajatelj precizno planira aktivnosti, treba omogućiti djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima tvrdnja je kojom se željelo ispitati shvaćanje načina tvorbe kurikuluma. Pearsonovim koeficijentom korelacije utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između omogućavanja djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima i organiziranja prostora po centrima

aktivnosti kako bi dijete imalo mogućnost izbora aktivnosti u skladu sa svojim interesima i potrebama ($r=0,192$, $p<0,01$). Što u većoj mjeri ispitanici smatraju kako je potrebno djeci omogućiti da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima, u većoj je mjeri prostorno okruženje vrtića u kojem ispitanik radi organizirano po centrima aktivnosti. Suvremeno shvaćanje načina tvorbe kurikuluma povezano je sa suvremenom organizacijom prostorno-materijalnog okruženja vrtića u kojem ispitanici rade.

Dobno mješovite skupine bolje su za dijete jer u njima ono ima priliku komunicirati s drugom djecom različitih interesa, sposobnosti i vještina tvrdnja je kojom se željelo ispitati stav ispitanika o socijalnoj formaciji odgojno-obrazovne skupine. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost organiziranja prostora po centrima aktivnosti i tvrdnje da su dobno mješovite skupine bolje za dijete ($r=0,162$, $p<0,01$). Ispitanici koji u većoj mjeri smatraju kako su dobno mješovite skupine bolje za dijete, u većoj mjeri prostor u vrtiću u kojem rade organiziraju po centrima aktivnosti. Suvremeni stav ispitanika o socijalnoj formaciji odgojno-obrazovne skupine povezan je sa suvremenom organizacijom prostorno-materijalnog okruženja vrtića u kojem rade.

Percepcija odgajateljske profesije profesionalnog razvoja nastojala se ispitati trima česticama:

- *Smeta mi kada me oslovljavaju sa „teta“ umjesto sa „odgajatelj/ica“.*
- *Zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika temelj je razumijevanja, mijenjanja i unaprjeđivanja prakse.*
- *Oblici stručnog usavršavanja: seminari i predavanja, odgajatelju daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreće u svojoj praksi.*

Veće priklanjanje ispitanika 1. i 2. tvrdnji podrazumijeva suvremeno percipiranje odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja, a priklanjanje ispitanika 3. tvrdnji tradicionalno percipiranje odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja.

Između čestica *Prostor je organiziran po centrima aktivnosti kako bi dijete imalo mogućnost izbora aktivnosti u skladu sa svojim interesima i potrebama* i *Smeta mi kada me oslovljavaju sa „teta“ umjesto sa „odgajatelj/ica“* utvrđena je statistički značajna slaba negativna povezanost ($r=-0,130$, $p<0,05$). Iz toga proizlazi da što je u većoj mjeri prostor organiziran po centrima aktivnosti, utoliko odgajateljima manje smeta kada ih se oslovljava sa „teta“. S obzirom da obje tvrdnje oslikavaju suvremeni pristup odgoju i obrazovanju djece rane dobi, očekivani rezultat bila je njihova pozitivna, a ne negativna povezanost. Prostor sobe dnevnog boravka u kojem djeca borave može biti organiziran kroz centre aktivnosti. To ujedno ne znači da odgajatelji vide važnost promoviranja svoje profesije u širem društvu, koji

prvenstveno kreće od samog naziva profesije. Promicanje profesije odgajatelja kreće od „epistemološki utemeljenog stava odgajatelja – pojedinca, u odnosu na praksu struke kojoj pripada, a koji ključno utječe na njegovu profesionalnu praksu“ (Evans, 2008, prema Krstović, 2012: 257). Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost organiziranja prostora po centrima aktivnosti i zajedničkog istraživanja odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika kao temelja razumijevanja, mijenjanja i unapređivanja prakse ($r=0,263$, $p<0,01$). Ispitanici koji u većoj mjeri smatraju kako je zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse temelj razumijevanja, mijenjanja i unapređenja prakse, u većoj mjeri prostor predškolske ustanove u kojem rade organiziraju po centrima aktivnosti. Iz toga proizlazi da što je stav odgajatelja o percepciji odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja suvremeniji, utoliko je prostorno-materijalna organizacija ustanove suvremenija.

Pearsonovim koeficijentom korelacije utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost organiziranja prostora po centrima aktivnosti i stava odgajatelja da im predavanja i seminara daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreću u svojoj praksi ($r=0,210$, $p<0,01$). Što u većoj mjeri ispitanik smatra kako seminari i predavanja mogu dati konkretne odgovore na probleme iz prakse, u većoj je mjeri prostor predškolske ustanove u kojoj ispitanik radi organiziran po centrima aktivnosti. Dobiveni rezultat nije u skladu s očekivanim jer je pretpostavljena njihova negativna, a ne pozitivna povezanost, ali on također može biti i objašnjiv. Organiziranje prostora predškolske ustanove po centrima aktivnosti ne mora se nužno temeljiti na razumijevanju odgajatelja o važnosti suvremenog organiziranja prostorno-materijalnog okruženja. Iz organiziranja prostora po centrima aktivnosti ne može se odmah zaključiti prati li odgajatelj „trend“ koji se promovira aktualnim kurikulumom ili razumije važnost takve organizacije prostora predškolske ustanove. Nadalje, seminari i predavanja kao oblici profesionalnog usavršavanja prema Slunjski (2016), nemaju u potpunosti transformacijski potencijal. Oni kao takvi ne mogu izravno utjecati na promjenu odgojno-obrazovne prakse jer ne mogu obuhvatiti aktualne izazove u odgojno-obrazovnoj praksi svih sudionika.

Četvrta čestica prostorno-materijalnog okruženja glasi: ***Djeca slobodno „cirkuliraju“ cijelim prostorom vrtića (po svojoj sobi, sobi drugih skupina, po hodnicima, garderobi,...)***. Priklanjanje navedenoj tvrdnji podrazumijeva suvremeni pristup organizaciji prostorno-materijalnog okruženja odgojno-obrazovne ustanove iz koje dolaze ispitanici. Između navedene tvrdnje i tvrdnje *Osnovna svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je stvaranje što kvalitetnijih uvjeta za življenje, odgoj i učenje djeteta „ovdje i sada“, a ne za*

neko buduće vrijeme utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,134$, $p<0,05$). Iz dobivenog rezultata proizlazi slijedeće: što je odgojno-obrazovna praksa ustanove iz koje ispitanik dolazi više usmjerena na poticanje djece na slobodno „cirkuliranje“ cijelim prostorom vrtića, utoliko je prisutniji stav odgajatelja da je osnovna svrha ranog i predškolskog odgoja stvaranje kvalitetnijih uvjeta za življenje „ovdje i sada“. Temeljem navedenog, što je stav odgajatelja o shvaćanju cilja kurikuluma suvremeniji, utoliko je prostorno-materijalna organizacija ustanove suvremenija.

Umjesto da odgajatelj precizno planira aktivnosti, treba omogućiti djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima tvrdnja je kojom se nastojalo ispitati stav ispitanika o načinu tvorbe kurikuluma. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost slobodnog „cirkuliranja“ djece cijelim prostorom vrtića i omogućavanja djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima ($r=0,171$, $p<0,01$). Što u većoj mjeri djeca mogu slobodno „cirkulirati“ cijelim prostorom vrtića, u većoj mjeri ispitanik smatra kako djeci treba omogućiti da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima. Zaključujemo kako je suvremeni stav ispitanika o načinu tvorbe kurikuluma povezan s suvremenim pristupom u organizaciji prostora vrtića.

Tvrdnjama *Da bi djeca zaista nešto naučila važno je da ih odgajatelj poučava, da im demonstrira, objašnjava, izlaže činjenice i ukazuje na važne zaključke* i *Odgajatelj treba djecu uvijek „imati na oku“ jer se u suprotnom djeca mogu ozlijediti ili praviti „nepodopštine“* nastojalo se ispitati stav ispitanika o primjernim odgojno-obrazovnim strategijama. Ukoliko odgajatelj smatra da je djeci potrebno demonstrirati, objašnjavati, izlagati činjenice i ukazivati na važne zaključke da bi ona naučila nešto važno i ukoliko odgajatelj smatra kako bi trebao uvijek „imati djecu na oku“, utoliko je stav odgajatelja o primjerenosti odgojno-obrazovnoj strategiji više tradicionalan. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između tvrdnji *Djeca slobodno „cirkuliraju“ prostorom vrtića* i *Da bi djeca zaista nešto naučila važno je da ih odgajatelj poučava, da im demonstrira, objašnjava, izlaže činjenice i ukazuje na važne zaključke* ($r=0,130$, $p<0,05$). Što u većoj mjeri djeca slobodno „cirkuliraju“ prostorom vrtića, to više odgajatelj smatra da kako bi djeca nešto naučila on mora preuzeti ulogu poučavatelja. Dobiveni rezultat nije u skladu s očekivanim, s obzirom da prva tvrdnja prikazuje suvremeni, a druga tradicionalni pristup odgojno-obrazovnom radu. Jedno od objašnjenja dobivenog rezultata može biti i taj što odgajatelji u praksi često kombiniraju ciljeve, načela i zadatke Modela A i Modela B (Kopas-Vukašinović, 2016). Prema Slunjski (2016: 32), „intervencije u odgojno-obrazovnoj ustanovi, u ovom slučaju slobodno „cirkuliranje“ djece prostorom vrtića, koje nisu utemeljene na razumijevanju

njenih jedinstvenih i specifičnih značajki ne dovode do unapređenja kvalitete prakse u njoj“ (poučavanje, izlaganje činjenica, ukazivanje na važne zaključke i demonstriranje odgajatelja). Također, postoji mogućnost preslikavanja postignuća iz jedne ustanove u drugu. To su uglavnom površne promjene koje u manjoj mjeri utječu na kvalitetu odgojno-obrazovne prakse. Eventualna poboljšanja traju kraće vremensko razdoblje (Miljak, 2015, Slunjski, 2016).

Pearsonovim koeficijentom korelacije utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost slobodnog „cirkuliranja“ djece cijelim prostorom vrtića i tvrdnje kako odgajatelj mora djecu uvijek „imati na oko“ ($r=0,195$, $p<0,01$). Što u većoj mjeri djeca mogu slobodno „cirkulirati“ prostorom, u većoj mjeri odgajatelji smatraju da moraju djecu „imati na oku“. Bez obzira što jedna tvrdnja oslikava suvremeni, a druga tradicionalni pristup odgojno-obrazovnom radu i što takav rezultat nije očekivan, on svakako može biti i objašnjiv. U nastojanju odgajatelja da djeci omogući istraživanje svojeg okruženja, koje se potiče Modelima A i B, ne umanjuje se važnost činjenice da je odgajatelj odgovoran za sigurnost djece tijekom njihovog boravka u predškolskoj ustanovi, što je također propisano navedenim Modelima. Sukladno tome, jedan od načina realiziranja sigurnosti djece je i taj što odgajatelji uvijek promatraju kretanje djece.

Percepcija odgajateljske profesije izmjerena je česticom *Samo neiskusani odgajatelj sumnja u ispravnost vlastitog stila učenja i poučavanja djece*. Što se u većoj mjeri odgajatelj slaže s navedenom tvrdnjom, utoliko smatramo da je njegov stav o percepciji odgajateljske profesije više tradicionalan. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između tvrdnje *Djeca slobodno „cirkuliraju“ cijelim prostorom vrtića (po svojoj sobi, sobi drugih skupina, po hodnicima, garderobi,...)* i tvrdnje *Samo neiskusani odgajatelj sumnja u ispravnost vlastitog stila učenja i poučavanja djece* ($r=0,121$, $p<0,05$). Prema dobivenom rezultatu, što djeca u većoj mjeri slobodno „cirkuliraju“ cijelim prostorom vrtića, utoliko odgajatelj više sumnja u ispravnost vlastitog stila učenja i poučavanja djece. Dobiveni rezultat nije u skladu s očekivanim budući da prva tvrdnja ukazuje na suvremeni, a druga na tradicionalni pristup odgojno-obrazovnom radu. Stoga je očekivana negativna povezanost tih dviju tvrdnji. Model A srpskog kurikuluma u organizaciju prostorno-materijalnog okruženja uključuje i slobodno „cirkuliranje“ djece po prostorima cijelog vrtića i dvorištu oko ustanove. U želji da primjenjuje sve napatke iz programa, odgajatelj može pribjeći i „puštanju“ djece po svim prostorima dječjeg vrtića uz nedostatak razumijevanja te radnje, nepromijenjene slike o djetetu i što time djeca dobivaju. Odgajatelju koji ne razumije u potpunosti važnost djetetovog slobodnog kretanja svim prostorima vrtića, to kretanje djece vrtićem može djelovati pomalo

anarhično. Tada odgajatelj može početi sumnjati u ispravnost vlastitog stila učenja i načina na koji poučava djecu ukoliko smatra da bi svu djecu trebao imati „na oku“ cijelo vrijeme.

Peta čestica prostorno-materijalne organizacije iz *Skale stanja kulture vrtića* glasi: ***Prostor je organiziran tako da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece, posebno druženje u manjim skupinama.*** Ukoliko odgajatelj u većoj mjeri procjeni da se navedena tvrdnja odnosi na odgojno-obrazovnu praksu vrtića u kojem radi, utoliko možemo reći da odgajatelj primjenjuje suvremeni pristup odgojno-obrazovnom radu.

Tvrdnjama *Djeci treba omogućiti da aktivnim i izravnim istraživanjem dolaze do svojih istina i teorija (čak i ako su netočne), a ne ih poučavati činjenicama i Zajednička slobodna igra djece najbogatiji je izvor novog znanja i spoznaja* nastojalo se ispitati stav odgajatelja o shvaćanju znanja. Što je veće slaganje s navedenim tvrdnjama, u većoj je mjeri stav odgajatelja o shvaćanju znanja suvremen. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između tvrdnji *Prostor je organiziran tako da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece, posebno druženje u manjim skupinama* i *Djeci treba omogućiti da aktivnim i izravnim istraživanjem dolaze do svojih istina i teorija (čak i ako su netočne), a ne ih poučavati činjenicama* ($r=0,147$, $p<0,05$). Iz rezultata je vidljivo slijedeće: što je u većoj mjeri prostor organiziran na način da potiče međusobne susrete, utoliko više odgajatelj smatra kako je djeci potrebno omogućiti da aktivno i izravno istražuju te time dolaze samostalno do vlastitih teorija i istina.

Između organiziranja prostora na način da potiče komunikaciju i međusobne susrete djece i stava da je zajednička slobodna igra djece najbogatiji izvor novog znanja i spoznaja, utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,156$, $p<0,01$). Dobiveni rezultat tumači se na slijedeći način: što u većoj mjeri ispitanici smatraju kako je zajednička slobodna igra djece najbogatiji izvor novog znanja i spoznaja, to je u većoj mjeri prostor organiziran tako da potiče međusobnu komunikaciju i susrete djece. Pozitivna povezanost tvrdnji kod obaju korelacija govori u prilog suvremenom stavu odgajatelja o shvaćanju znanja naspram suvremenoj organizaciji prostorno-materijalnog okruženja u vrtiću u kojem ispitanik radi.

U slučaju organiziranja prostora na način da potiče međusobne susrete i komunikaciju i davanje veće važnosti samom procesu u kojem dijete traži rješenje od samog rezultata utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,123$, $p<0,05$). Temeljem dobivenog rezultata može se zaključiti kako temeljem prostora koji je u većoj mjeri organiziran na način da potiče međusobne susrete i komunikaciju, odgajatelji u većoj mjeri smatraju kako je sam proces u kojem dijete traži rješenje važniji od samog rezultata. Iz

navedenog se može pretpostaviti kako odgajatelji suvremeno pristupaju shvaćanju procesa učenja.

Tvrđnjom *Osnovna svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je stvaranje što kvalitetnijih uvjeta za življenje, odgoj i učenje djeteta „ovdje i sada“, a ne za neko buduće vrijeme* na suvremen se način pristupa shvaćanju cilja kurikuluma. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između tvrdnji *Prostor je organiziran tako da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece, posebno druženje u manjim skupinama* i *Osnovna svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je stvaranje što kvalitetnijih uvjeta za življenje, odgoj i učenje djeteta „ovdje i sada“, a ne za neko buduće vrijeme* ($r=0,126$, $p<0,05$). Što je stav odgajatelja više usmjeren suvremenom shvaćanju cilja kurikuluma, tj. što odgajatelj više smatra da je osnovna svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja stvaranje kvalitetnijih uvjeta za življenje „ovdje i sada“, a ne za neko buduće vrijeme, to će u većoj mjeri prostor biti organiziran da potiče međusobne susrete i komunikaciju.

Umjesto da odgajatelj precizno planira aktivnosti, treba omogućiti djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima tvrdnja je kojom se željelo ispitati stav ispitanika o shvaćanju načina tvorbe kurikuluma. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost organiziranja prostora na način da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece i mogućnosti da djeca sama osmisle, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima ($r=0,171$, $p<0,01$). Dobiveni rezultat govori u prilog tome kako odgajatelj koji u većoj mjeri smatra kako djeci treba omogućiti da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima, u većoj mjeri organiziraju prostor na način da potiče međusobnu komunikaciju i susrete djece u vrtiću u kojem radi.

Stav odgajatelja o socijalnoj formaciji skupine ispitalo se slijedećim tvrdnjama:

- *Odgajatelju je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama jer su u njima djeca približno jednakih sposobnosti i interesa.*
- *Dobno mješovite skupine bolje su za dijete jer u njima ono ima priliku komunicirati s drugom djecom različitih interesa, sposobnosti i vještina.*

Za odgajatelje koji smatraju da je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama, u većoj mjeri njihov stav o primjernoj socijalnoj formaciji možemo okarakterizirati kao tradicionalan. Što odgajatelji u većoj mjeri smatraju kako su dobnom mješovite skupine bolje za dijete, u većoj se mjeri stav odgajatelja o socijalnoj formaciji skupine smatra suvremenim. Pearsonovim koeficijentom korelacije utvrđena je statistički značajna slaba negativna povezanost organiziranog prostora na način da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece i stava o lakšem radu u „čistim“ dobnim skupinama ($r=-0,173$, $p<0,01$). Ispitanici koji u većoj mjeri

smatraju kako je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama, u manjoj mjeri prostor vrtića u kojem rade organiziraju tako da potiče međusobnu komunikaciju i susrete djece. Tradicionalni stav ispitanika o socijalnoj formaciji grupe djece u predškolskoj ustanovi, povezano je s tradicionalnom organizacijom prostorno-materijalnog okruženja vrtića u kojem ispitanik radi. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između tvrdnji *Prostor je organiziran tako da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece, posebno druženje u manjim skupinama* i *Dobno mješovite skupine bolje su za dijete jer u njima ono ima priliku komunicirati s drugom djecom različitih interesa, sposobnosti i vještina* ($r=0,153$, $p<0,05$). Dobiveni rezultat tumači se na slijedeći način: što u većoj mjeri odgajatelj smatra kako su dobnno mješovite skupine bolje za dijete jer u njima ima priliku komunicirati s drugom djecom različitih sposobnosti, vještina i interesa, utoliko će prostor biti više organiziran tako da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece.

Stav o percepciji odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja ispitan je tvrdnjama:

- *Zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika temelj je razumijevanja, mijenjanja i unaprjeđivanja prakse.*
- *Oblici stručnog usavršavanja: seminari i predavanja, odgajatelju daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreće u svojoj praksi.*

Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost organiziranja prostora na način da potiče međusobnu komunikaciju i susrete djece i stava ispitanika da je zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika temelj razumijevanja, mijenjanja i unapređenja prakse ($r=0,244$, $p<0,01$). Odgajatelji koji u većoj mjeri smatraju da je zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse svih stručnjaka temelj unapređenja prakse, u većoj mjeri prostorno-materijalno okruženje organiziraju na način da potiče međusobnu komunikaciju i susrete djece. Suvremeni stav o percepciji odgajateljske profesije i profesionalnom razvoju, povezan je sa suvremenim pristupom u organizaciji prostora u vrtiću u kojem ispitanik radi.

Odgajatelj koji u većoj mjeri smatra kako sudjelovanjem na seminarima i predavanjima može dobiti konkretne odgovore na probleme s kojima se susreće u svojoj praksi, njegovo je poimanje percepcije odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja u većoj mjeri tradicionalno. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između tvrdnji *Prostor je organiziran tako da potiče međusobne susrete i komunikaciju djece, posebno druženje u manjim skupinama* i *Oblici stručnog usavršavanja: seminari i predavanja, odgajatelju daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreće u svojoj praksi* ($r=0,127$, $p<0,05$). Dobiveni rezultat govori u prilog tome kako odgajatelj koji u većoj

mjeri smatra da seminari i predavanja daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreće u svojoj praksi, u većoj mjeri prostor organiziraju na način da potiče međusobne susrete i komunikaciju među djecom. Dobiveni rezultat nije očekivan, s obzirom da prva tvrdnja oslikava suvremen, a druga tradicionalan pristup odgojno-obrazovnom radu. Prema Slunjski (2016:58), putem seminara i predavanja, odgajatelje se „izlaže novoj praksi, tj. poučava se o inovativnim pristupima u odgojno-obrazovnom radu. Od tog se modela očekuje da se nova praksa dogodi nakon što odgajatelji odslušaju određeni program profesionalnog usavršavanja. Ideja da bi određeni broj odgajatelja mogao biti osposobljen za rad na novi način nakon ovakvog usavršavanja se na prvi pogled čini vjerojatnom, pa je na njoj većina programa profesionalnog usavršavanja i dizajnirana.“ Predavanja i seminari ne mogu pomoći odgajatelju u osvještavanju kvalitete odgojno-obrazovne prakse, što je ujedno i prvi korak prema njezinom unapređenju. Slunjski (2016) smatra kako se izlaganjem odgajatelja seminarima i predavanjima njegovo poimanje odgojno-obrazovne prakse ne mijenja.

Prema izloženim rezultatima proizlazi da je po pitanju organiziranja prostorno-materijalnog okruženja u odgojno-obrazovnoj ustanovi u kojoj ispitanici rade, najčešće u sredini sobe organiziran slobodan prostor koji se koristi za aktivnosti u kojima sudjeluju sva ili većina djece iz skupine. Materijali koji odgajatelji nude djeci najrjeđe su neizvjesni i nesigurni. Po pitanju stavova ispitanika o slici o djetetu, najviše se priklanjaju tvrdnji kako je vrijedne predmete potrebno nuditi djeci samo u prisustvu odgajatelja kako ih ne bi uništila ili pokvarila. Kada je riječ o shvaćanju znanja, ispitanici u najvećoj mjeri smatraju kako djeci treba omogućiti da aktivnim i izravnim istraživanjem dolaze do svojih istina i teorija, a ne ih poučavati činjenicama. Govoreći o stavovima odgajatelja kada je riječ o shvaćanju procesa učenja, odgajatelji u najvećoj mjeri smatraju kako je sam proces u kojem dijete traži rješenje važniji od samog rezultata. Po pitanju shvaćanja cilja kurikulumu, ispitanici se najviše priklanjaju stavu da je jedna od glavnih zadaća vrtića pripremiti dijete za školu. U dimenziji – načini tvorbe kurikulumu – ispitanici se najviše priklanjaju stavu kako je pomno unaprijed isplaniran odgojno-obrazovni rad kvalitetniji od odgojno-obrazovnog rada kojeg odgajatelj osmišljava „u hodu“. Kada je riječ o odgojno-obrazovnoj strategiji, ispitanici u najvećoj mjeri smatraju kako je djecu potrebno „imati na oku“ jer se u suprotnosti mogu ozlijediti ili raditi „nepodopštine“. O stavu odgajatelja o socijalnoj formaciji, govori tvrdnja *Odgajatelju je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama jer su u njima djeca približno jednakih sposobnosti i interesa.* Ispitanici u većoj mjeri smatraju kako je odgajatelju lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama zbog jednakih dječjih sposobnosti i interesa. Taj stav ispitanika govori o tradicionalnom poimanju socijalne formacije odgojno-obrazovne skupine. Posljednja

dimenzija odgojno-obrazovne paradigme odgajatelja govori o percepciji odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja. Ispitanici se u najvećoj mjeri priklanjaju stavu kako se dobrim odgajateljem ne postaje temeljem mnogo godina radnog iskustva, već promišljanjem i reflektiranjem vlastite prakse. Iznenadujuće je to što o profesionalnom razvoju i vlastitoj profesiji odgajatelji većinom dijele suvremene stavove, dok kod ostalih dimenzija *Skale obrazovne paradigme* prednjače tradicionalni stavovi. Temeljem rezultata Pearsonovog koeficijenta korelacije može se zaključiti kako suvremeni stavovi odgajatelja o dimenzijama obrazovne paradigme (slika o djetetu, shvaćanje znanja, shvaćanje procesa učenja, shvaćanje cilja kurikulumu, načini tvorbe kurikulumu, odgojno-obrazovne strategije, socijalna formacija i percepcija odgajateljske profesije i profesionalni razvoj) nisu uvijek povezani sa suvremenim pristupom organizaciji prostorno-materijalnog okruženja. Hipoteza 1koja govori da odgajatelji koji se više priklanjaju tradicionalnim stavovima o odgoju i obrazovanju djece rane dobi, u većoj mjeri prakticiraju tradicionalne pristupe u oblikovanju prostorno-materijalnog okruženja u ustanovama ranog odgoja i obrnuto, nije u potpunosti potvrđena. Iz osam dobivenih korelacija vidljivo je kako je tradicionalni stav odgajatelja o odgoju i obrazovanju djece rane dobi povezan sa suvremenim pristupom oblikovanju prostorno-materijalnog okruženja u ustanovama ranog odgoja u kojem rade. Tome u prilog može govoriti već navedena tvrdnja da suvremena organizacija prostorno-materijalnog okruženja ne mora u potpunosti biti povezana s odgajateljevim istinskim razumijevanjem djece rane i predškolske dobi i odgojno-obrazovnog procesa, već to može biti odlika praćenja aktualnih „trendova“. Začuduje jedino činjenica da u najvećoj mjeri odgajatelji suvremeno promišljaju o svojoj profesiji i profesionalnom razvoju, dok u ostalim dimenzijama obrazovne paradigme prednjače tradicionalni stavovi odgajatelja.

6.2. Vremenska konfiguracija

Vremenska konfiguracija druga je strukturalna dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove. Deskriptivni podaci dviju čestica prikazani su u Tablici 13. Ispitanici su trebali procijeniti u kojoj se mjeri navedene tvrdnje odnose na odgojno-obrazovnu praksu vrtića u kojem rade. Tvrdnje ispitanika procijenjene su Likertovom skalom od 1 do 5 (1 - *uopće se ne odnosi*; 2 – *uglavnom se ne odnosi*; 3 - *niti se odnosi, niti se ne odnosi*, 4 - *uglavnom se odnosi*, 5 - *u potpunosti se odnosi*). Kako bi interpretacija deskriptivnih podataka bila

jednostavnija, spojeni su modaliteti *uopće se ne odnosi* i *uglavnom se ne odnosi* te modaliteti *uglavnom se odnosi* i *u potpunosti se odnosi*.

Prema dobivenim podacima jasno određenu vremensku organizaciju aktivnosti primjenjuju gotovo svi ispitanici (93,5%), samo neznatan broj ispitanika (0,7%) primjenjuje fleksibilnu vremensku organizaciju dok njih 4,7% ne može procijeniti vremensku organizaciju ustanove u kojoj rade ($M=4,62$; $sd=0,649$). Dijete prilagođava svoj dnevni ritam iz obiteljskog doma vrtićkom za 72,7% ispitanika. 9,5% ispitanika prilagođava vrtićki dnevni ritam djetetu, dok 15,6% ispitanika smatra kako se nijednom dnevnom ritmu ne priklanjaju u potpunosti ($M=3,97$; $sd=1,059$). Iz dobivenih podataka jasno se vidi tradicionalna i kruta vremenska organizacija dana u odgojno-obrazovnim ustanovama. Moglo bi se stoga zaključiti kako gotovo svi ispitanici odgojno-obrazovni rad temelje na Modelu B s obzirom da je u Modelu A jasno naglašena fleksibilna vremenska organizacija. Model A podrazumijeva izmijenjenu vremensku organizaciju. Raspored dnevnih aktivnosti je fleksibilniji i prilagođen potrebama djece i njihovih roditelja i dogovara se s djecom i roditeljima. Dnevne su aktivnosti ograničene samo većim obrocima koji se događaju istovremeno u cijeloj ustanovi. Međuobroci se daju djeci prema potrebi, „klizno“ (nakon završetka prethodne aktivnosti djeteta). Dijete ne smije vrijeme provoditi čekanjem obroka, da ostala djeca dovrše svoje aktivnosti, pranje ruku ostale djece, da se svi probude i sl. Djeci se omogućuje dovoljno vremena kako bi završila svoje aktivnosti. Između „većih blokova aktivnosti“, ne inzistira se na tome da sva djeca istovremeno završe svoje aktivnosti, već se vrijeme čekanja popunjava prijelaznim aktivnostima.

Tablica 13. Procjena stanja – vremenska konfiguracija (u %)

Redni broj čestice	VREMENSKA ORGANIZACIJA	Uopće se ne odnosi	Uglavnom se ne odnosi	Niti se odnosi, niti se ne odnosi	Uglavnom se odnosi	U potpunosti se odnosi	M	sd
5.	U VRTIĆU PRIMJENJUJEMO JASNO ODREĐENU VREMENSKU ORGANIZACIJU	0,7	-	4,7	25,1	68,4	4,62	0,649

	AKTIVNOSTI (TOČNO ODREĐENKA, AKTIVNOSTI, POPODNEVNOG ODMORA)							
24.	KOD NAS DIJETE SVOJ DNEVNI RITAM IZ OBITELJSKOG DOMA (NPR. VRIJEME OBROKA, POPODNEVNOG ODMORA) MORA PRILAGODITI VRTIČKOM, A NE OBRNUTO.	4,0	5,5	15,6	36,7	36,0	3,97	1,059

Prva čestica vremenske konfiguracije glasi: *U vrtiću primjenjujemo jasno određenu vremensku organizaciju aktivnosti (točno određeno vrijeme obroka, aktivnosti, popodnevnog odmora)*. Što su ispitanici u većoj mjeri prepoznali ovakav način vremenske konfiguracije u odgojno-obrazovnoj praksi vrtića u kojem rade, utoliko je takva vremenska konfiguracija više tradicionalna. Pearsonovim koeficijentom korelacije nastojala se ispitati povezanost vremenske konfiguracije predškolske ustanove u kojoj ispitanik radi te odgajateljskih stavova o dimenzijama obrazovne paradigme.

Tvrdnje kojima se nastojala ispitati povezanost o dimenziji *Slika o djetetu* su:

- *Unatoč interesu koje iskazuje za složene fenomene i pojmove (npr. kako radi motor s unutarnjim izgaranjem, kako nastaje struja ...) dijete predškolske dobi još je premaleno da bi ih stvarno moglo razumjeti.*
- *Djeci treba nuditi i tzv. „opasne“ materijale i predmete (npr. čekić, čavlice, staklene predmete,...) jer će tako naučiti njima pažljivo rukovati.*

Prva tvrdnja govori o tradicionalnom poimanju slike o djetetu. Što u većoj mjeri odgajatelj smatra kako je dijete predškolske dobi premaleno da bi moglo razumjeti složene fenomene i pojmove unatoč interesu, utoliko je stav odgajatelja o djetetu u većoj mjeri tradicionalan. Slijedeća tvrdnja temelji se na suvremenom shvaćanju slike o djetetu. Ukoliko odgajatelj u

većoj mjeri smatra kako djeci treba nuditi „opasne“ materijale i predmete jer će tako naučiti njima pažljivo rukovati, ujedno i stav odgajatelja o djetetu naginje više suvremenom. Pearsonovim koeficijentom korelacije utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između tvrdnji *U vrtiću primjenjujemo jasno određenu vremensku organizaciju aktivnosti* i *Unatoč interesu koje iskazuje za složene fenomene i pojmove dijete predškolske dobi još je premaleno da bi ih stvarno moglo razumjeti* ($r=0,151$, $p<0,05$). Iz dobivenih rezultata slijedi da što je vremenska organizacija odgojno-obrazovne prakse više određena, ispitanici u većoj mjeri smatraju kako je dijete predškolske dobi premaleno da bi moglo razumjeti složene fenomene i pojmove. Utvrđena je statistički značajna slaba negativna povezanost između primjenjivanja jasne vremenske konfiguracije aktivnosti u predškolskoj ustanovi i nuđenja „opasnih“ materijala i predmeta djeci jer će tako naučiti njima rukovati ($r=-0,131$, $p<0,05$). Ukoliko se u većoj mjeri u predškolskoj ustanovi primjenjuje jasna vremenska konfiguracija, odgajatelji su skloni stavu kako je djeci u manjoj mjeri potrebno nuditi „opasne“ materijale i predmete. Iz dobivenih podataka može se vidjeti slijedeće: ukoliko je vremenska konfiguracija odgojno-obrazovnog rada više tradicionalna, tj. kruta, utoliko su više i stavovi ispitanika usmjereni na tradicionalnu sliku o djetetu.

Iz dimenzije *Shvaćanje procesa učenja*, slijedećim se tvrdnjama želi ispitati povezanost sa vremenskom konfiguracijom ustanove:

- *Dijete najbolje uči u onim aktivnostima koje je za njega isplanirao i osmislio odgajatelj.*
- *Za uspješno učenje važnijih sadržaja (npr. slova, brojke, znanstveni fenomeni) potrebno je da aktivnosti vodi i usmjerava odgajatelj, a manje važne sadržaje dijete može naučiti i samo.*

Obje su tvrdnje tradicionalno usmjerene na razumijevanje procesa učenja. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna korelacija između tvrdnji *U vrtiću primjenjujemo jasno određenu vremensku organizaciju aktivnosti* i *Dijete najbolje uči u onim aktivnostima koje je za njega isplanirao i osmislio odgajatelj* ($r=0,122$, $p<0,05$). Što većoj mjeri ispitanici smatraju kako dijete najbolje uči u onim aktivnostima koje je za njega isplanirao i osmislio odgajatelj, to je organizacija vremena u ustanovi u kojoj ispitanici rade striktnija. Statistička analiza pokazala je statistički značajnu slabu pozitivnu povezanost krute vremenske konfiguracije odgojno-obrazovnog rada i potrebe da učenje važnijih sadržaja vodi odgajatelj ($r=0,154$, $p<0,05$). Rezultati govore da su tradicionalni stavovi o procesu učenja pozitivno povezani s tradicionalnom praksom krute vremenske organizacije aktivnosti u vrtiću.

Tvrdnjama *Jedna od glavnih zadaća vrtića je pripremiti dijete za školu i Osnovna svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je stvaranje što kvalitetnijih uvjeta za življenje, odgoj i učenje djeteta „ovdje i sada“, a ne za neko buduće vrijeme* nastojalo se ispitati stavove ispitanika o cilju kurikuluma. Veće priklanjanje prvoj tvrdnji govori o tradicionalnijem poimanju cilja kurikuluma, dok veće priklanjanje drugoj tvrdnji ukazuje na suvremenije shvaćanje cilja kurikuluma. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između jasno određene vremenske konfiguracije u predškolskoj ustanovi i stava kako je jedna od glavnih zadaća vrtića pripremiti dijete za školu ($r=0,135$, $p<0,05$). Što u većoj mjeri ispitanici smatraju kako je priprema djeteta za školu jedna od glavnih zadaća vrtića, utoliko će i vremenska konfiguracija ustanove biti jasnije određena. Pearsonovim koeficijentom korelacije utvrđena je statistički značajna slaba negativna povezanost između jasno određene vremenske konfiguracije odgojno-obrazovnog rada i tvrdnje kako je osnovna svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja stvaranje što kvalitetnijih uvjeta za življenje i učenje djeteta „ovdje i sada“, a ne za neko buduće vrijeme ($r=-0,122$, $p<0,05$). Što ispitanici u većoj mjeri smatraju kako je osnovna svrha ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja je stvaranje što kvalitetnijih uvjeta za življenje, odgoj i učenje djeteta „ovdje i sada“, a ne za neko buduće vrijeme, utoliko manje vremenski striktno organiziraju dnevne aktivnosti u vrtiću. Rezultati govore da su tradicionalni stavovi o cilju kurikuluma pozitivno povezani s tradicionalnom praksom krute vremenske organizacije aktivnosti u vrtiću.

Da bi odgojno-obrazovni rad odgajatelja bio kvalitetan potrebno ga je pomno unaprijed isplanirati, a ne ga osmišljavati „u hodu“, tvrdnja je kojom se želi utvrditi stav ispitanika o načinu tvorbe kurikuluma. Ispitanici koji smatraju da je odgojno-obrazovni rad kvalitetniji ukoliko se pomno prethodno isplanira, tradicionalno shvaćaju način tvorbe kurikuluma. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između jasno određene vremenske organizacije ustanove i stava kako je odgojno-obrazovni rad odgajatelja kvalitetan ukoliko se on prethodno pomno isplanira ($r=0,121$, $p<0,05$). Može se utvrditi slijedeće: što ispitanici u većoj mjeri smatraju kako je potrebno unaprijed isplanirati odgojno-obrazovni rad da bi on bio kvalitetan, utoliko će vremenska konfiguracija u ustanovi biti jasnije određena. Iz toga proizlazi da je tradicionalni stav o načinu tvorbe kurikuluma pozitivno povezan s tradicionalnom praksom krute vremenske organizacije aktivnosti u vrtiću.

Da bi djeca zaista nešto naučila važno je da ih odgajatelj poučava, da im demonstrira, objašnjava, izlaže činjenice i ukazuje na važne zaključke tvrdnja je kojom se nastojalo ispitati stav ispitanika o odgojno-obrazovnoj strategiji. Što u većoj mjeri odgajatelji smatraju kako je potrebno poučavati djecu kako bi ona zaista naučila nešto važno, utoliko se

odgajatelj u većoj mjeri priklanja tradicionalnim obrazovnim strategijama. Između tvrdnje *U vrtiću primjenjujemo jasno određenu vremensku organizaciju aktivnosti (točno određeno vrijeme obroka, aktivnosti, popodnevnog odmora)* i tvrdnje *Da bi djeca zaista nešto naučila važno je da ih odgajatelj poučava, da im demonstrira, objašnjava, izlaže činjenice i ukazuje na važne zaključke*, utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,142$, $p<0,05$). Ukoliko ispitanici u većoj mjeri smatraju kako je djecu potrebno poučavati da bi ona zaista naučila nešto važno, u većoj će mjeri vremenska konfiguracija odgojno-obrazovne prakse biti jasnije određena. Rezultati govore da je tradicionalni stav o korištenju poželjnih odgojno-obrazovnih strategija pozitivno povezan s tradicionalnom praksom krute vremenske organizacije aktivnosti u vrtiću.

Tvrdnja kojom se želi ispitati stav o socijalnoj formaciji glasi: *Odgajatelju je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama jer su u njima djeca približno jednakih sposobnosti i interesa*. Ukoliko odgajatelji u većoj mjeri smatraju kako je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama, u većoj je mjeri njihov stav o socijalnoj formaciji skupine tradicionalan. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između jasno određene vremenske konfiguracije u predškolskoj ustanovi i tvrdnje kako je odgajatelju lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama jer su u njima djeca približno jednakih sposobnosti i interesa ($r=0,151$, $p<0,05$). Što je u većoj mjeri kod ispitanika prisutan stav da je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama, u većoj će mjeri vremenska konfiguracija u ustanovi biti jasno određena. Rezultati govore da je tradicionalni stav o poželjnom načinu grupiranja djece (prema dobi) pozitivno povezan s tradicionalnom praksom krute vremenske organizacije aktivnosti u vrtiću.

Druga čestica vremenske konfiguracije glasi: ***Kod nas dijete svoj dnevni ritam iz obiteljskog doma (npr. vrijeme obroka, popodnevnog odmora) mora prilagoditi vrtićkom, a ne obrnuto.*** Što ispitanik u većoj mjeri procjeni da se navedena tvrdnja odnosi na odgojno-obrazovnu praksu ustanove u kojoj radi, utoliko je vremenska konfiguracija odgojno-obrazovnog rada u većoj mjeri tradicionalno usmjerena. Utvrđena je statistički značajna slaba negativna povezanost između tvrdnje kako dijete svoj dnevni ritam iz obiteljskog doma mora prilagoditi vrtićkom i tvrdnje *Djeci treba nuditi i tzv. „opasne“ materijale i predmete (npr. čekić, čavlice, staklene predmete,..) jer će tako naučiti njima pažljivo rukovati* ($r=-0,140$, $p<0,05$). Što u većoj mjeri ispitanici smatraju kako je djeci potrebno nuditi „opasne“ materijale, to se manje priklanjaju praksi da dijete svoj dnevni ritam iz obiteljskog doma mora prilagoditi vrtićkom. Rezultati govore da je suvremeni stav o poželjnim materijalima koje treba nuditi djeci u negativnoj korelaciji s tradicionalnom praksom u kojoj dijete svoj dnevni ritam mora prilagođavati vrtićkom.

Ako djeca u igri ili aktivnosti dođu do krivog zaključka, zadatak odgajatelja je dati djeci točan odgovor, a ne ih ostaviti u neznanju tvrdnja je kojom se želi ispitati stav ispitanika o shvaćanju znanja. Što u većoj mjeri odgajatelj smatra kako je potrebno djeci dati točan odgovor ukoliko ona dođu do krivog zaključka, utoliko je stav odgajatelja o shvaćanju znanja u većoj mjeri tradicionalan. Između tvrdnje *Kod nas dijete svoj dnevni ritam iz obiteljskog doma mora prilagoditi vrtićkom* i *Ako djeca u igri ili aktivnosti dođu do krivog zaključka, zadatak odgajatelja je dati djeci točan odgovor, a ne ih ostaviti u neznanju*, utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,146$, $p<0,05$). Ukoliko ispitanici u većoj mjeri smatraju kako je zadatak odgajatelja djeci dati točan odgovor ako u igri ili aktivnosti dođu do krivog zaključka, u većoj mjeri dnevni ritam iz obiteljskog doma djeca moraju prilagođavati vrtićkom. Rezultat govori da je tradicionalno shvaćanje znanja povezan s tradicionalnom praksom u kojoj dijete svoj dnevni ritam mora prilagođavati vrtićkom.

Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost tvrdnje kako dijete svoj dnevni ritam iz obiteljskog doma mora prilagoditi vrtićkom i kako dijete najbolje uči u onim aktivnostima koje je za njega isplanirao i osmislio odgajatelj ($r=0,127$, $p<0,05$). Iz toga proizlazi slijedeće: što odgajatelji u većoj mjeri smatraju kako dijete najbolje uči u aktivnostima koje za njega isplanira i osmisli odgajatelj, u većoj mjeri dijete svoj dnevni ritam iz obiteljskog doma prilagođava vrtićkom. Rezultat govori da je tradicionalno razumijevanje procesa učenja u pozitivnoj korelaciji s tradicionalnom praksom u kojoj dijete svoj dnevni ritam mora prilagođavati vrtićkom.

Ispitujući razinu povezanosti prilagođavanja djetetovog dnevnog ritma iz obiteljskog doma vrtićkom i poučavanje odgajatelja kako bi djeca zaista nešto naučila, utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,144$, $p<0,05$). Ukoliko ispitanici u većoj mjeri smatraju kako je odgajateljeva uloga djecu poučavati, demonstrirati, objašnjavati kako bi ona u što većoj mjeri naučila nešto važno, utoliko dijete u većoj mjeri svoj dnevni ritam iz obiteljskog doma mora prilagoditi vrtićkom. Rezultati ukazuju na slijedeće: što stav ispitanika o odgojno-obrazovnim strategijama više naginje tradicionalnom, u većoj je mjeri vremenska konfiguracija odgojno-obrazovnog rada vrtića u kojem ispitanici rade tradicionalna.

Odgajatelju je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama jer su u njima djeca približno jednakih sposobnosti i interesa tvrdnja je kojom se nastojalo ispitati stav ispitanika o socijalnoj formaciji skupine. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost prilagođavanja djetetovog dnevnog ritma iz obiteljskog doma vrtićkom i tvrdnje kako je odgajatelju lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama ($r=0,130$, $p<0,05$). Što ispitanici u većoj mjeri smatraju kako je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama, to je više vremenska

konfiguracija odgojno-obrazovnog rada ustanove u kojoj ispitanici rade koncipirana na način da dijete mora svoj dnevni ritam iz obiteljskog doma prilagoditi vrtićkom. Tradicionalna vremenska konfiguracija u predškolskoj ustanovi povezana je s tradicionalnim stavom ispitanika o socijalnoj formaciji odgojno-obrazovne skupine.

Percepcija odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja ispitana je tvrdnjom *Odgajatelji bi trebali imati 5-godišnje fakultetsko obrazovanje (magistar rpo)* kao i svi ostali stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja (pedagozi, psiholozi, defektolozi...). Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost prilagođavanja djetetovog dnevnog ritma iz obiteljskog doma vrtićkom i tvrdnje da bi odgajatelji trebali imati 5-godišnje fakultetsko obrazovanje ($r=0,159$, $p<0,01$). Dobiveni rezultat nije u skladu s očekivanim jer je pretpostavljena njihova negativna, a ne pozitivna povezanost. Prema Slunjski (2015) kvaliteta odgojno-obrazovne prakse ovisi o profesionalnim kompetencijama odgajatelja koje svoj temelj imaju u inicijalnom obrazovanju. Odgajatelj svojim profesionalnim kompetencijama koje je prvenstveno stekao inicijalnim obrazovanjem, može prepoznati segmente koji usporavaju razvoj odgojno-obrazovne prakse. Također, prema podacima o poželjnoj razini obrazovanja, veći postotak ispitanika misli da je fakultet poželjna razina obrazovanja od postotka odgajatelja koji zaista i imaju završenu fakultetsku razinu obrazovanja. Ujedno, Model A u odnosu na Model B naglašava fleksibilnu vremensku organizaciju odgojno-obrazovne ustanove, a prvenstveno prilagođavanje dnevnog ritma ustanove djeci koja u njoj borave. Jedno objašnjenje zašto dobiveni podaci govore u prilog tradicionalnoj vremenskoj organizaciji odgojno-obrazovnog rada i istodobno suvremenog razumijevanja profesionalnog razvoja je slijedeći: ispitanici koji smatraju fakultetsku razinu obrazovanja poželjnom razinom obrazovanja, još uvijek sukladno svojoj trenutnoj obrazovnoj razini vjerojatno nemaju saznanja o načinima i mogućnostima prilagođavanja djetetovom dnevnom ritmu iz obiteljskog doma ili se u njihovom vrtiću radi prema Modelu B koji u manjoj mjeri potiče fleksibilnu vremensku organizaciju unutar predškolske ustanove.

Iz dobivenih rezultata istraživanja proizlazi da, po pitanju vremenske konfiguracije odgojno-obrazovnog rada u predškolskim ustanovama u kojima ispitanici rade, prednjači tradicionalna vremenska organizacija odgojno-obrazovnog rada. Odgojno-obrazovni rad predškolske ustanove u kojima rade ispitanici, koncipiran je na način da djeca dnevni ritam iz obiteljskog doma u većoj mjeri prilagođava vrtićkom. Također, u vrtiću se primjenjuje jasno određena vremenska organizacija aktivnosti. Temeljem rezultata Pearsonovog koeficijenta korelacije može se zaključiti kako je tradicionalna vremenska konfiguracija predškolske ustanove u kojoj ispitanici rade uvijek pozitivno povezana s tradicionalnim stavovima

ispitanika o dimenzijama obrazovne paradigme. Hipoteza 2 koja govori o tome da odgajatelji koji se više priklanjaju tradicionalnoj obrazovnoj paradigmi, u većoj mjeri koriste točno određenu vremensku organizaciju aktivnosti u vrtiću u potpunosti je potvrđena. Izuzetak je jedino podatak koji govori o pozitivnoj povezanosti suvremenog percipiranja odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja i tradicionalne vremenske organizacije predškolske ustanove u kojoj ispitanik radi.

6.3. Odgojno-obrazovni rad

Odgojno-obrazovni rad treća je strukturalna dimenzija kulture odgojno-obrazovne ustanove. Deskriptivni su podaci prikazani u Tablici 14. Ispitanici su na četiri tvrdnje o odgojno-obrazovnom radu u vrtiću u kojem rade, odgovarali Likertovom skalom od 1 do 5 (1 - *uopće se ne odnosi*; 2 – *uglavnom se ne odnosi*; 3 - *niti se odnosi, niti se ne odnosi*, 4 - *uglavnom se odnosi*, 5 - *u potpunosti se odnosi*). Zbog jednostavnije interpretacije spojeni su modaliteti *uopće se ne odnosi* i *uglavnom se ne odnosi*, kao i modaliteti *uglavnom se odnosi* i *u potpunosti se odnosi*.

Odgojno-obrazovni rad u odgojno-obrazovnim ustanovama ispitanika u jednakoj mjeri i tradicionalan i suvremen. Odgajatelji (54,5%) puštaju djeci da sama odlučuju o tome čime će se baviti, njih 12,3% određuju kojim će se aktivnostima djeca baviti, a 31,3% ispitanika smatra kako se ta tvrdnja niti odnosi, niti ne odnosi na njih ($M=3,56$; $sd=0,961$). Za 45,9% ispitanika najvažnije aktivnosti u vrtiću su obilježavanje blagdana, godišnjih doba i sl, 26,9% ispitanika su neodlučni oko tvrdnje da su obilježavanje određenih datuma najvažnije aktivnosti u njihovom vrtiću, dok 27,2% ispitanika obilježavanje blagdana i godišnjih doba ne smatra najvažnijim aktivnostima ($M=3,27$; $sd=1,203$). Tvrdnja *Kod nas se neka aktivnost/projekt smatra uspješnom ako djeca znaju točno odgovoriti na većinu pitanja vezana uz temu aktivnosti/projekta također* pokazuje tradicionalni pristup odgojno-obrazovnom radu. 40,7% ispitanika projekt ili aktivnost smatraju uspješnim ako djeca znaju odgovoriti na većinu pitanja vezana uz temu tog projekta ili aktivnosti. Ta tvrdnja nije praksa u odgojno-obrazovnim ustanovama 24,3% ispitanika, a 33,5% ispitanika smatra kako se tvrdnja niti odnosi, niti ne odnosi na njihovu ustanovu ($M=3,19$; $sd=1,051$). Posljednja je čestica odgojno-obrazovnog rada tradicionalno usmjerena. Ako djeca usred zime pokazuju interes za neku „ljetnu temu“ (npr. more, školjke), 40,7% ispitanika objasniti će im da će se

time baviti u ljeto, 24,3% ispitanika prihvatiti će inicijativu djece za ljetnim aktivnostima tijekom zime, dok 33,5% ispitanika smatra da se ta tvrdnja niti odnosi niti ne odnosi na njih ($M=2,88$; $sd=1,320$). Ukupni podaci Tablice 14. o odgojno-obrazovnom radu generalno pokazuju veliku raspršenost odgovora ispitanika. Pristupanje odgojno-obrazovnom radu na suvremen i tradicionalan način u ovom je slučaju razumljiv s obzirom da se svaki od modela (A i B) temelji na suvremenom ili tradicionalnom pristupu.

Tablica 14. Procjena stanja – odgojno-obrazovni rad (u %)

Redni broj čestice	ODGOJNO-OBRAZOVNI RAD	Uopće se ne odnosi	Uglavnom se ne odnosi	Niti se odnosi, niti se ne odnosi	Uglavnom se odnosi	U potpunosti se odnosi	M	sd
17.	ODGAJATELJI PUŠTAJU DJECU DA SAMA ODLUČE ŠTO ĆE RADITI, ČIME ĆE SE BAVITI, ŠTO ĆE I KAKO UČITI...	2,5	9,8	31,3	38,9	15,6	3,56	0,961
23.	NAJVAŽNIJE AKTIVNOSTI U NAŠEM VRTIĆU SU OBILJEŽAVANJA GODIŠNJIH DOBA, BLAGDANA I DRUGIH ZNAČAJNIH DATUMA.	8,7	18,5	26,9	28,4	17,5	3,27	1,203
34.	KOD NAS SE NEKA AKTIVNOST/ PROJEKT SMATRA USPJEŠNOM AKO DJECA ZNAJU TOČNO ODGOVORITI NA VEĆINU PITANJA VEZANA ZA TEMU TE AKTIVNOSTI/PROJEKTA.	6,5	17,8	33,5	31,6	9,1	3,19	1,051
30.	AKO DJECA USRED ZIME	19,3	20,0	26,5	18,5	14,2	2,88	1,320

	POKAZUJU INTERES ZA NEKU „LJETNU TEMU“ (NPR. MORE, ŠKOLJKE), OBJASNIMO IM DA ĆEMO SE TIME BAVITI U LJETO.								
--	---	--	--	--	--	--	--	--	--

Prva čestica odgojno-obrazovnog rada glasi: *Odgajatelji puštaju djecu da sama odluče što će raditi, čime će se baviti, što će i kako učiti.* Ukoliko ispitanici u većoj mjeri prepoznaju ovakvu odgojno-obrazovnu praksu u ustanovi u kojoj rade, u većoj je mjeri ta odgojno-obrazovna praksa suvremena. Pearsonovim koeficientom korelacije nastojala se ispitati povezanost odgojno-obrazovne prakse predškolske ustanove u kojoj ispitanik radi s odgajateljskim stavovima o različitim aspektima odgojno-obrazovnog procesa.

Tvrdnja kojom se nastojalo ispitati stav ispitanika o slici koju imaju o djetetu glasi: *Vrijedne predmete (npr. fotoaparata, mikroskop, umjetnine,...) treba davati djeci samo u prisustvu odgajatelja kako ih ne bi uništila ili pokvarila.* Što ispitanici u većoj mjeri smatraju kako vrijedne predmete treba davati samo u prisustvu odgajatelja kako ih ne bi uništila ili pokvarila, u većoj će mjeri stav ispitanika o djetetu biti tradicionalan. Pearsonovim koeficientom korelacije utvrđena je statistički značajna slaba negativna povezanost između tvrdnji kako odgajatelji puštaju djecu da sama odluče čime će se baviti i tvrdnje kako vrijedne predmete treba davati djeci samo u prisustvu odgajatelja kako ih ne bi pokvarila ili uništila ($r=-0,141$, $p<0,05$). Ispitanik koji u većoj mjeri smatra kako djetetu treba davati vrijedne predmete samo u prisustvu odgajatelja, u manjoj će mjeri puštati djecu da sama odluče čime će se baviti. Tradicionalni stav ispitanika o slici o djetetu, utječe na tradicionalno poimanje odgojno-obrazovnog rada.

Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna korelacija između omogućavanja djeci da sama odluče čime će se baviti, što će raditi, što će i kako učiti i omogućavanja djeci da aktivnim i izravnim istraživanjem dolaze do svojih istina i teorija ($r=0,152$, $p<0,05$). Dobivena korelacija u skladu je s očekivanjem. Suvremeni stav ispitanika o shvaćanju znanja povezano je sa suvremenim organiziranjem odgojno-obrazovnog rada u ustanovi ranog odgoja.

Tvrdnjama *Sam proces u kojem dijete traži rješenje važniji je od samog rezultata i Odgajatelj ne treba poučavati djecu jer ona najbolje uče jedna od drugih i jedna s drugima* nastojao se ispitati stav ispitanika o shvaćanju procesa učenja. Omogućavanje djeci da sama

odluče čime će se baviti i što će raditi statistički je značajno slabo pozitivno povezano sa stavom da je sam proces u kojem dijete traži rješenje važnije od samog rezultata ($r=0,138$, $p<0,05$). Što u većoj mjeri ispitanici smatraju kako je sam proces u kojem dijete traži rješenje važnije od samog rezultata, utoliko će više djecu puštati da sama odluče čime će se baviti, na koji način će učiti i što će raditi. Pearsonovim koeficijentom korelacije dobivena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između puštanja djece da sama odluče čime će se baviti i stava da djeca sama najbolje uče jedna od drugih i jedna s drugima ($r=0,272$, $p<0,01$). Što je u većoj ispitanik smatra kako djeca sama najbolje uče jedna od drugih i jedna s drugima, u većoj mjeri dopušta djeci da sama odluče čime će se baviti i što će raditi. Odgajatelj koji suvremeno promišlja shvaćanje procesa učenja, također na suvremeni način pristupa organizaciji odgojno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi u kojoj radi.

Umjesto da odgajatelj precizno planira aktivnosti, treba omogućiti djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima tvrdnja je kojom se željelo ispitati shvaćanje načina tvorbe kurikuluma. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između tvrdnji *Odgajatelji puštaju djecu da sama odluče što će raditi, čime će se baviti, što će i kako učiti* i *Umjesto da odgajatelj precizno planira aktivnosti, treba omogućiti djeci da sama osmišljavaju, planiraju i upravljaju svojim aktivnostima* ($r=0,281$, $p<0,01$). Što u većoj mjeri ispitanik smatra da je potrebno omogućiti djeci samostalno planiranje, osmišljavanje i upravljanje svojim aktivnostima, to je odgojno-obrazovna praksa vrtića u kojem ispitanik rad usmjerenija na omogućavanje djeci da sama odluče čime će se baviti. Suvremeno shvaćanje načina tvorbe kurikuluma povezano je sa suvremenom organizacijom odgojno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi u kojoj ispitanik radi.

Percepcija odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja ispitana je tvrdnjom *Zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika temelj je razumijevanja, mijenjanja i unaprjeđivanja prakse*. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između omogućavanja djeci da sama odluče čime će se baviti i stava ispitanika da je zajedničko istraživanje prakse ujedno i temelj njenog unaprjeđivanja ($r=0,169$, $p<0,01$). Iz toga proizlazi: što u većoj mjeri odgajatelji smatraju da je zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse svih pripadajućih stručnjaka temelj unapređenja prakse, u većoj mjeri djeca mogu sama odlučivati čime će se baviti i što će raditi. Suvremena odgojno-obrazovna praksa vrtića u kojoj rade ispitanici, povezana je sa suvremenim percipiranjem odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja.

Najvažnije aktivnosti u našem vrtiću su obilježavanja godišnjih doba, blagdana i drugih značajnih datuma, druga je čestica iz dimenzije odgojno-obrazovnog rada. Što je

ispitanik u većoj mjeri prepoznao ovakvu odgojno-obrazovnu praksu u predškolskoj ustanovi u kojoj radi, utoliko je odgojno-obrazovni rad u većoj mjeri tradicionalan. Ispitivanjem razine povezanosti obilježavanja blagdana, godišnjih doba i drugih datuma kao najvažnijih aktivnosti vrtića, utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost s tvrdnjom kako je zadatak odgajatelja dati djeci točan odgovor kako ih ne bi ostavio u neznanju, ukoliko djeca u igri ili aktivnosti dođu do krivog zaključka ($r=0,149$, $p<0,05$). Dobivena povezanost ukazuje na to da što odgajatelj u većoj mjeri smatra kako je njegov zadatak dati djeci točan odgovor ukoliko djeca dođu do krivog zaključka, utoliko je njegov rad više usmjeren ka obilježavanju značajnih datuma, blagdana i godišnjih doba. Navedeni stav ispitanika govori o tradicionalnom shvaćanju znanja koji je povezan s tradicionalnom odgojno-obrazovnom praksom u ustanovi u kojoj ispitanici rade.

Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost obilježavanja važnih datuma i godišnjih doba u predškolskoj ustanovi i stava kako dijete najbolje uči u onim aktivnostima koje je za njega isplanirao i osmislio odgajatelj ($r=0,124$, $p<0,05$). Navedeni rezultat odnosi se na stav ispitanika koji u većoj mjeri smatraju kako dijete najbolje uči u aktivnostima koje je za njega isplanirao i osmislio odgajatelj, a ujedno se u predškolskoj ustanovi u kojoj ispitanik radi u većoj mjeri obilježavaju važniji datumi i godišnja doba. Ispitivanjem razine povezanosti obilježavanja važnijih datuma, blagdana i godišnjih doba u vrtiću i vođenja i usmjeravanja aktivnosti od strane odgajatelja kako bi djeca uspješno usvojila važnije sadržaje ukazuje na statistički značajnu slabu pozitivnu povezanost ($r=0,151$, $p<0,05$). Što u većoj mjeri ispitanik smatra kako je za uspješno učenje važnijih sadržaja potrebno da aktivnosti vodi i usmjerava odgajatelj, u većoj će mjeri najvažnije aktivnosti u vrtiću biti obilježavanje važnijih datuma, godišnjih doba i sl. Rezultati ukazuju na povezanost tradicionalnog stava odgajatelja o razumijevanju procesa učenja i tradicionalno organiziranog odgojno-obrazovnog rada u predškolskoj ustanovi.

Shvaćanje cilja kurikulumu ispitan je tvrdnjom *Jedna od glavnih zadaća vrtića je pripremiti dijete za školu*. Navedena tvrdnja statistički je značajno slabo povezana s tvrdnjom *Najvažnije aktivnosti u našem vrtiću su obilježavanje godišnjih doba, blagdana i drugih značajnih datuma* ($r=0,228$, $p<0,01$). Ispitanici koji u većoj mjeri kao jednu od glavnih zadaća vrtića smatraju pripremom za školu, u većoj mjeri svoj odgojno-obrazovni rad usmjeravaju na obilježavanje važnijih datuma, blagdana i godišnjih doba. Odgajateljevo tradicionalno shvaćanje cilja kurikulumu, pozitivno je povezano s tradicionalnim pritupom u osmišljavanju i provođenju odgojno-obrazovnog rada.

Statistički značajna slaba pozitivna povezanost utvrđena je između obilježavanja godišnjih doba, blagdana i drugih važnih datuma kao najvažnijih aktivnosti u vrtiću i pomnog planiranja odgojno-obrazovnog rada kako bi se on smatrao kvalitetnim ($r=0,145$, $p<0,05$). Tradicionalan stav odgajatelja o načinu tvorbe kurikuluma utječe na tradicionalno organiziran odgojno-obrazovni rad. Dobiveni rezultat je razumljiv, budući da odgajatelj može prethodno pomno isplanirati aktivnosti kao što su godišnja doba, blagdani i sl. s obzirom da su mu datumi obilježavanja istih unaprijed poznati.

Tvrđnjom *Odgajatelj treba djecu uvijek „imati na oku“ jer se u suprotnom djeca mogu ozlijediti ili praviti „nepodopštine“* želio se ispitati stav ispitanika o odgojno-obrazovnoj strategiji. Što u većoj mjeri ispitanici smatraju kako je djecu potrebno „imati na oku“ jer se u suprotnom mogu ozlijediti ili praviti „nepodopštine“, u većoj će mjeri ispitanici odražavati tradicionalni stav prema odgojno-obrazovnoj strategiji. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost stava kako odgajatelj uvijek mora djecu „imati na oku“ zbog mogućih „nepodopština“ i obilježavanja važnijih datuma, godišnjih doba i blagdana u vrtiću kao važnijih aktivnosti ($r=0,130$, $p<0,05$). Ispitanici koji u većoj mjeri smatraju kako je djecu potrebno „imati na oku“ zbog mogućih „nepodopština“ i ozljeda, u većoj mjeri odgojno-obrazovni rad u svom vrtiću usmjeravaju na obilježavanje važnijih datuma, godišnjih doba i blagdana kao najvažnijih aktivnosti. Tradicionalan stav odgajatelja o odgojno-obrazovnoj strategiji utječe na tradicionalno organiziranje odgojno-obrazovnog rada u ustanovi u kojoj ispitanici rade.

Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna korelacija između stava ispitanika kako bi odgajatelj trebao imati petogodišnje fakultetsko obrazovanje kao i svi ostali stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja i prakse obilježavanja blagdana, godišnjih doba i drugih značajnih datuma, kao najvažnijih aktivnosti u vrtiću ($r=0,130$, $p<0,05$). Dobiveni rezultat nije očekivan s obzirom da su tradicionalni pristup odgojno-obrazovnom radu i suvremeni stav odgajatelja o profesionalnom razvoju pozitivno povezani. Jedan od mogućih objašnjenja može se pronaći u socio-demografskim podacima kojima 37,1% ispitanika fakultet smatraju poželjnom razinom obrazovanja odgajatelja. Također, *Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja djece od tri godine do uključivanja u program pripreme za školu* uključuju zajedničke odgojno-obrazovne ciljeve za oba Modela (A i B). Jedan od zajedničkih odgojno-obrazovnih ciljeva je slijedeći: „razvoj socijalnih i moralnih vrijednosti u skladu s humanim i tolerantnim vrijednostima demokratski uređenog društva osjetljivog na obiteljske, kulturološke i vjerske različitosti“ (Pravilnik, 2006:25). Jedna od mogućih aktivnosti kojima

se želi potaknuti djecu na toleranciju je i obilježavanje različitih blagdana i drugih značajnijih datuma.

Treća čestica odgojno-obrazovnog rada glasi: *Ako djeca usred zime pokazuju interes za neku „ljetnu temu“ (npr. more, školjke), objasnimo im da ćemo se time baviti u ljeto.* Tvrdnja svoje uporište ima u tradicionalnom shvaćanju odgojno-obrazovnog rada. Odgojno-obrazovna praksa predškolske ustanove u tim više je tradicionalna ukoliko djeca zimi pokazuju interes za „ljetne teme“, a odgajatelj im objasni kako će se time baviti u ljeto.

Unatoč interesu koje iskazuje za složene fenomene i pojmove (npr. kako radi motor s unutarnjim izgaranjem, kako nastaje struja ...) dijete predškolske dobi još je premaleno da bi ih stvarno moglo razumjeti tvrdnja je kojom se nastojalo ispitati stav ispitanika o djetetu i njegovim sposobnostima. Tvrdnje da se *djeca ljetnim temama moraju isključivo baviti ljeti* i da je *dijete predškolske dobi premaleno da bi stvarno moglo razumjeti složene fenomene i pojmove*, statistički su značajno slabo pozitivno povezane ($r=0,261$, $p<0,01$). Što u većoj mjeri ispitanik smatra kako je dijete premaleno da bi shvatilo složene pojmove i fenomene, u većoj mjeri odgojno-obrazovni rad usmjerava na realizaciju ljetnih aktivnosti u ljetnim mjesecima, kao i zimskih zimi. Iz navedenog proizlazi kako je tradicionalna slika o djetetu povezana s tradicionalnim oblikovanjem odgojno-obrazovnog procesa.

Shvaćanje znanja nastojalo se ispitati tvrdnjom *Ako djeca u igri ili aktivnosti dođu do krivog zaključka, zadatak odgajatelja je dati djeci točan odgovor, a ne ih ostaviti u neznanju.* Pearsonovim koeficijentom korelacije dobivena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između tvrdnji *Ako djeca usred zime pokazuju interes za neku „ljetnu temu“ (npr. More, školjke), objasnimo im da ćemo se time baviti u ljeto* i *Ako djeca u igri ili aktivnosti dođu do krivog zaključka, zadatak odgajatelja je dati djeci točan odgovor, a ne ih ostaviti u neznanju* ($r=0,174$, $p<0,01$). Vidljivo je slijedeće: što u većoj mjeri ispitanik smatra kako djeci treba dati točan odgovor kada oni dođu do krivog zaključka, u većoj mjeri odgojno-obrazovni rad obiluje aktivnostima koje se realiziraju isključivo u godišnje doba s kojim su povezane. Tradicionalni stav odgajatelja o tome što je znanje pozitivno je povezano s tradicionalnim oblicima odgojno-obrazovna praksa predškolske ustanove.

Shvaćanje procesa učenja nastojalo se ispitati dvijema tvrdnjama:

- *Dijete najbolje uči u onim aktivnostima koje je za njega isplanirao i osmislio odgajatelj.*
- *Za uspješno učenje važnijih sadržaja (npr. Slova, brojke, znanstveni fenomeni) potrebno je da aktivnosti vodi i usmjerava odgajatelj, a manje važne sadržaje dijete može naučiti i samo.*

Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost realiziranja aktivnosti vezanih uz određeno godišnje doba (npr. zimske aktivnosti zimi) i tvrdnje da dijete najbolje uči u aktivnostima koje je za njega pripremio odgajatelj ($r=0,195$, $p<0,01$). Iz toga proizlazi da što u većoj mjeri ispitanik smatra kako dijete najbolje uči u aktivnostima koje je za njega isplanirao odgajatelj, u većoj je mjeri djeci uskraćeno bavljenje primjerice ljetnim aktivnostima u zimskim mjesecima. U slučaju kada djeca usred zime pokazuju interes za neku „ljetnu temu“, a odgajatelj im objasni kako će se time baviti u ljeto i stava odgajatelja kako je za uspješno učenje važnijih sadržaja potrebno da aktivnosti vodi i usmjerava odgajatelj, utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,147$, $p<0,05$). Iz dobivenih podataka može se zaključiti slijedeće: što u većoj mjeri ispitanici smatraju da je za učenje važnijih sadržaja potrebno da aktivnosti vodi i usmjerava odgajatelj, utoliko će se „ljetne teme“ za koje djeca pokazuju interes zimi, realizirati u ljetnim mjesecima. Tradicionalno shvaćanje procesa učenja, odražava se na tradicionalni odgojno-obrazovni rad ispitanika.

Navedenim tvrdnjama nastojali su se ispitati stavovi odgajatelja o primjerenim odgojno-obrazovnim strategijama:

- *Da bi djeca zaista nešto naučila važno je da ih odgajatelj poučava, da im demonstrira, objašnjava, izlaže činjenice i ukazuje na važne zaključke.*
- *Odgajatelj treba djecu uvijek „imati na oku“ jer se u suprotnom djeca mogu ozlijediti ili praviti „nepodopštine“.*

Pearsonovim koeficijentom korelacije utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost realiziranja aktivnosti vezanih uz određeno godišnje doba i stava o važnosti poučavanja djece od strane odgajatelja ($r=0,230$, $p<0,01$). Odgojno-obrazovna praksa predškolske ustanove u većoj je mjeri usmjerena na realiziranje, primjerice, zimskih aktivnosti zimi, a ljetnih ljeti, što odgajatelj ima čvršći stav da je važno poučavati djecu kako bi ona nešto naučila. Praksa provođenja aktivnosti vezanih uz određeno godišnje doba statistički je značajno slabo pozitivno povezano s tvrdnjom da bi odgajatelj djecu trebao uvijek „imati na oku“ zbog njihovih mogućih nepodopština ($r=0,245$, $p<0,01$). Odgajatelji koji u većoj mjeri smatraju kako je djecu potrebno „imati na oku“, u većoj mjeri njeguju praksu realiziranja aktivnosti u pripadajućem godišnjem dobu. Tradicionalni stav odgajatelja o odgojno-obrazovnim strategijama, povezan je s tradicionalnim pristupom odgojno-obrazovnom radu.

Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost tvrdnji *Ako djeca usred zime pokazuju interes za neku „ljetnu temu“ (npr. more, školjke), objasnimo im da ćemo se time baviti u ljeto* i *Da bi odgojno-obrazovni rad odgajatelja bio kvalitetan potrebno ga je*

pomno unaprijed isplanirati, a ne ga osmišljavati „u hodu“ ($r=0,129$, $p<0,05$). Što u većoj mjeri ispitanici smatraju kako bi odgojno-obrazovni rad bio kvalitetan samo ako se pomno unaprijed isplanira, u manjoj će se mjeri djeca moći baviti aktivnostima koje nisu vezane uz godišnje doba u kojem se sada nalaze. Tradicionalni stav ispitanika o načinu tvorbe kurikuluma povezan je s tradicionalnim formama odgojno-obrazovnog rada.

U slučaju kada djeca usred zime pokazuju interes za neku „ljetnu temu“, a odgajatelj im objasni kako će se time baviti u ljeto i stava ispitanika kako im smeta kada ih se oslovljava sa „teta“ umjesto sa „odgajateljica“ utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,141$, $p<0,05$). Što u većoj mjeri ispitanicima smeta kada ih se oslovljava sa „teta“ umjesto sa „odgajateljica“, u većoj će mjeri nastojati objasniti djeci kako će se „ljetnim temama“ baviti u ljetnim mjesecima. Dobiveni podaci nisu očekivani s obzirom da prva tvrdnja ukazuje na tradicionalni pristup odgojno-obrazovnom radu u ustanovi ispitanika, a slijedeća tvrdnja iznosi suvremeni stav ispitanika o odgajateljskoj profesiji. Jedno od mogućih objašnjenja može se tražiti u dobivenim deskriptivnim podacima koji pokazuju iznimno visok stupanj svijesti ispitanika o percepciji odgajateljske profesije (aritmetičke sredine na tvrdnjama 3 i više).

Između tvrdnje *Zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika temelj je razumijevanja, mijenjanja i unaprjeđivanja prakse i tvrdnje Ako djeca usred zime pokazuju interes za neku „ljetnu temu“ (npr. more, školjke), objasnimo im da ćemo se time baviti u ljeto* utvrđena je statistički značajna slaba negativna povezanost ($r=-0,133$, $p<0,05$). Što u većoj mjeri ispitanici smatraju kako je zajedničko istraživanje odgojno-obrazovne prakse odgajatelja, stručnih timova i znanstvenika temelj razumijevanja i unaprjeđivanja prakse, utoliko u manjoj mjeri djeca imaju mogućnost istraživati „ljetne teme“ tijekom zime. Dobiveni podaci govore da je suvremeno shvaćanje profesionalnog razvoja odgajatelja u negativnoj povezanosti s primjenom tradicionalnih oblika odgojno-obrazovne prakse.

Kod nas se neka aktivnost/projekt smatra uspješnom ako djeca znaju točno odgovoriti na većinu pitanja vezana za temu te aktivnosti/projekta četvrta je čestica kojom se nastojalo utvrditi oblike odgojno-obrazovnog rada koji se u ustanovi koriste. Što je ispitanik u većoj mjeri prepoznao ovakvu praksu u ustanovi u kojoj radi, ona je u većoj mjeri tradicionalna. Stav ispitanika da *Unatoč interesu koje iskazuje za složene fenomene i pojmove (npr. kako radi motor s unutarnjim izgaranjem, kako nastaje struja...) dijete predškolske dobi još je premaleno da bi ih stvarno moglo razumjeti*, statistički je značajno slabo pozitivno povezan s praksom da se uspješnom realizacijom aktivnosti/projekta smatra ona/onaj u kojoj

djeca znaju točno odgovoriti na većinu pitanja vezanih uz temu aktivnosti/projekta ($r=0,207$, $p<0,01$). Što u većoj mjeri ispitanik smatra kako je dijete predškolske dobi premaleno da bi shvatilo složene fenomene i pojmove, to se više uspješnost aktivnosti/projekta sagledava u kontekstu točnih odgovora djece. Stoga zaključujemo da je tradicionalni stav odgajatelja o djetetu povezan s tradicionalnom organizacijom odgojno-obrazovnog rada u ustanovi.

Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između procjenjivanja uspješnosti aktivnosti/projekta kroz točnost dječjih odgovora i stava odgajatelja da je njegov zadatak dati djeci točan odgovor ukoliko ona dođu do krivog zaključka ($r=0,232$, $p<0,01$). Ispitanici koji u većoj mjeri smatraju kako je potrebno djetu ponuditi točan odgovor, u većoj mjeri aktivnost/projekt smatraju uspješnim ukoliko su djeca odgovorila točno na većinu postavljenih pitanja. Tradicionalni stav odgajatelja o shvaćanju znanja, povezan je s tradicionalnim odgojno-obrazovnim radom u predškolskoj ustanovi u kojoj ispitanik radi.

Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između smatranja aktivnosti/projekta uspješnim ukoliko djeca znaju točno odgovoriti na većinu postavljenih pitanja i stava da je zajednička slobodna igra djece najbogatiji izvor novog znanja i spoznaja ($r=0,123$, $p<0,05$). Dobiveni podaci nisu očekivani, s obzirom da prva tvrdnja govori u prilog tradicionalnom pristupu odgojno-obrazovnom radu, a druga tvrdnja ukazuje na suvremeni stav ispitanika o shvaćanju znanja. Prema Modelu A Općih osnova predškolskog odgoja i obrazovanja djece od treće godine života do uključivanja u program Pripreme za školu, učenje je proces izgrađivanja, a ne usvajanja znanja. Igra se smatra značajnom aktivnošću koja predstavlja način izražavanja i specifičan oblik učenja. Učenje prema ovom Modelu nije izjednačeno s pamćenjem niti s obrađivanjem gradiva pa se ono kao takvo ne može svesti na ponavljanje. Učenje predstavlja logičku konstrukciju koju dijete samostalno gradi, istražuje, provjerava osobne hipoteze, u interakciji s odraslima i djecom razmjenjuje informacije te do informacija dolazi u organiziranim ili spontanijama situacijama učenja (Pravilnik, 2006). Prema Modelu B, odgajatelj ima određene zadatke vezane uz dječju igru. Odgajatelj se prema dječjoj igri mora odnositi kao prema glavnoj dječjoj aktivnosti i prirodnom načinu na koji se djeca razvijaju i uče. Igram se u odgoju u većoj mjeri teži cjelovitom i općem razvoju djeteta, a u manjoj mjeri njegovanju specifičnih sposobnosti i vještina te prenošenju posebnih znanja i navika.

Stav ispitanika da dijete najbolje uči u onim aktivnostima koje je za njega isplanirao i osmislio odgajatelj statistički je značajno slabo pozitivno povezan s procjenom uspješnosti aktivnosti/projekta kada djeca znaju točno odgovoriti na većinu postavljenih pitanja ($r=0,337$, $p<0,01$). Što se odgajatelj u većoj mjeri priklanja tvrdnji da dijete bolje uči u aktivnostima

koje je on za njega pripremio, to je više prisutna praksa da se uspješno realiziranim projektom smatra onaj s dobivenim većim brojem točnih odgovora djece. Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,253$, $p<0,01$) između stava o važnosti vođenja i usmjeravanja aktivnosti od strane odgajatelja kako bi djeca uspješno naučila važnije sadržaje i prakse da se aktivnost/projekt smatra uspješnim ukoliko djeca znaju točno odgovoriti na većinu pitanja. Ispitanik koji u većoj mjeri smatra kako je potrebno da odgajatelj vodi i usmjerava aktivnosti djece, u većoj mjeri pribjegava vrednovanju aktivnosti/projekta količinom točnih odgovora djece. Iz toga proizlazi da je tradicionalno shvaćanje procesa učenja povezano s tradicionalno organiziranim odgojno-obrazovnim radom predškolske ustanove.

Pearsonovim koeficijentom korelacije utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost između prakse procjenjivanja uspješnosti aktivnosti/projekta količinom dječjih točnih odgovora i stava odgajatelja da je jedna od glavnih zadaća vrtića pripremiti dijete za školu ($r=0,223$, $p<0,01$). Odgajatelj koji u većoj mjeri smatra kako je jedna od glavnih zadaća predškolske ustanove pripremiti dijete za školu, u većoj mjeri vrednuje aktivnost/projekt kroz točnost dječjih odgovora. Dobiveni rezultat govori u prilog tradicionalnom shvaćanju cilja kurikulumu koji je povezan s tradicionalnim pristupom odgoju i obrazovanju u predškolskoj ustanovi.

Aktivnost/projekt se smatra uspješnim ako djeca točno odgovore na većinu postavljenih pitanja statistički je značajno slabo pozitivno povezano s tvrdnjom kako se kvaliteta odgojno-obrazovnog rada očituje u prethodno pomnom planiranju, a ne osmišljavanju istog „u hodu“ ($r=0,144$, $p<0,05$). Što u većoj mjeri ispitanik smatra kako se kvaliteta odgojno-obrazovnog rada očituje u prethodnom pomnom planiranju, u većoj će se mjeri aktivnosti/projekti smatrati uspješnim ukoliko djeca na većinu postavljenih pitanja daju točan odgovor. Tradicionalno razumijevanje načina tvorbe kurikulumu, očituje se u tradicionalnom pristupu odgojno-obrazovnom radu u predškolskoj ustanovi u kojoj ispitanik radi.

Tvrdnja *Da bi djeca zaista nešto naučila važno je da ih odgajatelj poučava, da im demonstrira, objašnjava, izlaže činjenice i ukazuje na važne zaključke* statistički je značajno slabo pozitivno povezana s tvrdnjom *Kod nas se neka aktivnost/projekt smatra uspješnom ako djeca znaju točno odgovoriti na većinu pitanja vezana za temu te aktivnosti/projekta* ($r=0,274$, $p<0,01$). Iz toga proizlazi slijedeće: što u većoj mjeri odgajatelj smatra kako bi on trebao poučavati djecu da bi ona zaista nešto naučila, utoliko više su skloni aktivnosti/projekte procjenjivati uspješnim ako djeca znaju točno odgovoriti na većinu pitanja.

Praksa vrednovanja uspješnosti aktivnosti/projekta kroz točne odgovore djece statistički je značajno slabo pozitivno povezano sa stavom odgajatelja da bi morao djecu stalno „imati na oku“ kako ne bi radila „nepodopštine“ ili se ozlijediti ($r=0,267$, $p<0,01$). Odgajatelj koji u većoj mjeri smatra kako je potrebno djecu „imati na oku“, u većoj procjenjuje uspješnost aktivnosti/projekta putem točnih odgovora djece. Iz toga se može zaključiti kako je tradicionalni stav odgajatelja o odgojno-obrazovnim strategijama povezan s tradicionalnim oblicima odgojno-obrazovne prakse predškolske ustanove.

Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,172$, $p<0,01$) procjene uspješnosti aktivnosti/projekta kroz točne odgovore djece i stava odgajatelja o lakšem radu u „čistim“ dobnim skupinama. Uvrđena korelacija znači da što u većoj mjeri odgajatelj smatra da je lakše raditi u „čistim“ dobnim skupinama, u većoj mjeri aktivnost/projekt smatra uspješnim ako djeca daju točne odgovore na većinu postavljenih pitanja. Dobiveni rezultat govori u povezanosti tradicionalnog stava odgajatelja o poželjnoj socijalnoj formaciji odgojno-obrazovne skupine i tradicionalnog pristupa odgojno-obrazovnom radu.

Percepcija odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja nastojala se ispitati slijedećim tvrdnjama:

- *Odgajatelji bi trebali imati 5-godišnje fakultetsko obrazovanje (magistar rpo) kao i svi ostali stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja (pedagozi, psiholozi, defektolozi...).*
- *Samo neiskusani odgajatelj sumnja u ispravnost vlastitog stila učenja i poučavanja djece.*
- *Oblici stručnog usavršavanja: seminari i predavanja, odgajatelju daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreće u svojoj praksi.*

Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,181$, $p<0,01$) između smatranja aktivnosti/projekta uspješnim ukoliko su djeca točno odgovorila na većinu postavljenih pitanja i stava da bi odgajatelj trebao imati 5-godišnje fakultetsko obrazovanje kao ostali stručnjaci iz područja odgoja i obrazovanja. Iz ovoga proizlazi da što u većoj mjeri ispitanici smatraju kako odgajatelj treba imati 5-godišnje fakultetsko obrazovanje, u većoj mjeri aktivnost/projekt smatraju uspješnim ako djeca znaju točno odgovoriti na postavljena pitanja. To je moguće objasniti činjenicom da je u Modelu B kao jedna od osnovnih funkcija predškolskog odgoja i obrazovanja navedena i priprema djeteta za školu. Djeca će se između ostalog, adekvatno pripremiti za školu odgovarajućim fondom znanja. Nadalje, prema Šagud (2011, Vujičić i Čamber Tambolaš, 2017: 135), „važnost profesionalnoga razvoja očituje se u stavu da je sudjelovanje svakoga odgajatelja u procesu cjeloživotnoga profesionalnog

obrazovanja njegova obaveza i odgovornost, a ne mogući izbor ambicioznih pojedinaca. Profesionalni razvoj odgajatelja nužan je za poboljšanje kvalitete odgojno-obrazovnog procesa, odnosno kulture odgojno-obrazovne ustanove.“ Jedno od mogućih objašnjenja dobivenog rezultata može biti to da ispitanici razumiju važnost profesionalnog razvoja, krenuvši od samog inicijalnog fakultetskog obrazovanja, ali također prate upute službenog kurikulumu. U Kurikulumu priprema za školu zauzima važno mjesto (čak i izdvojen program) pa poticanjem djece na točno odgovaranje na pitanja vezana uz aktivnost/projekt nastoje djecu što kvalitetnije pripremiti za školu odgovarajućim fondom znanja.

Utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,229$, $p<0,01$) između smatranja neke aktivnosti/projekta uspješnim ukoliko djeca znaju točno odgovoriti na pitanja vezana uz projekt/aktivnost i stava ispitanika da samo neiskusni odgajatelj sumnja u ispravnost vlastitog stila učenja i poučavanja djece. Iz toga slijedi da što u većoj mjeri ispitanik smatra da je neiskusni glavni izvor sumnje u ispravnost vlastitog stila poučavanja djece, u većoj mjeri uspješnost aktivnosti/projekta procjenjuje količinom točnih odgovora djece.

Pearsonovim koeficijentom korelacije utvrđena je statistički značajna slaba pozitivna povezanost ($r=0,207$, $p<0,001$) između tendencije da se aktivnost/projekt smatra uspješnim ukoliko djeca točno odgovore na pitanja i stava odgajatelja da im seminari i predavanja daju konkretne odgovore na probleme s kojima se susreću u svojoj praksi. Odgajatelj koji se u većoj mjeri priklanja stavu da im seminari i predavanja daju konkretne odgovore na probleme u praksi, u većoj mjeri uspješnost aktivnosti /projekta procjenjuje točnim odgovorima djece. Dobiveni rezultati govore u prilog tradicionalnom stavu odgajatelja o percepciji odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja koji je povezan s tradicionalnim odgojno-obrazovnim radom u predškolskoj ustanovi.

Prema dobivenim podacima deskriptivne analize proizlazi da, odgajatelji u najvećoj mjeri puštaju djeci da sama odluče što će raditi, čime će se baviti, to će i kako učiti i sl, a najrjeđe odgovaraju na dječje interese kada ona pokazuju interes za temu nekog godišnjeg doba koje trenutno ne vlada te im objašnjava kako će se baviti tim aktivnostima kada nastupi pripadajuće godišnje doba. Po pitanju percepcije ispitanika o odgojno-obrazovnom radu u ustanovi u kojoj rade, ispitanici imaju podijeljena mišljenja. Premda, ukoliko se pomno razmotri tvrdnje, može se reći kako odgojno-obrazovni rad u predškolskim ustanovama ispitanika naginje tradicionalnom pristupu. Oba Modela Kurikuluma jasno naznačuju kako je potrebno djeci prepustiti odabir materijala, aktivnosti, načina na koji će istraživati, birati djecu s kojima će biti u interakciji, stoga su odgajatelji u najvećoj mjeri pokazali slaganje s tom

tvrdnjom koja govori o suvremenom pristupu odgojno-obrazovnom radu. Prepoznavanje važnosti praćenja interesa djece bez obzira na godišnje doba, ispitanici su u najmanjoj mjeri prepoznali kao primjer odgojno-obrazovne prakse iz njihove ustanove što govori o tome u kojoj mjeri odgajatelj razumije dijete i njegove potrebe te koliko je kompetentan podržati njegov razvoj (Slunjski, 2003). Temeljem rezultata Pearsonovog koeficijenta korelacije može se utvrditi kako je u većoj mjeri tradicionalni pristup odgojno-obrazovnom radu povezan s tradicionalnim stavovima ispitanika. Međutim, izdvajaju se korelacije kojima je tradicionalni pristup odgojno-obrazovnom radu pozitivno povezan sa suvremenim stavovima ispitanika o percepciji odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja te shvaćanju znanja. Temeljem navedenog može se zaključiti kako je hipoteza 3 o povezanosti tradicionalne obrazovne paradigme odgajatelja s tradicionalnim pristupom u oblikovanju odgojno-obrazovnog rada, kao i suvremene obrazovne paradigme odgajatelja sa suvremenim pristupom u oblikovanju odgojno-obrazovnog rada samo djelomično potvrđena.

7. Zaključak

Teorijskim djelom rada nastojalo se cjelovito prikazati pojam kulture ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Stoga je objašnjen pojam kulture prikazom definicija više autora i istraživanja kulture iz aspekta antropologije. S obzirom da se na ustanovu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja može gledati kao na organizaciju u svojoj biti, definirana je kultura organizacije iz gledišta više autora. Kako bi se kultura organizacije mogla bolje razumjeti, potrebno je poznavati sve njezine elemente. Vrijednosti, simboli, stavovi i uvjerenja, običaji i rituali, jezik i komunikacija te norme, neki su od elemenata koji čine kulturu jedne organizacije. Scheinovu podjelu elemenata kulture organizacije na tri razine može se promatrati kao temeljnu podjelu elemenata kulture ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (najdostupnija razina - prostorno-materijalno okruženje, vremenska konfiguracija i odgojno-obrazovni rad te srednja i najmanje vidljiva razina - obrazovna paradigma odgajatelja).

U nastavku je rada prikazan i analiziran kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja Srbije - *Opće osnove predškolskog programa*. Program je podijeljen na njegu i odgoj djece jasličke dobi, predškolski odgoj i obrazovanje djece u dobi od 3 do pet i pol godina života te na Pripremni predškolski program. Posljednja dva programa u sebi sadrži Model A kojim se suvremeno pristupa odgoju i obrazovanju djece predškolske dobi te Model B koji u svojoj osnovi njeguje tradicionalni pristup s primjesama suvremenog. Strukturalne dimenzije kulture najjasnije su opisane u programu za predškolski odgoj i obrazovanje djece od tri do pet i pol godina života.

Rezultati provedenog istraživanja na području Subotice i Beograda ukazuju na postojanje povezanosti obrazovne paradigme odgajatelja s oblikovanjem strukturalnih dimenzija kulture u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Vremenska konfiguracija je u potpunosti tradicionalna i kao takva je pozitivno povezana sa tradicionalnim stavovima odgajatelja. Međutim, prostorno-materijalno okruženje i odgojno-obrazovni rad nisu u potpunosti usmjereni niti tradicionalno, niti suvremeno. Sukladno tome, utvrđene su pozitivne povezanosti suvremenog pristupa organizaciji prostorno-materijalnog okruženja i tradicionalnih stavova odgajatelja, kao i tradicionalne organizacije odgojno-obrazovnog rada sa suvremenim stavovima odgajatelja čime su hipoteze 1 i 3 samo djelomično potvrđene.

S početkom pedagoške godine 2019./2020. stupa na snagu novi srpski kurikulum *Osnove programa predškolskog odgoja i obrazovanja – godine uzleta*. Bilo bi zanimljivo nakon određenog vremena ponovno provesti navedeno istraživanje te vidjeti jesu li se dogodili pomaci u razumijevanju važnosti strukturalnih dimenzija i stavova odgajatelja u pogledu slike o djetetu, shvaćanju znanja, procesa učenja, cilja učenja, načina tvorbe kurikuluma, odgojno-obrazovne strategije i socijalne formacije i percepcije odgajateljske profesije i profesionalnog razvoja (posebice stavova o važnosti petogodišnjeg fakultetskog obrazovanja jer deskriptivni pokazatelji ostalih tvrdnji govore u prilog suvremenoj percepciji odgajateljske profesije).

8. Literatura

1. Anić V. (1994). *Rječnik hrvatskoga jezika*. Zagreb: Novi liber.
2. Anić, V., Brozović Rončević, D., Goldstein, I., Goldstein, S., Jojić, Lj., Matasović, R. i Pranjković, I. (2004). *Hrvatski enciklopedijski rječnik, Svezak 5*. Zagreb: Novi liber.
3. Apostolović, D. (2013). Ciljne orijentacije predškolskih Programa (kurikuluma) u R Sloveniji, R Hrvatskoj i R Srbiji. *Metodički obzori*, 8 (2), 118-128.
4. Apostolović, D. (2014). Usporedna analiza ciljeva i zadataka predškolskog odgoja i obrazovanja prema programskim koncepcijama u Sloveniji, Hrvatskoj i Srbiji. *Metodički obzori*. 9(2), 58-69.
5. Bahtijarević-Šiber, F., Borović, S., Buble, M., Dujanić, M. i Kaputić, S. (1991). *Organizacijska teorija*. Zagreb: Informator.
6. Ball Donald A., McCulloch Wendell H. Jr. (1996). *International Business. The Challenge of Global Competition*. IRWIN, Sixth Ed.
7. Bašić, S. (2012). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U D. Maleš, (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. (str. 19-39). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
8. Belak, S. i Ušljebrka, I. (2014.). Organizacijska kultura kao čimbenik uspješne provedbe organizacijske promjene. *Oecconomica Jadertina*, 4, (2), 80-98.
9. Bennet, R. (1994). *Management*. Zagreb: Informator i Potecon.
10. Bogdanović, M. (2010). Organizacijska kultura kao factor uspjeha projekata unapređenja poslovnih procesa. U M. Buble (ur.), *Utjecaj organizacijskih varijabli na uspjeh programa unapređenja poslovnih procesa* (str. 195- 215). Split: Sveučilište u Splitu, Ekonomski fakultet.
11. Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
12. Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1996). *A Guide to Teaching Practice*. London, New York: Routledge. Dostupno na: <https://www.questia.com/read/104140535/a-guide-to-teaching-practice>, pristupljeno: 10.05.2019.
13. Gardner, H. (2005). *Disciplinarni um*. Zagreb: Educa

14. Golner, D., Blažević, M. i Filipović, Ž. (2002). *Organizacijska kultura*. Varaždin: Sveučilište u Zagrebu.
15. Hargreaves, D. (1999). *Helping Practicioners Explore Their's Culture*. In: Prosser, J., *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing, 48 – 65.
16. Hentig, H. (1997). *Humana škola*. Zagreb:Educa.
17. Kavčić, B. (1992). *Organizacijska kultura i uspešnost podjetja*. Portorož: FOV Kranj, Portorož.
18. Kesić, T. (1999). *Ponašanje potrošača*. Zagreb: Adeco.
19. Kopas-Vukašinić, E. (2012). Univerzitetско obrazovanje budućih vaspitača u funkciji razvoja potencijala dece ranih uzrasta. U I. Pehlić, E. Vejo i A. Hasanagić (ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju: znanstvena monografija* (str. 479-491). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
20. Kopas-Vukašinić, E. (2016). Pretpostavke kvalitetnog razvoja predškolskog deteta. U E. Kopas-Vukašinić i B. Stojanović (Ur.), *Savremeno predškolsko vaspitanje i obrazovanje: izazovi i dileme*.(str. 25–38). Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu
21. Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop – Osnove diversifikovanih programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja*. Beograd: IPA, Filozofski fakultet.
22. Krnjaja, Ž. i Pavlović Breneselović, D. (2017). *Kaleidoskop: Projektni pristup učenju*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet.
23. Krnjaja, Ž. i Pavlović-Breneselović, D. (2016). Preschool teachers' perspectives on the purpose of a child portfolio in the preschool curriculum: The case of Serbia. *Journal of Contemporary Educational Studies* 67 (133), 148–167.
24. Krokosz-Krynke, Z. (1998). *Organizational structure and culture: Do individualism/collectivism and power distance influence organizational structure*. Pribavljeno: 18. 03. 2019., sa <https://www.researchgate.net/publication/228436085>
25. Krstović, J. (2012). Diskursi profesionalnog identiteta odgajatelja u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju – izazovi perspective. U N. Hrvatić i A. Klapan (ur.), *Pedagogija i kultura*. (251-260). Zagreb: Školska knjiga.
26. Lazić, S. (2013). Konstruktivizam – paradigma predškolskog vaspitanja i obrazovanja 21. veka. U D. Perić (Ur.), *Razvojne karakteristike deteta*

- predškolskog uzrasta* (str. 19-28). Novi Sad: Fakultet za sport i turizam i Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača Novi Sad.
27. Leithwood, K. (2002). *Organizational Condition to Support Teaching and Learning*. In: Hawley, D. and Rollie, D. (eds.): *The Keys to Effective Schools*. London: Sage. 97 – 111.
 28. Ljubetić, M. (2011). Kvaliteta ustanove – kako ju vrednovati? *Zrno*, (93-94), 11-12.
 29. Malašić, A. (2015). Dijete, odgojitelj, arhitekt – partnersko sukonstruiranje prostorno-materijalnoga okruženja dječjega vrtića. *Život i škola*. 61(1), 123-133.
 30. Megginson, L. C., Mosley D. C. i Pietri Jr. P. H. (1989). *Management, Concepts and Applications*. New York: Harper and Row.
 31. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja: model Izvor*. Velika Gorica: Persona.
 32. Miljak, A. (2007). Teorijski okvir sukonstrukcije kurikuluma ranog odgoja. U V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura*. (str. 205-252). Zagreb: Školska knjiga.
 33. Miljak, A. (2015). *Razvojni kurikulum ranog odgoja – Model IZVOR II*. Zagreb: Mali profesor.
 34. Mlinarević, V. (2004). Vrtićko okruženje usmjereno na dijete. *Život i škola*. 11(1), 112-119.
 35. Pavlović Breneselović, D. i Krnjaja, Ž. (2018). Građenje kvalitete u praksi vrtića. *Odgojno-obrazovne teme* 1(1-2), 25-47.
 36. Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup*. Zagreb: Mali profesor.
 37. Petrović-Sočo, B. (2009). Međuovisnost kurikuluma ranoga odgoja i institucijskoga konteksta. U D. Bouillet i M. Matijević (ur.), *Kurikulumi ranog odgoja i obveznog obrazovanja* (str. 185-197). Zadar: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
 38. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagoški istraživanja*, 6 (1-2), 123 – 138.
 39. Petrović-Sočo, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja. U D. Maleš (ur.), *Nove paradigme ranog odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

40. Petrović-Sočo, B. (2011). Novo shvaćanje dječjeg učenja – polazište u novom predškolskom kurikulumu. *Zrno*, (93-94), 7-8.
41. Petz, B. i Šulak F. (1991). *Psihologija u robnom prometu*. Zagreb: Školska knjiga.
42. Pravilnik o Opštim osnovama predškolskog programa. (2006). Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije.
43. Robbins, S. P. i Judge T. A. (2010). *Organizacijsko ponašanje*. Zagreb: Mate d.o.o.
44. Rutanen, N. (2014). *Lived Spaces of Infant-Toddler Education and Care : Exploring Diverse Perspectives on Theory, Research and Practice*. Pribavljeno 19. 05. 2019. sa <https://www.springer.com/us/book/9789401788373>
45. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao reflektivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola Petrinja.
46. Šagud, M. i Jurčević-Lozančić, A. (2012). Autonomija odgajatelja i jačanje njegovih kompetencija. U I. Pehlić, E. Vejo i A. Hasanagić (Ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju - znanstvena monografija* (str. 463-474). Zenica : Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
47. Šagud, M. (2012). Profesionalno usavršavanje i razvoj odgajatelja. U D. Maleš, (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. (str. 267-291). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
48. Schein, E. (1998). *Cultura d'azienda e leadership– Una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini e associati.
49. Sikavica, P. (1999). *Organizacija*. Zagreb: Školska knjiga.
50. Sikavica, P., Novak M. (1993). *Poslovna organizacija*. Zagreb: Informator.
51. Slunjski, E. (2003). *Devet lica jednog odgajatelja/ roditelja-priručnik za odgajatelje i roditelje kako bi bolje razumjeli sebe i dijete*. Zagreb: Mali profesor.
52. Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola*, 22(55), 104-115.
53. Slunjski, E. (2011). Kurikulum ranog odgoja i obrazovanja. *Zrno*, (93-94), 2-4.
54. Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
55. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira – kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb: Element.

56. Slunjski, E. (2016). *Izvan okvira 2: Promjena – od kompetentnog pojedinca i ustanove do kompetentne zajednice učenja*. Zagreb: Element.
57. Spajić-Vrkaš, V. (2008). Pedagoški zanemaren div : kultura odgojno-obrazovne ustanove kao čimbenik i mjerilo njene učinkovitosti U: *Mirisi djetinjstva / Dani predškolskog odgoja Splitsko-dalmatinske županije*. 14, 44-54.
58. Stoll, L. (1999). *School Culture: Black Hole or Fertile Garden for School Improvement?* In: Prosser, J. (ed.), *School Culture*. London: P.C.P.
59. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole: Kako unaprijediti djelatvornost i kvalitetu škola*. Zagreb: Educa.
60. Stolp, S. (1994). *Leadership for School Culture*. ERIC Digest 91 June 1994. Dostupno na: www.eric.uoregon.edu/publications/digest092.html , pristupljeno: 04.06.2016.
61. Tomić, Z. (2011). Upravljanje osobnim identitetom kao preduvjet samopromocije. *Quantum21.net – znanost i umjetnost vođenja*. Pribavljeno 06. siječnja 2019., sa <http://www.quantum21.net/slike/src/2011/11/30/1322674136upravljanjeosobnimidentitetom.pdf>
62. Valjan-Vukić, V. (2011). Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja U: *Magistra Iadertina*, 6 (6), 83-98. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=129919 , pristupljeno: 03.06.2018.
63. Vila, A. (1992). *Japanski principi organizacije i rukovođenja*. Portorož: FOV Kranj.
64. Vujičić, L. (2007). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i stručno usavršavanje učitelja. *Magistra Iardetina*. 2 (1), 91-106.
65. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjene odgojno-obrazovne prakse U: *Pedagogijska istraživanja* 5(1), 7-21. Dostupno na: http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=174783 , pristupljeno: 05.06.2018.
66. Vujičić, L. (2010). Kultura orgaizacije. U N. Živanović (Ur.), *Međunarodna naučna konferencija: Menadžment 2010* (str. 271-277). Kruševac: Izdavački centar za industrijski menadžment plus.

67. Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor.
68. Vujičić, L. (2012). Kultura participacije: i (u) istraživanje (istraživanju) odgojno-obrazovne prakse. U M. Ljubetić i B. Mendeš, (ur.), *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja - izazov za promjene*. (str. 166-180). Split: Nomen Nostrum Mundić d.o.o.
69. Vujičić, L., Tatalović Vorkapić, S., Boneta, Ž. (2012). Istraživanje odgojno-obrazovne prakse: dominantna strategija profesionalnog razvoja odgajatelja. U I. Pehlić, E. Vejo i A. Hasanagić (ur.), *Suvremeni tokovi u ranom odgoju: znanstvena monografija* (str. 345-364). Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici.
70. Vujičić, L. (2011). *Novi pristup istraživanju kulture vrtića*. U: Maleš, D (ur.) Nove paradigme ranoga odgoja. Zagreb: Filozofski fakultet u Zagrebu.
71. Vujičić, L., Čamber Tambolaš, A. (2015). Profesionalni razvoj odgajatelja: izazov za pedagoga. U M. Turk (Ur.), *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga*. (132-155). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
72. Vukobratović, J., Vrcelj, S. i Zovko, A. (2018). Kulturalni kontekst škole i drugih oblika institucionalnog obrazovanja. U Hrvatić, N. (ur.), *Pedagogija, obrazovanje i nastava* (953. – 969.). Mostar: Fakultet prirodoslovno matematičkih i odgojnih znanosti Sveučilišta u Mostaru.
73. Walters, M., Dobson, P. i Williams, A. (1989). *Changing Culture*. London: Institute of Personal Management.
74. Warr, P. (2002). *Psychology at work*. UK: Penguin books.
75. Weihrich, H. i Koontz, H. (1998). *Menadžment*. Zagreb: Mate d.o.o.
76. Žugaj, M. i Cingula, M. (1992). *Temelji organizacije*. Varaždin: FOING.
77. Žugaj, M., Bojanić-Glavica, B. i Brčić, R. (2004). Organizacijska kultura u funkciji uspješnosti poslovanja organizacije. *Ekonomski vjesnik*, 1 i 2(17), 17-30.
78. Žugaj, M., Bojanić-Glavica, B., Brčić, R., Šehanović, J. (2004). *Organizacijska kultura*. Varaždin: Fakultet organizacije i informatike.