

Uvjerenja odgajatelja o profesionalnom razvoju i kulturi ustanove

Martić, Klaudija

Master's thesis / Diplomski rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:189:342302>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-08-16**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI

UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Diplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

Uvjerenja odgajatelja o profesionalnom razvoju i kulturi ustanove

DIPLOMSKI RAD

Predmet: Vođenje i upravljanje

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

Studentica: Klaudija Martić

Matični broj: 029901 4927

U Rijeci, srpanj 2022

ZAHVALE

Zahvaljujem svojoj mentorici prof. dr. sc. Renati Čepić na strpljenju, znanju i pomoći u izradi ovog rada.

Zahvaljujem svojoj obitelji na strpljivoj i ohrabrujućoj emocionalnoj i logističkoj podršci.

Zahvaljujem svojim kritičkim prijateljima Ivi, Ivani, Nini i Hrvoju koji su mi ujedno bili i informatička podrška.

Svakako želim zahvaliti i Učiteljskom fakultetu u Rijeci te svim profesorima na visokim standardima i kriterijima koji su mi bili veliki izazov ali i inspiracija.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Potpis studentice:



Klaudija Martić

SAŽETAK

Kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja te pozitivna, učinkovita i dinamična kultura preduvjet su kvalitetnih promjena u radnom okruženju. Iako je važnost profesionalnog razvoja i unaprjeđenje kvalitete kulture vrtića neupitna za kvalitativne promjene u praksi, nedovoljno se zna o tome kako sami odgajatelji konceptualiziraju, razumijevaju i nastoje podržati svoj profesionalni razvoj, koje prakse podupiru, koji čimbenici utječu na njihova uvjerenja te na koje načine doprinose razvoju kulture ustanove. Cilj ovog rada je pregled znanstvenih radova s tematikom profesionalnog razvoja i kulture vrtića u kontekstu poticanja pozitivnih promjena u radnom okruženju i doprinosa razvoju kvalitete kulture vrtića. Pregled je usmjeren na teorijske i empirijske radove u bazama WOS i Scopus od 2017. do 2022. godine. Razmatrane su sadržajne i metodološke značajke studija koje su ušle u konačnu analizu (N=13). Temeljem pregleda radova treba se istaknuti potreba za osnaživanjem odgajatelja za kontinuirani profesionalni razvoj te vođenje odgojno-obrazovnih ustanova u smjeru pružanja potrebnih uvjeta za poticanje pozitivne kulture vrtića, okruženja za učenje i razvoj. Evidentan je manjak istraživanja tematike uvjerenja odgajatelja o profesionalnom razvoju i kulturi ustanove u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te je nužno intenziviranje njihova provođenja. Razumijevanje odgajateljskih uvjerenja na radnom mjestu o odgojno-obrazovnim i drugim pitanjima povezanim s njihovim radom, može pomoći u osuvremenjivanju njihovoga inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanju tijekom rada.

Ključne riječi: odgajatelji, profesionalni razvoj, uvjerenja, kultura ustanove, rani i predškolski odgoj i obrazovanje

ABSTRACT

Continuous professional development of a preschool educator and also positive, effective and dynamic culture are all preconditions of good quality changes in working environment. Although importance of professional development and improvement of quality of culture of preschool institutions is non-negotiable for qualitative changes in practice, there is insufficient knowledge about how preschool teachers by themselves conceptualize, understand and try to support their professional development, which practices they support, which factors affect their beliefs and how they contribute developing culture of institution. The goal of this paper is to review scientific papers with subject of professional development and culture of preschool institutions in context of encouraging positive changes in working environment and contribution to quality of preschool institutions culture in bases of WOS and Scopus from year 2017. to 2022. Substantive and methodological features of studies which entered final analyses (N=13) are being considered. Research included scope of early and preschool upbringing and education, professional development and professionalism of preschool educators, beliefs of preschool educators, the culture of institution and leadership. Based on the review, the need to empower preschool educators in continuous professional development and leadership in upbringing-educational institutions in direction of providing conditions needed to encourage positive culture of kindergarten, learning environment and development, should be pointed out. The lack of research on beliefs of preschool educators about professional development and culture of institution in area of early and preschool upbringing and education is evident. Because of that, intensifying their implementation is necessary. Understanding preschool educator's beliefs in workplace in upbringing-educational and other questions related with their work can be of help in modernization of their initial education and professional development during work.

Key words: early childhood education and care, institutional culture, preschool educators, professional development

SADRŽAJ

| | |
|--|----|
| 1. UVOD..... | 1 |
| 1.1. Formalni, neformalni i informalni oblici učenja/obrazovanja u kontekstu profesionalnog razvoja..... | 3 |
| 1.2. Refleksivna praksa, profesionalni razvoj i profesionalizam odgajatelja..... | 4 |
| 1.3. Razumijevanje i određenja kulture vrtića | 12 |
| 1.4. Uvjerenja odgajatelja | 17 |
| 2. PROBLEM, CILJ RADA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA..... | 20 |
| 3. METODA..... | 22 |
| 3.1. Kriteriji izbora radova..... | 22 |
| 3.2. Strategija pretraživanja i identifikacija radova za pregled..... | 23 |
| 3.3. Ekstrakcija podataka | 23 |
| 4. REZULTATI I RASPRAVA..... | 35 |
| 4.1. Broj objavljenih radova u razdoblju 2017. -2022. godine u bazam WOS i Scopus | 35 |
| 4.2. Geografska zastupljenost autora(država) u publiciranim radovima..... | 38 |
| 4.3. Vrsta i dizajn objavljenih radova | 40 |
| 4.4. Ključne riječi navedene prema godini izdanja publikacije | 43 |
| 4.5. Ciljevi rada i pojavnost istraživačkih koncepata..... | 45 |
| 4.6. Sudionici istraživanja | 48 |
| 4.7. Rezultati empirijskih i preglednih radova | 50 |
| 5. ZAKLJUČAK..... | 56 |
| 6. LITERATURA | 59 |

1. UVOD

U suvremenom društvu dijete odrasta u obiteljskom i institucionalnom kontekstu, koji istovremeno egzistiraju i utječu na njegov rast i razvoj. Nove znanstvene spoznaje, industrijalizacija i promjene u društvenim odnosima doveli su i do promijenjenog shvaćanja djeteta i djetinjstva. Znanstvene spoznaje iz područja društvenih i interdisciplinarnih znanosti su uvelike doprinijele pojačanom interesu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kako stručnjaka tako i društva u cjelini. Promjenom obrazovne paradigme u kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, zahtjevi i očekivanja koji se stavljaju pred odgajatelje sve su kompleksniji i razvojnog su karaktera, što iziskuje dodatne napore u smislu obrazovanja i profesionalnog razvoja. Profesionalni razvoj je ključna komponenta promjene koji se „*ne odvija se u vakuumu i od vitalne je važnosti da uključuje i druge elemente u širem kontekstu (npr. profesionalni identitet, socijalne okolnosti razvoja i motivacija za profesionalni razvoj)*“, što također može utjecati na institucionalnu praksu profesionalnog razvoja“ (Kalin i Čepić (Ur.), 2019., Čepić, Kalin i Šteh, 2019:30,). Obavezan stupanj obrazovanja odgajatelja zahtijeva diplomu više stručne spreme, pokrenuti su i diplomski studiji za odgajatelje te je ovakvim promjenama u visokoškolskom sustavu omogućena vertikalna prohodnost u obrazovanju. Cjeloživotno obrazovanje kroz različite formalne, neformalne i informalne oblike učenja postalo je nezaobilazni dio profesionalnog razvoja odgajatelja, potreba i nužnost. Suvremena pedagogija percipira odgajatelja kao visokoobrazovanog praktičara koji kontinuirano prati, istražuje, dokumentira, reflektira i unapređuje svoj odgojno-obrazovni rad u svim njegovim segmentima. „*Odgajatelj više nije onaj koji izvršava tuđa mišljenja, naloge ili programe, nego postaje istraživač realnih procesa učenja i stvaranja znanja, autor novih pedagoških putova i procesa koji bi prevladali podijeljenost između teorije i prakse*“ (Vujičić, 2010:141).

Kultura stalnih promjena, razvoja i učenja očituje se u vrijednostima, stavovima, uvjerenjima i slici o djetetu koju njeguju odgajatelji ali i svi drugi uključeni u odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi, od ravnatelja, stručnih suradnika, roditelja do tehničkog i administrativnog osoblja. Kultura vrtića se prepoznaje u njihovim međusobnim odnosima, zajedničkom radu, organizaciji vremena, materijalnom okru-

ženju i spremnosti i usmjerenosti na kontinuirani rad i razvoj kroz istraživanje i pro-pitkivanje svih segmenata odgojno-obrazovnog rada. Kontinuiranim razvojem refle-ksivne prakse koja se provodi kroz sinergiju dijaloga i diskusije temeljem pedagoške dokumentacije stvaraju se uvjeti za konstruktivnu i pozitivnu promjenu kulture odre-đene predškolske ustanove. Spremnost svih dionika odgojno-obrazovnih procesa da pokažu svoj rad, otvorenost za analizu, refleksiju i konstruktivnu kritiku govori u prilog stvaranju pozitivne kulture određenog vrtića. Izlaganjem i interpretiranjem dokumentacije tako da ona bude dostupna roditeljima, lokalnoj ali i profesionalnoj zajednici, posredno se komunicira kultura vrtića. Stoga je odgojno-obrazovna praksa rezultat stanovite kombinacije odgajateljeve vrijednosne orijentacije, znanja i njego-ve akcije. Izgrađivanje novih vrijednosti znači mijenjanje postojeće kulture (Petro-vić-Sočo, 2006.). Uvjerenja odgajatelja su intuitivna vjerovanja o ispravnosti i vjero-dostojnosti njihovih pedagoških promišljanja i djelovanja. Iako su uvjerenja duboko usađena i otporna na promjene, nužno je već kroz inicijalno obrazovanja ojačati od-gajatelja za osvješćivanje irelevantnosti i neargumentiranosti njihovih vjerovanja. Kontinuiranim profesionalnim razvojem, posebice razvojem kulture slušanja, dijalo-ga i refleksivne prakse, revidiranje uvjerenja odgajatelja se nastavlja tijekom cijele karijere.

Rad je podijeljen u dva dijela. Prvi dio odnosi se na teoriju, a drugi na metodološki dio. U radu se razmatraju koncepti uvjerenja odgajatelja, profesionalnog razvoja i kulture vrtića. U drugom dijelu rada razmatrane su metodološke i sadržajne karakte-ristike recentnih preglednih i empirijskih istraživanja koje su ušle u konačnu analizu (N=13). Rezultati recentnih istraživanja upućuju na važnost osobne prakse i uvjere-nja odgajatelja te u svezi s tim nužnost razvoja kulture vrtića kao organizacije koja uči i kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja koji su spremni raditi u skladu s promjenama. S obzirom na navedeno, cilj ovoga rada je analizirati koncepte pove-zane s tematikom rada u recentnoj literaturi te dobivenim nalazima doprinijeti boljem razumijevanju ove aktualne, ali nedovoljno istražene tematike u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

1.1. Formalni, neformalni i informalni oblici učenja/obrazovanja u kontekstu profesionalnog razvoja

U stručnoj literaturi se navode tri glavna oblika cjeloživotnog obrazovanja kao modusa profesionalnog razvoja, a to su: formalni, neformalni i informalni oblici učenja /obrazovanja. Formalno obrazovanje je uvijek vezano za neku obrazovnu ustanovu te je strukturirano i određeno kroz različite programe, planove i strategije koji su odobreni i potvrđeni od nadležnih institucija. „*Formalno obrazovanje se odnosi na obrazovanje, uglavnom unutar školskog sustava (već od osnovne škole do sveučilišta) koje rezultira javnom ispravom (svjedodžbom ili diplomom) o završenom stupnju i vrsti obrazovanja*“ (Pastuović, 1999:54). Uslijed novih znanstvenih spoznaja i otkrića dolazi do preispitivanja i promjena paradigmi, ubrzanog razvoja novih tehnologija te se neformalno obrazovanje pojavljuje kao posljedica nemogućnosti obrazovnih sustava da pravovremeno odgovore na promjene u svim segmentima društva. Neformalno učenje događa se izvan sustava formalnog obrazovanja ali mu je komplementarno te je organizirano sa ciljem stjecanja ili poboljšanja znanja i vještina. „*Neformalno obrazovanje može, ali i ne mora rezultirati formalnom potvrdom o uspješno savladanom obliku obrazovanja (takvo obrazovanje nije školovanje već je, na primjer, seminar, tečaj ili kakav drugi oblik), ali takva potvrda nema status javne isprave iz čijeg sadržaja bi proizlazila prava završenih polaznika i obveza budućeg poslodavca ili druge obrazovne ustanove na davanje prioriteta prilikom natječaja za prijem u odnosu na druge kandidate koji takvu potvrdu nemaju*“ (Pastuović, 1999:54). Informalno učenje je vremenski i prostorno nestrukturirano i neorganizirano. Odvija se u svim sferama profesionalnog ali i privatnog života. Provodi se prema individualnim „*projektima učenja*“ čiji je projektant i izvođač osoba koja uči. *Samoosposobljavanje i usavršavanje na radu je najmasovniji oblik informalnog obrazovanja odnosno učenja odraslih*“ (Pastuović, 1999:54). U odgajateljskoj profesiji, kao i u drugim profesijama, posebno je izražena ta dinamičnost promjena kao i nužnost neprestanog stjecanja novih i revidiranja starih znanja. Dodatna specifičnost je što je odgajateljima u njihovom odgojno-obrazovnom radu potreban i široki spektar znanja iz različitih područja, ne samo onih iz obrazovnih znanosti.

Autorica Šagud (2011) polemizira kvalitetu i relevantnost formalnog obrazovanja odgajatelja u RH u odnosu na njihov daljnji profesionalni razvoj ističući složenost i dinamičnost zahtjeva koji se stavljaju pred odgajatelje u njihovoj odgojno-obrazovnoj praksi. *„Ostvarivanje korelacije znanja, umijeća i sposobnosti odgajatelja stečenih tijekom njegovog formalnog obrazovanja i kasnijeg kontinuiranoga profesionalnog razvoja sa stupnjem njegove uspješnosti u multidimenzionalnom profesionalnom polju djelovanja traži izgrađivanje koherentnog interdisciplinarnog znanja“* (Šagud, 2011:260). Pokretanjem diplomskog studija na nekolicini hrvatskih sveučilišta stvoren je važan preduvjet za daljnju profesionalizaciju odgajateljskog poziva. Odgajatelj nije samo praktičar nego i istraživač svoje pedagoške prakse, te kako bi taj segment svog posla mogao kvalitetno obavljati potrebna mu je široka paleta praktičnih ali i teoretskih znanja. U tom smislu diplomski studij je i nastao iz potrebe jačanja profesionalizacije odgajatelja te osnaživanja za kontinuirani profesionalni razvoj. Tako Krstović i Čepić (2007, prema Krstović, 2010:6) kada govore o kompetencijama odgajatelja kažu da se one *„konstrukcijom kvalitetnog modela obrazovanja temeljenog na suvremenim kurikularnim pristupima, pretaču u uspješni model obrazovanja u kojem su i teorijska i praktična dimenzija izbalansirane u funkciji postizanja kvalitetne odgojne akcije. To je način na koji se postiže cilj: obrazovati učitelja kao kritičkog intelektualaca i mislećeg praktičara“*.

Temeljem suvremene literature u slijedećem potpoglavlju bavit ćemo se pojmovima refleksivne prakse i profesionalnog razvoja.

1.2. Refleksivna praksa, profesionalni razvoj i profesionalizam odgajatelja

Vrlo slično kao što suvremeni odgajatelj razumijeva dijete kao autonomnog i aktivnog graditelja svog znanja i razvoja tako i suvremena pedagogija gleda odgajatelja kao aktivnog stvaratelja pedagoške prakse ali i teorije. Ova uloga odgajatelja postaje iznimno značajna kada se gleda u svjetlu razilaženja teorije i prakse i otpornosti praktičara na promjene. Iako su dokumenti, kao Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja predškolske djece (1991) i Nacionalni kurikulum za

rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014), suvremeno orijentirani, ne može se ustvrditi da je odgojno-obrazovna praksa automatizmom postala suvremena. Načela i vrijednosti ugrađeni u individualne implicitne pedagogije (Schon, 1990, prema Šagud, 2011) mogu se mijenjati samo iznutra, kroz kontinuirani rada odgajatelja i sustručnjaka u okviru zajednica učenja. „*Dublja refleksija i evaluacija mora biti ugrađena u sam proces učenja. Treba se razvijati kontinuirana osobna refleksija koja je integrirana u akcijski plan i koja omogućuje pojedincu osvjetljavanje i razumijevanje osobnih promjena i adaptaciju novim perspektivama*“ (Light i Cox, prema Šagud, 2011:28). Iz svega navedenog proizlazi da je razvoj refleksivne prakse, gdje je odgajatelj istovremeno istraživač i kreator svoje pedagoške prakse, put profesionalizacije odgajatelja. Suvremena literatura (Malaguzzi, 1998; Miljak, 2009; Slunjski, 2006) ističe nužnost profesionalnog razvoja odgajatelja kroz kontinuirani razvoj refleksivne prakse u konkretnim pedagoškim kontekstima. Tako, sintagma „*refleksivni praktičar*“ (Šagud, 2006) označava odgajatelja kao prvog kritičara i analitičara svog profesionalnog djelovanja. S tim u vezi su i pojmovi refleksije i samorefleksije koji podrazumijevaju preispitivanje i promišljanje svih dimenzija rada i odnosa u ustanovi. Slijedom tih analiza i zaključaka, praktičari dobivaju uvid u svoje individualne obrazovne potrebe, ali i potrebe svoje profesionalne zajednice za daljnjim učenjem i razvojem. Svakodnevni odgojno-obrazovni rad odgajatelja uključuje raznovrsne aktivnosti i situacije za koje su neophodna određenja znanja, vještine i kompetencije. Dakle, odgajatelj kao refleksivni praktičar ima dvojaku ulogu, onoga koji djeluje i onoga koji promatra, analizira i promišlja svoje djelovanje kao i djelovanje svih ostalih dionika odgojno-obrazovnog procesa. Slunjski (2020) u tom kontekstu onda govori o pedagoškoj dokumentaciji kao važnoj alatki u razvoju „*refleksivnog profesionalizma odgajatelja*“, koji uvidom u istu osvještava i revidira svoja promišljanja i akcije i teorije. To je ujedno i put za osvještavanje implicitne pedagogije (Schon, 1990, prema Šagud, 2011), koja uključuje osobne vrijednosti i načela onoga koji djeluje, a time i „*profesionalne etičnosti*“. Uspoređujući više etičkih kodeksa, Krstović (2010) zaključuje da svi sadrže uvodna opća pravila, načela i vrijednosti te da ističu odgovornosti, prije svega, prema djetetu a potom prema roditeljima, suradnicima, zajednici, području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Krstović (2010:9) ustanovljavanje etičkog kodeksa odgajatelja ističe

kao priliku „za stalno preispitivanje osobnih teorija o djetinjstvu i ranoj predškolskoj edukaciji, vlastitih vrijednosti i stavova o svrsi odgoja te, posebno, uloge odraslog kao osobe koja svoju osobnu i profesionalnu afirmaciju gradi na etičkom ponašanju“. Višnjić-Jevtić (2011) ističe odgovornost odgajatelja za donošenje etičkog kodeksa.

Modernizacijom društva (Domović, 2011) te pojavom i razvojem različitih, pretežito obrtničkih zanimanja u 16. stoljeću, u doba protestantizma, pojavljuje se pojam profesija. „Profesija lat. *professio* – zanat, posao) – stalno zanimanje; vrsta djelatnosti, vrsta zanimanja koja služi kao izvor egzistencije; zvanje, služba, struka, stalež“ (Klaić, 1990). Već u to vrijeme su se izdvojila neka zanimanja koja imaju prepoznatljiva obilježja i uvaženi društveni status kao što su liječnici i pravnici koji su i danas vrlo visoko rangirane profesije. Te dvije profesije su najprije i bile predmetom proučavanja i analiziranja u okviru pojašnjavanja i definiranja pojma profesije, kao i određivanjem njenih bitnih karakteristika, čime su se bavili mnogi znanstvenici. Ne može se govoriti o nekoj jednoznačnoj, univerzalnoj i općeprihvaćenoj definiciji te će se izdvojiti nekoliko autora koji su pokušavali odrediti i definirati pojam profesije. Tako Pratte i Rury (1991, prema Schon, 2006) definiraju profesionalizam „kao ideal prema kojem pripadnici određenih zanimanja teže da bi se razlikovali od drugih kategorija radnika.“ (Domović, 2011:13), te kao karakteristike profesije ističu bazu znanja, kontrolu članova profesije i usmjerenost na dobrobit klijenata. Autor Eraut (1994) ističe važnost autonomije i slobode profesionalaca koje se temelje na ekspertnosti, a Strike i Ternasky (1993) više se bave etičkim kodeksom profesije kao njezinom važnom odrednicom. Rezultati novijih istraživanja nedvojbeno ukazuju na značaj podupiranja teze o odgajateljskom zanimanju kao profesiji. Tako, primjerice, Mendeš (2018) izdvaja „*elemente odgajateljske profesije*“ koji je čine profesijom i kaže da su to:

- znanja, vještine, teorije i tehnike koje predstavljaju temelj za profesionalno djelovanje;
- monopol nad korpusom znanja za obavljanje djelatnosti;
- prepoznatljivosti profesije u javnosti;
- organiziranosti profesije (učilišta, vrtići, udruge);

- uspostavljanje etičkog kodeksa.

Odgoj i obrazovanje djece uvijek u sebi sadrži perspektivu budućnosti i nosi sa sobom razmišljanje o društvu sutrašnjice u kojem će djeca živjeti. Odgajatelji i učitelji često pred sebe postavljaju pitanje za kakvo društvo odgajaju djecu te koja će im znanja i vještine trebati da bi bili njegovi aktivni i uspješni članovi. Završetkom studija i stjecanjem propisane diplome odgajatelj ulazi u profesionalnu sferu svog života i započinje svoju karijeru. Diploma daje mogućnost i legitimitet ulaska u profesiju te svakako nosi određeni korpus znanja, vještina i kompetencija. Upravo zbog zahtjeva i izazova suvremenog društva, tu ne prestaje profesionalno učenje i razvoj odgajatelja koji imaju odgovornost kontinuirano unaprjeđivati svoje kompetencije i odlučnije utjecati na vlastiti položaj i status u društvu. Različiti autori su se bavili tematikom profesionalnog razvoja i profesionalizma odgajatelja koju su razmatrali. U studiji OECD (2009) profesionalni razvoj se definira kao kontinuirana aktivnost koja uključuje različite procese kao što su osposobljavanje, praksa i primanje/davanje povratne informacije. Takav je razvoj dio obrazovnog sustava u kojem se posvećuje odgovarajuće vrijeme i podrška učiteljima u njihovu cjeloživotnom učenju.

Tako Day (1999) izdvaja karakteristike profesionalnog razvoja za koji kaže da se odvija u kontinuitetu, da je odgovornost pojedinca ali u domeni odgovornosti škole, koji zahtijeva materijalnu i stručnu podršku, treba odgovoriti na potrebe nastavnika i škole, biti vidljiv društvu i vjerodostojan te prilagođen određenim razdobljima profesionalnog razvoja.

Fullan i Hargreaves (1992, prema Hržica, 2010) uspoređuju stručno usavršavanje i profesionalni razvoj (Tablica 1) gdje se jasno može vidjeti širina pojma profesionalnog razvoja te njegova relevantnost i suvremenost u odnosu na potrebe i interese pojedinca i ustanove.

Tablica 1: Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj

| Stručno usavršavanje kroz stručne skupove | Profesionalni razvoj |
|---|---|
| vremenski ograničeno | kontinuitet neovisan o seminarima |
| ovisi o financijskim mogućnostima | interni proces, ne ovisi o financijama |
| često nametnuto, obavezno | dobrovoljno |
| vođeno potrebama promjena u sustavu | rezultat je osobna promjena |
| očekuje se „prijenos“ predstavljenih znanja | očekivani rezultat je osobni i profesionalni razvoj |
| ovisno o voditelju stručnog usavršavanja | neovisan o voditelju stručnog usavršavanja |
| moguće samo u grupama | u osnovi individualan proces |
| odabir teme podređen prioritetima drugih | odabir teme prema interesu pojedinca |
| polazište je pretpostavka „manjka“ znanja, kompetencija | orijentacija je razvojna, uvažava i nadograđuje dosadašnja znanja, kompetencije |
| odgovornost je na drugima (predavaču) | odgovornost je u potpunosti na pojedincu |

Izvor: (Fullan i Hargreaves, 1992, prema Hržica, 2010)

Kako se može vidjeti u Tablici 1, kontinuitet profesionalnog razvoja je neovisan o seminarima, odnosno o organiziranim oblicima stručnog usavršavanja. To nikako ne isključuje sudjelovanje u seminarima te stjecanje novih znanja, vještina i iskustava, ali je pojedinac autonoman u određivanju vremena i načina kao i sadržaja svog profesionalnog razvoja, što onda povlači i preuzimanje odgovornosti. Profesionalni razvoj je u domeni individualne i organizacijske odgovornosti, te zahtijeva stručnu i materijalnu podršku.

Formalno obrazovanje daje teorijsku osnovu i polazište za praktičan rad, ali to niti u kom slučaju ne bi smjela biti krajnja točka obrazovanja i razvoja jednog profesionalca. Svjedoci smo svakodnevnih znanstvenih otkrića i novih spoznaja koji odbacuju, revidiraju ili nadograđuju postojeće teorije. To je činjenica, koju nikako ne bi trebalo zanemariti pri kreiranju i realizaciji, kako obrazovnih politika, nacionalnih

kurikuluma i strategija njihovog provođenja, tako i na razini pojedine ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje i svakog odgajatelja.

Profesionalni razvoj odgajatelja odvija se u svim fazama njegove karijere. Spomenimo podjelu faza profesionalnog razvoja prema Hubermanu (1989, prema Vizek Vidović, 2011) koji razlikuje pet glavnih faza unutar učiteljske karijere. Prva faza, faza preživljavanja traje tri do pet godina i glavno obilježje joj je stjecanje prvih iskustava putem, pretežito, metode pokušaja i pogrešaka. U drugoj fazi, koja traje od četiri do osam godina, dolazi do određenog stupnja stabilizacije te je primjetna viša razina sigurnosti i samostalnosti u radu. Slijedi faza sazrijevanja, koja se odvija u razdoblju od 7. do 18. godine radnog staža. U toj trećoj fazi profesionalni razvoj može otići u dva smjera, i to ili u smjeru odustajanja od učiteljske profesije ili u smjeru daljnjeg razvoja karijere. U četvrtoj fazi, fazi zrelosti, mogu nastati dvije potpuno oprečne situacije. U prvom slučaju učitelj postaje smiren i siguran u svoj pedagoški rad, svjestan svojih profesionalnih kompetencija ali i potrebe za nastavkom kontinuiranog razvoja. U drugom slučaju, moglo bi se reći u negativnom razvoju situacije, javlja se konzervativan stav u odnosu na razvoj i promjene te učitelj postaje otporan na njih. Peta faza, faza povlačenja ili isključivanja, počinje oko 30. godine radnog staža kada se učitelj sve više okreće svom privatnom životu i osobnim potrebama i zapravo na taj način radi odmak od profesionalnog konteksta koji bi trebao u skoroj budućnosti i napustiti. Uvidom u faze profesionalnog razvoja možemo zaključiti da su izazovi svake od njih vrlo različiti i kompleksni te da su shodno tome nužne odgovarajuće i učinkovite strategije podrške učiteljima u različitim razdobljima njihove karijere. Učitelji moraju razvijati nove profesionalne kompetencije kroz najbolje korištenje svojih osobnih resursa kako bi se suočili s izazovima promjena u okruženju (Day i Gu 2007). U studiji o kompetentnosti i izazovima u učiteljskoj profesiji u Švicarskoj (Keller-Schneider, Zhong i Yeung, 2020) ukazuje se na važnost podrške učiteljima u svim fazama njihovog profesionalnog razvoja te nužnost pronalaska optimalnog balansa između kompetentnosti i zahtjeva. Svakodnevni profesionalni izazovi stavljaju pred učitelje, jednako kao i pred odgajatelje, brojne zahtjeve za stjecanje novih znanja i vještina. To svakako možemo gledati kao pozitivan poticaj za preispitivanje i samoprocjenu

koji onda mogu rezultirati potrebom za usavršavanjem i daljnjim rastom i razvojem. Percepcija učitelja o profesionalnim zahtjevima, oblikovana njihovim iskustvom i osjećajem kompetentnosti, utječu na način na koji se s njima nose (Keller-Schneider, Zhong i Yeung, 2020). Subjektivni doživljaj svoje vlastite kompetentnosti suočene s izazovima i zahtjevima te stavovi i vrijednosti koje osoba nosi u sebi kao i intrinzična motiviranost i profesionalna ambicija mogu imati utjecaj na angažman u profesionalnom razvoju. Stagnacija u karijeri u doba stalnih i dinamičnih promjena je neodrživa, jer kako svijet nezaustavljivo ide dalje neodgovaranje na potrebe kontinuiranog profesionalnog razvoja brzo će dovesti do regresije i nazadovanja.

Profesionalni razvoj nije odgovornost isključivo učitelja nego cijelog sustava odgoja i obrazovanja kao i obrazovnih politika. Kada govorimo o odgoju i obrazovanju djece rane i predškolske dobi, njegov izniman značaj prepoznat je u cijeloj Europi te se u preporukama koje je donijelo vijeće Europske unije (2019), ističe nužnost ulaganja u razvoj ovog dijela sustava obrazovanja. Između ostaloga preporuke govore o tome kako samo visokokvalitetni rani i predškolski odgoj i obrazovanje može polučiti uspjeh koji će se onda implicirati na cjelokupni društveni razvoj. Da bi to bilo ostvarivo, Vijeće (2019) daje preporuke koje se odnose na profesionalni razvoj osoblja u sustavu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i to od poboljšanja kvalitete inicijalnog obrazovanja do osiguranja uvjeta za cjeloživotno obrazovanje. Tako se izrijekom kaže kako uspješne aktivnosti mogu obuhvaćati sljedeće:

a) *„unapređivanje statusa osoblja u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja uspostavom visokih profesionalnih standarda, nuđenjem atraktivnog profesionalnog statusa i mogućnosti napredovanja za odgojitelje u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, nastojanje da se postigne bolja rodna ravnoteža i pružanje mogućnosti profesionalizacije za osoblje s niskim kvalifikacijama ili bez njih i posebnih mogućnosti za stjecanje kvalifikacije asistenata;*

b) *poboljšanje inicijalnog obrazovanja i trajnog stručnog usavršavanja kako bi se u potpunosti uzeli u obzir dobrobit te obrazovne i razvojne potrebe djece, relevantna društvena kretanja, rodna ravnopravnost i cjelovito shvaćanje prava djece;*

c) određivanje vremena u kojem se osoblje može posvetiti profesionalnim aktivnostima poput promišljanja, planiranja, povezivanja s roditeljima te suradnje s drugim stručnjacima i kolegama;

d) nastojanje da osoblje stekne kompetencije za odgovor na pojedinačne potrebe djece različitog podrijetla te djece s posebnim obrazovnim potrebama, uključujući invaliditet, i priprema osoblja za rad s raznolikim skupinama.“ (Vijeće EU, 2019:189/8).

Za razumijevanje današnje pozicije odgajatelja važno je osvrnuti se na stavove odgajatelja u vezi njihove profesije, vidjeti koliko im je važna profesionalizacija, što je za njih odgajatelj profesionalac, pomaže li im viši stupanj profesionalizacije u njihovoj svakodnevnoj suradnji sa sustručnjacima, roditeljima, nadređenima ali i u radu s djecom. Tako se autor Brock (2006) u svom istraživanju bavi pitanjem profesionalizma iz perspektive odgajatelja, tj. kako odgajatelji vide svoju profesionalnu ulogu te koje su karakteristike pri tome važne. Naglašava važnost strast, entuzijazam i posvećenost radu s djecom rane i predškolske dobi te autonomiju i odgovornost odgajatelja u radu. To je nešto što se prepoznaje u odgojno-obrazovnom radu ili kao sila pokretač ili kao kamen spoticanja. Odgajatelj profesionalac koji ima zadovoljavajuću ili čak visokomotivirajuću razinu autonomije u svojoj pedagoškoj praksi razvit će i zavidnu razinu odgovornosti, kreativnosti ali i entuzijazma i strasti. To onda postaje prijelomni trenutak u njegovom radu i na putu samoizgradnje svoje profesionalne osobnosti, svog profesionalnog habitusa (Brock, 2006). Načela odgovornosti i autonomije su definirana u Nacionalnom kurikulumu za rani i predškolski odgoj (2014) kao važne odrednice rada s djecom rane i predškolske dobi čiji razvoj i primjenu kod djece treba poticati. . Da bi odgajatelji mogli raditi s djecom u tom smjeru, moraju i sami u svom radu i djelovanju pokrenuti procese razvoja tih istih načela, što često ne ovisi samo o njima nego i njihovoj radnoj okolini te ustrojstvu same ustanove ali i cijelom sustavu za rani i predškolski odgoj. Ako bi se postavilo pitanje, što odgajateljima omogućava i odobrava autonomiju u radu, odgovor bi zasigurno doveo do znanja, obrazovanja, kompetencija i vještina, i u konačnici do profesionalnosti. Brock (2006) određuje sedam dimenzija profesionalizma, i to: znanje, obrazovanje i obuka, vještine,

autonomija, vrijednosti, etika i nagrada. „Sposobnost da se promisli i evaluiira vlastita profesionalna uloga, njezina praktična primjena i vlastito razmišljanje o njoj moraju biti ključ za predškolski profesionalizam. To promišljanje je očigledno važan aspekt novih kvalifikacija“ (Brock, 2006).

Profesija, profesionalizam, profesionalni razvoj te ostali vezani pojmovi bitno oblikuju i definiraju i kulturu ustanove te se u nastavku razmatraju neka obilježja kulture ustanove.

1.3. Razumijevanje i određenja kulture vrtića

Svaki socijalni kontekst podrazumijeva zajednicu skupine ljudi koji ulaze u raznovrsne interakcije s određenim potrebama i ciljevima gradeći pritom međusobne odnose. Polazi se od pretpostavke kako dijele i iste vrijednosti te stvaraju zajednička pravila, rituale i rutine što u osnovi čini njihovu zajedničku kulturu. Riječ kultura u svom etimološkom podrijetlu potječe od latinske riječi *cultura* što znači obrađivanje zemlje, njega tijela i duha, oplemenjivanje, poštovanje (Hrvatska enciklopedija, 2021). Kulturu bismo mogli definirati kao živi organizam podložan utjecajima i stalnim promjenama. Kultura se neprestano mijenja te uključuje tri komponente: što ljudi misle, što ljudi čine i materijalni produkti koje proizvode, te na taj način mentalni procesi, odnosno vjerovanje, znanje i vrijednosti postaju dijelovi kulture (Vujičić 2011).

Haralambos (1999, prema Vujičić 2011) kulturu dijeli na materijalnu koju čine materijalne vrijednosti društva, duhovnu kulturu koja je skup rezultata društva u znanosti, umjetnosti, običajima i moralu, te nacionalnu kulturu u koju spadaju povijesne tradicije, moral, običaji, jezik, književnost te umjetnost. Ukoliko govorimo o poduzećima istaknuti ćemo korporativnu kulturu nekog poduzeća, a kada je riječ o sportskim klubovima tada govorimo o sportskoj kulturi.

U kontekstu odgojno-obrazovne ustanove najzastupljeniji je naziv kultura škole te je taj naziv prisutan kod dijela autora koji pišu o kulturi vrtića. Stoga neki autori kulturom škole nazivaju kulturu koja se odvija u vrtićima dok su drugi određeniji i nazivaju je kulturom vrtića. U tom smislu susrećemo u literaturi određene izraze

povezane s kulturom, među kojima i termine kultura organizacije i organizacijska kultura. U ovom radu koristiti će se izraz kultura organizacije i pojasnit će se pojam kulture u širem smislu riječi, kultura organizacije i kultura vrtića te navesti koje su njene sastavnice i dimenzije.

Postoje različite definicije kulture pa se tako Vujičić (2011) poziva na Mijatovića (2002) koji kulturu definira kao skup misaonih, duhovnih i vrijednosnih iskaza koji preciznije određuju skupine ljudi u njihovom autentičnom okruženju. Slično tome, Seme-Stojnović i Pokos (2009:84) ističu kako je kultura „*skup dojmova i spoznaja koje služe zadovoljavanju tjelesnih i psiholoških potreba i koje daju pečat međusobnim odnosima skupine*“. Ista se odnosi na cjelokupno društveno naslijeđe neke grupe ljudi, tj. na naučene obrasce mišljenja, osjećanja i djelovanja neke grupe, zajednice ili društva, kao i na izraze tih obrazaca u materijalnim objektima. „*Brunerova (2000) središnja teza je da kultura oblikuje um, osigurava oruđe kojim konstruiramo ne samo naše svjetove, već i razvijamo samokoncepciju, te spoznajemo vlastite sposobnosti*“ (Vujičić, 2011:21). Autor Fanuko (2004, prema Vujičić, 2011) kaže kako je najveći dio našeg ponašanja, iako toga nismo svjesni, određen upravo kulturom, te kako tek kada se sretnemo s tuđim običajima postajemo svjesni naših običaja. Fanuko (2004, prema Vujičić, 2011) ističe neke zajedničke opće značajke svih kultura, a to su:

1. Kultura se temelji na simbolima,
2. Kultura je naučena kroz proces socijalizacije,
3. Kultura je više kolektivna nego individualna značajka,
4. Kultura je usmjerena prema stalnom rastu, širenju i dodavanju novih elemenata,
5. Kultura se neprestano mijenja.

Schein (1998) pak kulturu definira kao obrazac temeljnih pretpostavki, koji je izumila, otkrila ili razvila određena grupa dok je učila suočavati se s problemima vanjske prilagodbe i unutarnje integracije. S takvim jednim obrascem, koji se pokazao dovoljno dobrim da se smatra valjanim, treba upoznati nove članove te ih poučiti ispravnom načinu percipiranja, mišljenja i osjećanja u odnosu na te probleme.

Brojni autori bavili su se proučavanjem i pojašnjavanjem pojma kulture organizacije a mi ćemo izdvojiti neka od određenja. Tako, primjerice, Armstrong (prema Žugaj i Cingula, 1992) ističe tri važna elementa kulture organizacije i to:

a) *Organizacijske vrijednosti* – sastavni su dio svake kulturne organizacije. Organizacijske vrijednosti uključuju međusobno povjerenje zaposlenika, primjeren stil vodstva, protočnost informacija, financijsku 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 tzv. „radnu atmosferu“ zaposlenih jer samo zadovoljan zaposlenik može djelovati pozitivno i motivirajuće na organizaciju.

c) *Menadžerski stil* – predstavlja način ophođenja rukovoditelja u organizaciji.

Autorica Bahtijarević-Šiber (1991) proširuje broj elemenata te navodi sljedećih šest elemenata 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 njima na verbalan i neverbalan način izražava identitet i kultura organizacije i/ili zaposlenika.

f) *Simboli* – vanjski vizualni znakovi organizacije ustanove. Njima se prenose temeljne predodžbe o prioritarnim vrijednostima te su neizostavni dio svake kulture. Elementi kulture organizacije prema Schein (1998) imaju drugačiju vrstu podjele te jasno pokazuju kulturu s aspekta vidljivosti 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 koje 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.

U prethodnom dijelu je ukratko razmotreno poimanje kulture u širem smislu riječi, a u nastavku će se razmotriti neke od dimenzija i tipova kulture vrtića.

Iako su slična određenja kulture odgojno-obrazovnih ustanova, mnogi autori ih prikazuju na različite načine. Richardson (2001) tvrdi kako je kultura škole ukupnost vrijednosti, vjerovanja i mentalnih mapa svih članova škole. To je konsenzus o onome što je važno u školi. Kultura obuhvaća očekivanja svih članova škole. Kultura predstavlja način kako se radi u školi odnosno u obrazovnoj ustanovi. Geertz (1973) je prije gotovo pola stoljeća isticao kako je svaka organizacija jedinstvena tvrdeći da je „*satkana od vjerovanja pomoću kojih njeni članovi interpretiraju svoje iskustvo i usmjeravaju svoje djelovanje*“. Stoll i Fink (2000) vide kulturu kao „*ljepilo*“ koje posebne kulture (kulture nastavnika, učenika, voditelja, roditelja itd.) drži na okupu i objedinjuje ih u jedinstveni kulturni sklop ustanove.

Datnow i dr. (prema Vujičić, 2011) gledaju na kulturu vrtića kao na ljudsku zajednicu, živi sustav koji se kontinuirano mijenja i uči, odnosno kao na složen i dinamičan sustav niza međusobno povezanih varijabli.

Vujičić (2011) ističe da je kultura vrtića zajedničko postignuće organizirane zajednice koje je prepoznatljivo po temeljnim postavkama i uvjerenjima svih njenih zaposlenika, a prepoznaje se po međusobnom odnosu i zajedničkom radu ljudi, načinu upravljanja ustanovom, organizacijskom i fizičkom okruženju, te stupnju usmjerenosti na kontinuirano učenje i istraživanje odgojno-obrazovne prakse u svrhu njezinog unapređenja.

Autor Schein (1998) navodi tri dimenzije kulture ustanove koje su međusobno ovisne i svojim interakcijama doprinose posebnosti svake ustanove:

- vidljiva organizacija škole, pedagoška dokumentacija i sveukupnost odgojno-obrazovnih procesa u ustanovi,
- sveukupnost strategija, glavnih ciljeva, pedagogije, filozofije odgoja i naobrazbe, stil vođenja ravnatelja,

- sva podsvjesna vjerovanja, misli i osjećaji svih djelatnika.

Deal i Peterson (1998) navode sljedeće dimenzije kulture ustanove:

- stavovi i vjerovanja (skup pretpostavki koje školski čimbenici imaju o svrsi, temeljnim zadaćama i učinkovitosti škole),
- kulturne norme (pisana i nepisana pravila koja određuju što je prihvatljivo, uobičajeno ili očekivano ponašanje),
- neposredni odnosi među čimbenicima (verbalna i neverbalna komunikacija u različitim situacijama i na različitim razinama).

Deal i Peterson (1998) jednostavno dijele kulturu ustanove na pozitivnu i negativnu, ovisno o tome u kojoj mjeri djelatnici ostvaruju svoju misiju, viziju i temeljne ciljeve, a ponajprije obrazovne ciljeve svih čimbenika. Pozitivna kultura je tonička, vitalna, dinamička i optimistička. Svi djelatnici te ustanove poslove i probleme rješavaju u dijalogu i interakciji. Nasuprot tome, negativna kultura je toksička. U takvom kolektivu nedostaje energije, prevladava pesimizam i pasivnost. U takvoj se školi razvija kultura šutnje, antagonizma, neprimjerene komunikacije i konformizma.

Autori Stoll i Fink (1996,2000) su pak istraživali kako na kulturu škole utječe zahtjev za učinkovitošću koji školu tjera na brze promjene. U svojoj usporedbi prikazuju učinkovite i neučinkovite, te napredujuće i nazadujuće tipove kulture ustanove. Razlikuju dinamičnu školu koja potiče napredak učenika, kružecu školu koja samo ostavlja dojam učinkovitosti, lutajuću školu koja se zbog inertnosti sporo mijenja, „napinjuću“ školu koja je neučinkovita zbog niske razine vještina i znanja glavnih čimbenika, te utopljeničku školu gdje važe norme koje potiču izolaciju, a neuspjeh se svaljuje na roditelje i djecu. „*Ostvarivanje individualnog, timskog i organizacijskog učenja često iziskuje promjene u mentalnom sklopu ljudi, ali i u kulturi organizacija i društava*“ (Čepić, 2009: 169). Pritom kako ističe autorica, od osobite važnosti je aktivna uloga vodstva u uspostavljanju politika, praksi i sustava koji će omogućiti kontinuirano učenje na individualnoj, timskoj i organizacijskoj razini, kao i stvaranje i dijeljenje znanja. Dakle, izgradnja kapaciteta za učenje, promicanje dijaloga, poticanje i ostvarivanje suradnje i partnerstva stvaranjem vrtića kao organizacija koje uče

osigurat će temelj razvoja kvalitetne odgojno-obrazovne prakse (Čepić, 2009; Čepić i Požgaj, 2015).

U nastavku će se ukratko istaknuti neki od važnih aspekata izgradnje i oblikovanja uvjerenja o profesionalnom razvoju, kulturi ustanove te o obrazovanju i društvu općenito.

1.4. Uvjerenja odgajatelja

Uvjerenja odgajatelja su sve proučavaniji aspekt njihovog profesionalnog identiteta koji ima značajan utjecaj na sve segmente odgojno-obrazovnog rada. „*Kvaliteta profesionalnoga djelovanja učitelja uz posjedovanje profesionalnih znanja i vještina determinirana je i njihovim profesionalnim identitetom.*“ (Domović i Vizek Vidović, 2013:494). Profesionalni identitet predstavlja sliku samih odgojitelja o sebi kao stručnjaku i profesionalcu, svom djelovanju i usmjerenju. „*Formiranje i razvoj profesionalnog identiteta pod utjecajem su osobnih biografija pojedinaca, njihovog vlastitog namjernog te izazvanog djelovanja, kao i djelovanja situacijskog i šireg profesionalnog okruženja.*“ (Vignjević Korotaj, 2020:24). On uključuje „vlastite ciljeve, odgovornost, stil rada, učinkovitost, stupanj zadovoljstva te planiranje razvoja karijere“ (Domović 2011: 26). Jedan od ciljeva obrazovanja je osvještavanje odgajatelja (učitelja) o njihovom profesionalnom identitetu stvaranjem uvjeta za promjenu osobnog obrazovnog koncepta te za prelazak iz sfere intuitivnog vjerovanja u sferu znanstvenog i argumentiranog.

Uvjerenja odgajatelja stečena kroz školovanje i neka ranija iskustva, čiji korijeni sežu još iz nekih davnih perioda života, duboko su usađena i izuzetno otporna na promjene. Ona su naša unutarnja vjerovanja da je nešto ispravno, važno, dostojno, istinito. U našem profesionalnom okruženju uvjerenja, stavovi i načela neizostavno se očituju u našoj implicitnoj pedagogiji, prvenstveno u našoj slici o djetetu, što onda uvelike određuje naše odgojno-obrazovne postupke i ciljeve. Uvjerenja koja s odnose na odgoj i obrazovanje nisu isključivo domena učitelja i odgajatelja, ali kada govorimo o uvjerenjima učitelja mislimo upravo na ta uvjerenja. Vizek Vidović i Domović (2013) ističu „*obrazovna uvjerenja*“ (teorije o svrsi obrazovanja),

„uvjerenja u učiteljskoj ulozi“ (usmjerenost na poučavanje ili na poticanje na učenje), „uvjerenja o učenju i učeniku“ (kapaciteti i sposobnosti za učenje) i „uvjerenja o samodjelotvornosti“ (pojedinačne kompetencije učitelja).

Richardson (1994) se poziva na Fenstermachera (1979) kada ističe ulogu obrazovanja u pomaganju učiteljima da svoja prešutna i neispitana uvjerenja o podučavanju, učenju ili kurikulumu transformiraju u objektivno razumna i dokazana uvjerenja. Nesvjesni utjecaji uvjerenja na naše razmišljanje i djelovanje daje nam osjećaj sigurnosti, strukture i uređenosti te nas učvršćuje u vjerovanju da je naše usmjerenje ispravno. Time se oblikuje njihova emocionalna dimenzija što dodatno ojačava otpornost naših uvjerenja na promjene. U proces stvaranja, oblikovanja i učvršćivanja uvjerenja uključeni su i vrlo suptilni mentalni procesi, tzv. „*mentalna salta*“ kako ih Nisbett i Ross (1980, prema Richardson 1996) nazivaju. Pojedinac će nadograđivati svoja postojeća uvjerenja pomoću objašnjenja zasnovanih na proturječnim dokazima i onda kada je njihova baza dokaza već dobrobrano diskreditirana (Richardson, 1996). Iako argumenti i iskustvo ukazuju na neistinitost i neodrživost nekih objašnjenja i teorija, čvrsta mreža novih neprovjerenih dokaza oko njih isprepletana ih čini uvjerenja još otpornijima. Ponašanja obojana neutemeljenim uvjerenjima ih dodatna učvršćuju što nikako ne znači da se ona ne mijenjaju ili ne trebaju mijenjati. Kompleksnost i slojevitost izgradnje, oblikovanja i jačanje uvjerenja samo ukazuju na nužnost planskog i strateški promišljenog pristupa njihovom transformiranju. Uvjerenja ne definiraju i ne oblikuju samo individualne koncepte, nego je njihov utjecaj prisutan u društvima i zajednicama ljudi koji dijele iste vrijednosti i uvjerenja.

Nespor (1987, prema Pajares, 1992) suprotstavlja sustave vjerovanja i sustave znanja te zaključuje da vjerovanja ne zahtijevaju opći konsenzus, dosljednost niti precizno značenje za razliku od znanja koje je podložno kritici, analizi i evaluaciji. Uvjerenja su nefleksibilni i nedinamični sustavi, ali daleko utjecajnija od sustava znanja u načinu organiziranja i određivanja zadataka i problema te su jači prediktori ponašanja. Uvjerenja uključuju učiteljeve misli i pretpostavke o nekom području

razvoja ili pedagogije (Charlesworth i sur., 1993.), odnosno možemo se složiti s mišlju Fenstermacher, 1994) da su pokretačka snaga njihovih pedagoških odluka. Autorica Richardson (1996) ističe kako osobna iskustva, iskustva sa školovanjem i podučavanjem te iskustva s formalnim znanjem oblikuju naša uvjerenja. Osobna iskustva stječu se u svim sferama života te utječu na oblikovanje uvjerenja o sebi, o odnosima prema drugima, o školstvu, kulturi ali i društvu u cjelini. Richardson (1996) se poziva na više studija (Clandinin, 1986; Clandinin i Connelly, 1991; Bullough i Knowles, 1991; Britzman, 1991) kada tvrdi da su uvjerenja stečena kroz osobno iskustvo, pod velikim utjecajima kulture i društva iz kojih pojedinac dolazi te time posredno utječu na njegov pristup učenju i poučavanju. Isto tako svaki učitelj i odgajatelj je bio nekad u ulozi učenika tako da i iz tog odnosa dolaze iskustva koja se odnose na obrazovanje. Richardson (1996) govori da je zanimljivo znati kakva su uvjerenja učitelja bila prije nego su započeli svoje obrazovanje za učitelje. Međutim, naglašava da je za efikasno mijenjanje uvjerenja učitelja važno saznati koja njihova uvjerenja utječu na određene kontekste njihove pedagoške prakse. Znamo vrlo malo o tome kako odgajatelji gledaju na profesionalni razvoj, kulturu vrtića i u koje prakse vjeruju. Razumijevanje uvjerenja odgajatelja o njihovom profesionalnom radu je važno jer mogu utjecati na njihovu praksu. Stoga je važno steći dublji uvid u uvjerenja odgajatelja o tim pitanjima.

2. PROBLEM, CILJ RADA I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

Uvjerenja odgajatelja o njihovom profesionalnom razvoju i kulturi ustanove duboko su utkana u njihovu implicitnu pedagogiju i svakodnevni odgojno-obrazovni rad. Sustavno, kontinuirano praćenje i istraživanje ovoga područja od iznimne je važnosti za iniciranje i usmjeravanje promjena u odgojno-obrazovnoj praksi. Pregled literature omogućuje dublji uvid u profesionalni razvoj odgajatelja i kulturu vrtića te njihova gledišta i promišljanja o toj tematici.

Cilj ovog diplomskog rada je dati sustavni pregled radova u bazama World of Science (WOS) i Scopus u razdoblju od 2017. godine do 2022. godine koji će omogućiti dublji uvid u profesionalni razvoj odgajatelja i kulturu vrtića te njihova gledišta i promišljanja o toj tematici.

Prema postavljenim kriterijima izdvojiti će se radovi koji će biti detaljnije proučeni da bi se dali što kvalitetniji i kompleksniji odgovori na istraživačka pitanja. Sustavni pregled literature objektivna je način pretraživanja, te je svojevrsna nadopuna i nadogradnja postojećih teorija s kojima zajedno ima određene implikacije na samu praksu (Nasheeda i sur., 2019).

Sukladno postavljenom cilju rada kreirana su slijedeća istraživačka pitanja:

1. Koliki je broj radova selektiranih iz baza WOS i Scopus i gdje su objavljeni u razdoblju od 2017. godine do 2022. godine?
2. Koja je geografska zastupljenost autora (država) u publiciranim radovima i učestalost suradnje u publiciranju radova?
3. Koja je vrsta rada i dizajn?
4. Koje su ključne riječi navedene u radovima s obzirom na godinu publikacije?
5. Koji su ciljevi istraživanja?
6. Tko su sudionici istraživanja?
7. Koji se mjerni instrumenti najčešće koriste u istraživanjima?

8. Koji su rezultati istraživanja?

Moguće tablice i grafovi iz excel tablica koje proizlaze iz ciljeva :

1. Godina i mjesto objavljenih radova
2. Broj publiciranih radova prema godini objave
3. Geografska zastupljenost autora radova (države autora pronađenih radova)
4. Vrsta i dizajn objavljenih radova
5. Vrsta objavljenih radova prema publikaciji
6. Dizajn objavljenih radova
7. Zastupljenost ključnih riječi prema godini izdanja publikacije
8. Ciljevi i rezultati istraživanja

3. METODA

Provođenje sustavnog pregleda radova o uvjerenjima odgajatelja o njihovom profesionalnom razvoju i kulturi ustanove publiciranih u razdoblju od 2017. do 2022. godine ostvarilo se kroz slijedeće korake: 1) definiranje kriterija za odabir članaka; 2) strategija pretraživanja i identifikacija potencijalnih članaka za pregled; 3) izdvajanje relevantnih podataka i 4) sažetak, sinteza i interpretacija nalaza (Nasheeda, Abdullah, Krauss, i Ahmed, 2019).

3.1. Kriteriji izbora radova

U znanstvenim bazama World of Science (WOS) i Scopus pretraživani su znanstveni radovi koji su relevantni za našu temu i koji su objavljeni u razdoblju od 2017. do 2022. godine. Određene su ključne riječi na engleskom jeziku za pretraživanje:

- profesionalni razvoj (*professional development*)
- više izraza koji označavaju pojam odgajatelj djece rane i predškolske dobi (*early childhood educators, early childhood teachers or kindergarten teachers*)
- i kultura ustanove (*kindergarten culture*).

Ključne riječi su pri određivanju parametara pretraživanja povezivane rječicom “AND” a sinonimi za pojam odgajatelja rječicom “OR”.

U bazi WOS odabrano je 29 članaka iz ciljanog razdoblja koji su se odnosili na profesionalni razvoj odgajatelja ili kulturu ustanove za rani i predškolski odgoj i obrazovanje. Pregledom sažetaka te uvidom u dijelove rada ili proučavanjem cjelokupnog rada izbor se sveo na njih 11 dok su ostali odbačeni jer je procijenjeno da ne mogu doprinijeti traženju i davanju odgovora na istraživačka pitanja.

Nakon unošenja ključnih riječi u pretraživač baze podatak Scopus te zadavanja parametara kao što su godina publikacije i područje istraživanja odabrano je 24 znanstvena rada. Nakon čitanja sažetka izdvojenih radova te proučavanjem

cjelovitog rada, odabrana su 3 rada što daje ukupan broj od 13 radova koji su uvršteni u tablicu za potrebe ovog preglednog diplomskog rada.

3.2. Strategija pretraživanja i identifikacija radova za pregled

Strategija pretraživanja i identifikacija radova za pregled provedena je temeljem kriterija uključivanja odnosno isključivanja kako je prikazano u Tablici 2. Kriteriji uključivanja su bili radovi iz baza WOS i Scopus objavljeni u razdoblju od 2017.godine do 2022.godine koji su relevantni znanstveni radovi za istraživanu temu, odnose se na odgajatelje i razmatraju koncepte usko povezane s temom.,

Tablica 2: Kriteriji uključivanja i isključivanja

| Kriteriji uključivanja | Kriteriji isključivanja |
|--|---|
| Empirijski, teorijski radovi iz područja RPOO-a | Radovi koji nisu iz područja RPOO-a |
| Radovi koji su vezani za odgajatelje | Radovi koji nisu vezani za odgajatelje |
| Radovi publicirani u razdoblju od 2017. do 2022. godine | Radovi koji su publicirani u razdoblju prije 2017.godine |
| Koncepti koji se odnose na profesionalni razvoj, cjeloživotno učenje, profesionalne zajednice učenja, kulturu ustanove, uvjerenja, pedagogiju promjena | Koncepti koji se ne odnose na profesionalni razvoj, cjeloživotno učenje, profesionalne zajednice učenja, kulturu ustanove, uvjerenja, pedagogiju promjena |

Izvor: Modificirano, prema Nasheeda i sur. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24:3,362- 379. Preuzeto 12.5.2022. s

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

3.3. Ekstrakcija podataka

U svrhu sintetiziranja prikupljenih podataka koji će poslužiti za što konkretnije i iscrpnije odgovore na istraživačka pitanja kreirana je baza podataka u Excelu koja sadržava slijedeće kategorije:

redni broj, baza podataka, vrsta dokumenta, godina izdanja, naziv časopisa, izdavač knjige, referenca u APA stilu, naslov rada, , autor/i, država autora (1-10), sažetak, ključna riječ (K1-K6), dostupan (0/1), vrsta rada, dizajn (kvantitativni dizajn, kvalitativni dizajn), svrha/cilj, uzorak, uzorak N, opis uzorka, mjerni instrument/ opis mjernog instrumenta, rezultat (1-5) , implikacija (da/ne), implikacija (1-4) , RPOO, koncepti koji se obrađuju

Brojevima 1 ili 2 označavalo se u kojoj bazi podataka je pronađen određeni članak pa se tako u rubriku *baza podataka* upisivalo 1 za članke iz baze podataka WOS odnosno 2 za one iz baze Scopus.

U kategoriji *vrsta dokumenta* upisivali su se brojevi od 1 do 5 i to 1 za časopis, 2 za poglavlja u knjigama konferencije, 3 za poglavlje u knjizi, 4 za pregled i 5 za uvodnu riječ urednika.

Godina publiciranja rada upisivala se u kategoriji *godina izdanja*.

U kategoriju *naziv časopisa* naziv časopisa u kojem je rad publiciran.

U kategoriji *Izdavač knjige* se upisivao izdavač knjige, časopisa.

U kategoriji *reference u APA stilu* upisivao se publicirani rad prema APA stilu: autori rada, godina izdanja i naziv rada.

U kategoriju *Država autora*, koja se proteže na deset vodoravnih ćelija, upisivala se pojedinačno država svakog od autora rada.

Kategorija *Autor* sadržavala je ime i prezime svakog autora rada.

Kategorija *Sažetak* sadržavala je originalni sažetak rada na engleskom jeziku koji je kratko opisivao problematiku kojom će se odnosni rad baviti.

Kategorije koje se odnose na *ključne riječi* (K1 do K6) označavale su autorove ključne riječi iz rada.

U kategoriji *Vrsta rada* brojem 1 se označavao teorijski rad, brojem 2 pregledni rad i brojem 3 empirijski rad.

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

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

Kvalitativni dizajn označava primjenjivanu metodu istraživanja i to 1 za studiju slučaja, 2 za tematsku analizu - fenomenologija (polustrukturirani intervju), 3 za narativnu studiju, 4 za etnografsku studiju, 5 za ostalo (navesti).

U kategoriju *Svrha/cilj* upisivao se cilj provedenog istraživanja.

U kategoriji *Uzorak* upisivao se broj 1 ako su to bila djeca predškolske dobi, broj 2 ako su to bili roditelji i broj 3 ako su to bili odgajatelji.

U kategoriji *Uzorak N* je trebalo navesti tko, a u kategoriji *Opis uzorka* opisati uzorak u smislu koliko sudionika iz koje ustanove, države i sl.

U kategoriji *Mjerni instrument* trebalo je navesti koji je to instrument a u kategoriji *Opis mjernog instrumenta* opisati ga.

U kategorije *Rezultat 1 do Rezultat 5* upisivali su se rezultati provedenih istraživanja.

U kategoriju *Implikacije* upisivalo se samo DA ako ih ima i NE ako ih nema te bi ih se u kategorijama *Implikacija 1 do Implikacija 4* iskazalo.

U kategoriju *RPOO*, što je skraćunica za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, se upisivalo DA, ukoliko se rad referirao na područje RPOO-a. To je ujedno i kategorija koja je bila i kriterij uključivanja odnosno isključivanja rada iz sistematskog pregleda.

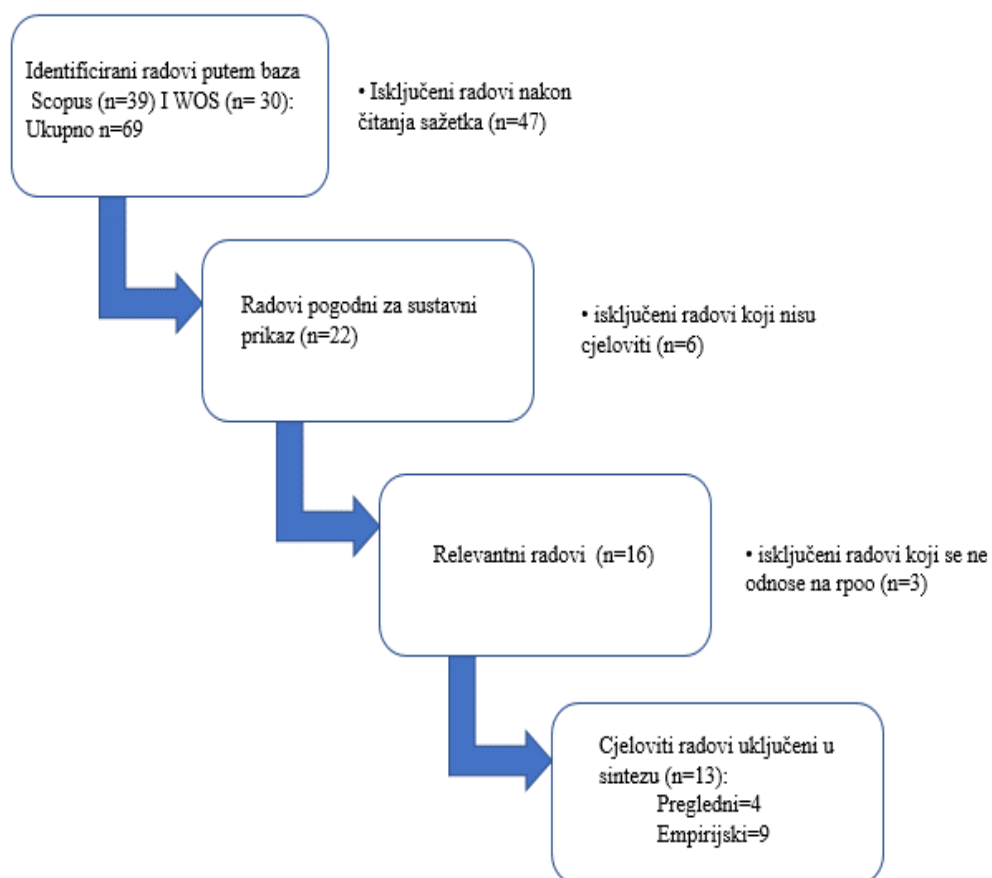
Kategorija *Koncepti koji se obrađuju* se, kako je i nazivom definirano, odnosi na koncepte koji su zastupljeni i razmatrani u konkretnom radu.

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

1. Autor i godina objavljene studije
2. Države (geografska zastupljenost autora/države)
3. Vrsta studije
4. Dizajn studije
5. Ključne riječi
6. Svrha/ cilj istraživanja
7. Uzorak
8. Rezultati

U Dijagramu 1.se prikazuju faze pretraživanja literature u bazama.

Dijagram 1: fazni dijagram pretraživanja literature



Naprednim pretraživanjem baza Scopus i WOS selektirani su radovi prema ključnim riječima autora. Dobiveni podaci organizirani su u dvije excel tablice i to jedna tablica za radove iz baze Scopus (N=39) i druga za radove iz baze (WOS=30), što je ukupno činilo 69 selektiranih radova. Nakon čitanja sažetaka isključeno je 47 radova (N=47) te su preostala 22 rada (N=22) procijenjena kao pogodna za sustavni pregled. Dodatno je odbačeno još 6 su radova (N=6) jer nisu bili cjeloviti. Daljnjim proučavanjem 16 relevantnih radova (N=16) isključena su još 3 rada (N=3) koja se nisu odnosila na sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Preostalih 13 radova (N=13) uključeni su u daljnju analizu.

U Tablici 3 prikazani su svi selektirani radovi prema autoru i godini objavljivanja, državi autora, vrsti rada, dizajnu, ključnim riječima, svrsi, uzorku i rezultatima.

Tablica 3: Odabrani radovi

| RB | Autor i godina | Država | Vrsta | Dizajn | Ključne riječi | Svrha/cilj | Uzorak | Rezultati |
|----|--|------------------|-------|--------|---|--|--------|--|
| 1 | Bartholdsson, A., 2021. | Švedska | 3 | 2 | professionalism, evidence based, social and emotional training, early childhood education | Istražiti iskustva učitelja i njihovo razumijevanje utemeljenih programa te njihove implikacije na profesionalizam nastavnika. | 3 i 1 | programi rutinom i standardiziranjem narušavaju profesionalizam odgajatelja; sužavaju prostor za donošenje profesionalne prosudbe odgajatelja i smanjuju njihovu autonomiju |
| 2 | Brooker M., Cumming T. i Logan H., 2021. | Australija | 2 | | Follower, followership, early childhood educator, leader | Cilj ovog članka je povećati razumijevanje pojma sljedbenik i njegove uloge u RPOO-u kroz ekstrapolaciju relevantnih veza iz literature o organizacijskom menadžmentu i studijima visokog obrazovanja. | | Nedostatak konceptualne jasnoće u pogledu sljedbenika – osoba koje su sposobne ili spremni slijediti vođu. |
| 3 | Brooks, C; Kitto, E., 2021. | Velika Britanija | 3 | 2 | Educational change, pedagogy, China, early childhood education and care, folk pedagogies of chang | Ovaj rad razmatra sustavne unutarnje i vanjske prepreke razvoju prakse u kineskim dječjim vrtićima (i drugim ustanovama za RPOO) | 2 i 3 | Kineski znanstvenici po povratku u Kinu obrazovne koncepte iz inozemstva prilagođavaju kineskom kontekstu; lokalne i nacionalne vlasti daju politički okvir uspješnim promjenama; razvijaju se |

| | | | | | | | | |
|---|--|--------|---|---|--|---|---|--|
| 4 | Matengu M., Ylitapio-Mäntylä O. and Puroila A., 2020. | Finska | 2 | | early childhoode teacher education, student teacher, supervising teacher, teacher educator | Istraživačko pitanje koje je vodilo ovu studiju bilo je: koja vrsta istraživanja o obrazovanju odgajatelja govori o praksi i na koji način? | 3 | programi za učenje i usavršavanje odgajatelja da bi mogli provoditi smjernice politike Ovo istraživanje identificiralo je dvije glavne teme: što znači biti učitelj supervizor i što bi trebalo karakterizirati superviziju prakse; dvije glavne teme koje se bave odgajateljima studentima: izazovi koji su ometali učenje i preporuke o ulozi odgajatelja studenata u poboljšanju prakse; u recenziranim studijama pedagozi su predstavljeni kao projektanti prakse. Tri glavne teme bile su ponovno promišljanje uloge edukatora nastavnika, izbor prakse i prakse ocjenjivanja. |
| 5 | Sascha C. Mowrey, 2020. | SAD | 3 | 3 | Collaboration, networks, professional community, teachers | Cilj ovog rada je razviti polaznu točku za proučavanje profesionalne kulture među odgajateljima i njezinu ulogu u informiranju o tome što bi lideri mogli tražiti i na što obratiti pozornost u svojim ustanovama. | 3 | kvantitativni rezultati prikazuju obrasce interakcija među odgajateljima u svakoj od triju ustanova, kao i usklađenost između formalnih struktura uloga i neformalnih mreža unutar i između tri ustanove; kvalitativni podaci donose iskustva pojedinaca o profesionalnim kulturama; |

| | | | | | | | | |
|---|---------------------------------------|----------|---|---|--|--|---|---|
| 6 | Vujičić, L; Čamber Tambolaš, A. 2020. | Hrvatska | 3 | 2 | action research, the concept of professional learning, the culture of the educational institution, reflektive practice | Istraživanje ima za cilj osnažiti i educirati odgajatelje za samostalno i suradničko istraživanje odgojno-obrazovnog procesa te aktivno promišljaju svoju odgojno-obrazovnu praksu kako bi bolje razumjeli dijete i razvili vlastite istraživačke i refleksivne vještine koje će doprinijeti postupnoj promjeni odgojno-obrazovnog procesa i kulture vrtića. | 3 | visoka fluktuacija osoblja i česta promjena vodstva, bez uvažavanja perioda tranzicije, dovode do mnogostrukih problema. Stabilnost i kontinuitet vodstva mogu pomoći u uvjetima promjena te zadržavanju fokusa |
| | | | | | | | | Odgajateljice u vrtiću nastojale su razvijati svoje istraživačke i refleksivne vještine te se osnažiti samostalnim i suradničkim istraživanjem odgojno-obrazovnog procesa, u skladu sa ciljem i istraživačkim zadacima. Kako bi bolje razumjeli dijete i njegove potrebe i interese, odgojiteljice su redovito, na različite načine, pratile, bilježile i dokumentirale odgojno-obrazovni proces, što je bila osnova za promišljanje o svom radu i razgovore s drugima. Refleksije s odgojiteljicama otkrivaju da su neke od njih i prije ovog istraživanja sustavno dokumentirale proces i uključuju djecu u donošenje |

| | | | | | | | | | |
|---|--|--------|---|---|--|---|---|------------------------------------|--|
| | | | | | | | | | odluka te na temelju toga planiraju vlastiti rad i intervencije u prostorno-materijalnom kontekstu. |
| 7 | Nocita, G; Perlman, M; McMullen, E; Falenchuk, O; Brunsek, A; Fletcher, B; Kamkar, N; Shah, PS, 2020. | Kanada | 2 | | educator early childhood specialization, early childhood education and care, preschool, child outcomes, child care | Cilj je procijeniti je li specijaliziranost odgajatelja za rad u RPOO-u povezano s boljim akademskim, kognitivnim, društvenim i emocionalnim ishodima za djecu. | | | Identificirano je vrlo malo značajnih i smislenih veza između specijalizacije odgajatelja i dječjih ishoda, bez obzira na operacionalizaciju studija odgajatelja, status rizika djeteta, vrstu ishoda učenja djeteta ili godine izdanja |
| 8 | Brinia, V; Poullou, V; Panagiotopoulou, AR, 2020. | Grčka | 3 | 2 | total quality management, human resources, Kindergarten, leadership, Kindergarten in Greece, Pre-school education | Cilj je istražiti percepcije predškolskih odgajatelja o primjeni filozofije totalne kvalitete u dječjim vrtićima u prefekturi Corinthia, Grčka. | 3 | | Odgajatelji nisu upoznati s parametrima filozofije kvalitete što je povezano s empirijskim planiranjem i nepostojanjem dugoročne vizije; participativno donošenje odluka i emocionalna inteligencija smatraju se bitnim elementima za osiguravanje učinkovite i otvorene kulture ustanove; |
| 9 | Keung, Chrysa Pui Chi; Yin, Hongbiao; Tam, Winnie Wing Yi; Chai, Ching Sing; Ng, Clement Ka Kit, 2019. | Kina | 3 | 1 | whole-child development, leadership practices, professional learning community, teacher efficacy, | Istraživanje odnosa između praksi vođenja, profesionalnih zajednica učenja, učinkovitosti učitelja i percepcije cjelovitog razvoja djeteta, s posebnim naglaskom na posredničku ulogu | | Odgajatelji, ravnatelji i studenti | Pozitivni učinci prakse vođenja na percepciju učitelja o cjelovitom razvoju djeteta kroz komponente profesionalnih zajednica učenja i učinkovitost učitelja; utvrđeno je da prakse vođenja ravnatelja |

| | | | | | | | | |
|----|----------------------------------|------------|---|---|--|---|---|--|
| | | | | | kindergarten | profesionalnih zajednica učenja. | | imaju pozitivne odnose sa svih pet komponenti profesionalnih zajednica učenja (zajednički osjećaj svrhe, suradničko učenje, zajednički fokus na učenje djece, transparentna praksa i refleksivni dijalog). |
| 10 | Chong, S; Lu, T, 2019. | Singapur | 3 | 1 | | Ispitivanje percepcije odgajatelja u Singapuru o profesionalnom "ja" te njegovom odnosu s profesionalnom zajednicom. | 3 | Ispitani odgajatelji se znatno lošije samoprocjenjuju u kontekstu profesionalne zajednice; odgajatelji sa 7 i više godina radnog staža se ocjenjuju znatno više u odnosu na odgajatelje koji imaju manje radnog staža. |
| 11 | Muhammad, AS; Abubakar, A, 2018. | Indonesia | 3 | 2 | teacher development, inspector, teacher development, teacher performance | Pronaći i ispitati utjecaj inspektora na razvoj odgajatelja i njihove implikacije na rad odgajatelja. | | Iskazi inspektora ukazuju na manje kvalitetan rad odgajatelja, kašnjenje, izostajanje, nedostatak pripreme za rad, nedostatna sposobnost evaluacije kod odgajatelja kao smetnje i prepreke u profesionalnom razvoju odgajatelja. |
| 12 | Elek, C., Page, J., 2018. | Australija | 2 | | coaching, professional development, early childhood education, educators, instruction, | Istražiti koje su značajke treninga kritične za poboljšanje nastavnih praksi odgajatelja odnosno identificirati koji su se elementi treninga pokazali učinkovitima te u kojoj | | Podučavanje u ranom djetinjstvu poboljšava praksu i rezultate djece te uvelike varira u svojim strukturnim i procesnim značajkama; identificirane |

| | | | | | | | | |
|----|---------------------------------|----------|---|------------------------------|--|---|---|--|
| | | | | children's learning outcomes | kombinaciji i dozi, te koje su karakteristike svakog elementa. | | su dvije podvrste treninga korisne za analizu: mali, kraći, intenzivniji treninzi i veći programi poučavanja koji se dulje održavaju; programi poučavanja, promatranje, povratne informacije, postavljanje ciljeva i refleksija su uobičajeni elementi uspješnih programa; učinkovit trening je onaj koji se u cijelosti ili djelomično odvija u kontekstu te je svojim sadržajem usklađen s karakteristikama i vještinama odgajatelja; trening može biti učinkovit kad je individualiziran i pruža odgajateljima mogućnost uvježbavanja novih vještina, razmišljanja o njihovoj praksi i postavljanja relevantnih ciljeva. | |
| 13 | Vujicic, L; Tambolas, AC, 2017. | Hrvatska | 3 | 2 | culture of institutions of early education, dimensions of the institution, educational | Istražiti odnos različitih dimenzija institucionalne kulture te odnos odgajatelja prema svojoj profesiji s fokusom na kontinuirano učenje i | 3 | Ispitanici su više uključeni u vanjske oblike stručnog usavršavanja a manje su uključeni u akcijska istraživanja, refleksivne praktikume i zajednice |

paradigm of
preschool
teachers,
professional
development

istraživanje osobne prakse.

učenja; ispitanici su
uglavnom skloni stavovima
koji potvrđuju važnost
razmišljanja i promišljanja o
vlastitoj praksi i
zajedničkom istraživanju
svih stručnjaka unutar
ustanove; suvremeni stavovi
odgajatelja prema svojoj
profesiji i profesionalnom
razvoju su u vezi sa
suvremenim pristupom
profesionalnom razvoju kao
jednoj od dimenzija
predškolske ustanove.

Legenda: Vrsta rada: 1-teorijski, 2-pregledni, 3-empirijski; Dizajn: 1-kvantitativna, 2-kvalitativna, 3-mix method; Kvantitativni dizajn: 1-djeca predškolske dobi, 2-učenici (OŠ i SŠ), 3-fakultet, 4-ostalo

4. REZULTATI I RASPRAVA

Ovaj pregled radova pokušavao je odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

1. Koliki je broj radova selektiranih iz baza WOS i Scopus i gdje su objavljeni u razdoblju od 2017. godine do 2022. godine?
2. Koja je geografska zastupljenost autora (država) u objavljenim radovima te učestalost suradnje u objavljivanju radova?
3. Koja je vrsta i dizajn objavljenog rada?
4. Koje su sve ključne riječi navedene prema godini izdanja publikacije?
5. Koji su ciljevi rada i teme istraživane?
6. Tko su bili sudionici u istraživanju?
7. Koji su mjerni instrumenti u istraživanju?
8. Koji su rezultati dobiveni provedenim istraživanjima?

U nastavku su prikazani rezultati sistematskog pregleda radova prema postavljenim istraživačkim pitanjima.

4.1. Broj objavljenih radova u razdoblju 2017. -2022. godine u bazam WOS i Scopus

U Tablici 4 prikazani su naslovi radova prema odabranim kriterijima, uključujući autore i godinu objave u razdoblju od 2017. do 2022. godine. te bazu podataka iz koje su radovi selektirani.

Tablica 4: Selektirani radovi u bazama WOS i Scopus (2017.-2022.)

| RB | Autor | Godina | Naslov rada | Baza podataka |
|-----|---|--------|---|---------------|
| 1. | Bartholdsson Å. | 2021. | "When there is a book to stick to": teacher professionalism and manual-based programmes in two Swedish early childhood education settings | 2 |
| 2. | Brooker M., Cumming T. i Logan H. | 2021. | Followers and following in early childhood education workplaces: A narrative review of the followership literature | 1 |
| 3. | Brooks, C; Kitto, E | 2021. | Folk Pedagogies of Change: Developing an Early Years Education Development Strategy for China | 1 |
| 4. | Matengu M., Ylitapio-Mäntylä O. and Puroila A. | 2020. | Early Childhood Teacher Education Practicums: A Literature Review | 1 |
| 5. | Sascha C. Mowrey | 2020. | Triangulating Social Networks and Experiences of Early Childhood Educators in Emergent Professional Cultures | 2 |
| 6. | Vujicic, L; Tambolas, AC | 2020. | The Concept of Professional learning and building an Institutional culture | 1 |
| 7. | Nocita, G; Perlman, M; McMullen, E; Falenchuk, O; Brunsek, A; Fletcher, B; Kamkar, N; Shah, PS | 2020. | Early childhood specialization among ECEC educators and preschool children's outcomes: A systematic review and meta-analysis | 1 |
| 8. | Brinia, V; Poullou, V; Panagiotopoulou, AR | 2020. | The philosophy of quality in education: a qualitative approach | 1 |
| 9. | Keung, Chrysa Pui Chi; Yin, Hongbiao; Tam, Winnie Wing Yi; Chai, Ching Sing; Ng, Clement Ka Kit | 2019. | Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities | 2 |
| 10. | Chong, S; Lu, T | 2019. | Early Childhood Teachers' Perception of the Professional Self and in Relation to Early Childhood Communities | 1 |
| 11. | Muhammad, AS; Abubakar, A | 2018. | Development of Early Childhood Education Teachers in the Teaching and Learning Process by Inspectors in an Attempt of Improving Teacher Performance | 1 |
| 12. | Elek, C., Page, J. | 2018. | Critical features of effective coaching for early childhood educators: a review of empirical research literature | 1 |
| 13. | Vujicic, L; Tambolas, AC | 2017. | Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education | 1 |

Legenda: WOS=1, Scopus = 2

Nakon pregleda znanstvenih baza WOS i Scopus u Tablici 4 prikazani su selektirani radovi koji odgovaraju na istraživačka pitanja. Uzimajući u obzir kriterije uključivanja i isključivanja, daljnja analiza se odnosila na ukupno 13 radova (N=13) od kojih 10 radova iz baze WOS i 3 rada iz baze Scopus.

U Tablici 5 možemo vidjeti broj radova prema godini objave.

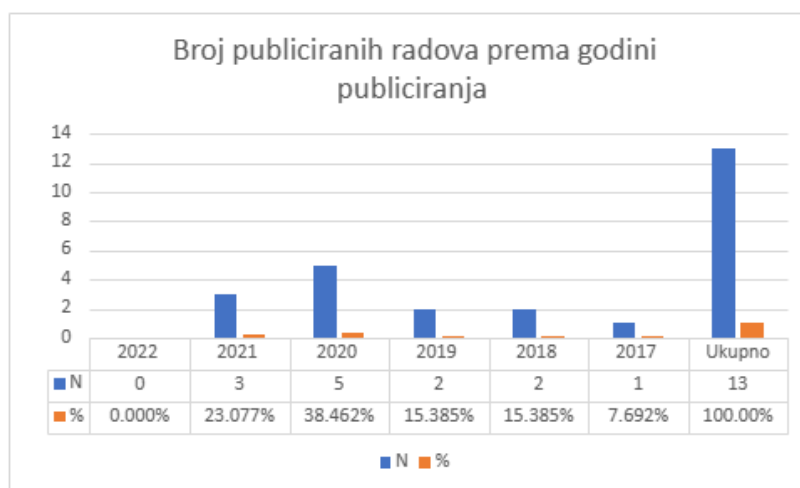
Tablica 5: Broj objavljenih radova prema godini publiciranja

| Godina | N | % |
|--------|----|---------|
| 2021 | 3 | 23.07% |
| 2020 | 5 | 38.46% |
| 2019 | 2 | 15.38% |
| 2018 | 2 | 15.38% |
| 2017 | 1 | 7.69% |
| Ukupno | 13 | 100.00% |

Tablica 5 prikazuje broj publiciranih radova prema godini publiciranja pa tako možemo iščitati da je najviše radova objavljeno 2020. godine, njih 38,46% (N=5), potom 2021. godine je objavljeno 23,07% dok je 2019. i 2018. godine objavljen jednak broj radova, njih 15,38%. U prvom tromjesečju 2022.godine nismo pronašli nijedan relevantan rad u navedenim bazama.

U Grafu 1 je prikaz odnosa broja publiciranih radova prema godini publiciranja.

Graf 1: Broj publiciranih radova prema godini publiciranja



4.2. Geografska zastupljenost autora(država) u publiciranim radovima

U nastavku ćemo u Tablici 6 razmotriti zastupljenost zemlje autora publiciranih radova.

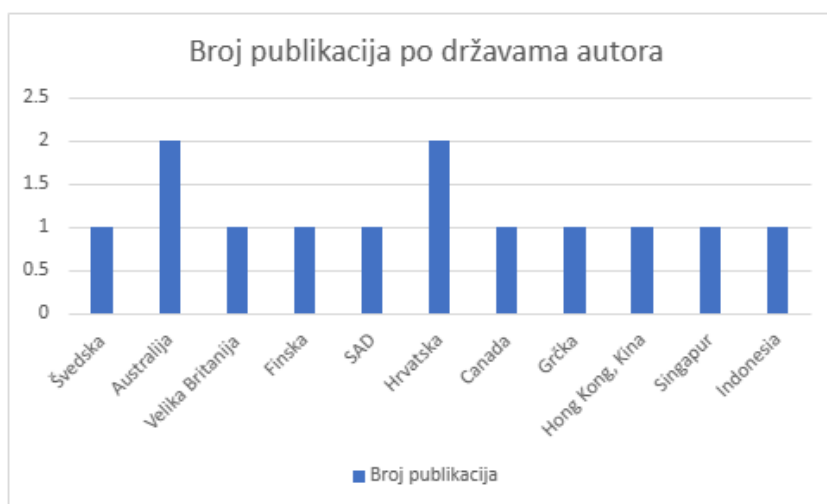
Tablica 6: Geografska zastupljenost autora (država) u publiciranim radovima

| RB | Godina | Autor/i | Država | Kontinent |
|----|--------|---|------------------|------------------|
| 1 | 2021 | Bartholdsson Å. | Švedska | Europa |
| 2 | 2021 | Brooker M., Cumming T. i Logan H. | Australija | Australija |
| 3 | 2021 | Brooks, C; Kitto, E | Velika Britanija | Europa |
| 4 | 2020 | Matengu M., Ylitapio-Mäntylä O. and Puroila A. | Finska | Europa |
| 5 | 2020 | Sascha C. Mowrey | SAD | Sjeverna Amerika |
| 6 | 2020 | Vujicic, L; Tambolas, AC | Hrvatska | Europa |
| 7 | 2020 | Nocita, G; Perlman, M; McMullen, E; Falenchuk, O; Brunsek, A; Fletcher, B; Kamkar, N; Shah, PS | Canada | Sjeverna Amerika |
| 8 | 2020 | Brinia, V; Poullou, V; Panagiotopoulou, AR | Grčka | Europa |
| 9 | 2019 | Keung, Chrysa Pui Chi; Yin, Hongbiao; Tam, Winnie Wing Yi; Chai, Ching Sing; Ng, Clement Ka Kit | Hong Kong, Kina | Azija |
| 10 | 2019 | Chong, S; Lu, T | Singapur | Azija |
| 11 | 2018 | Muhammad, AS; Abubakar, A | Indonesia | Azija |
| 12 | 2018 | Elek, C., Page, J. | Australija | Australija |
| 13 | 2017 | Vujicic, L; Tambolas, AC | Hrvatska | Europa |

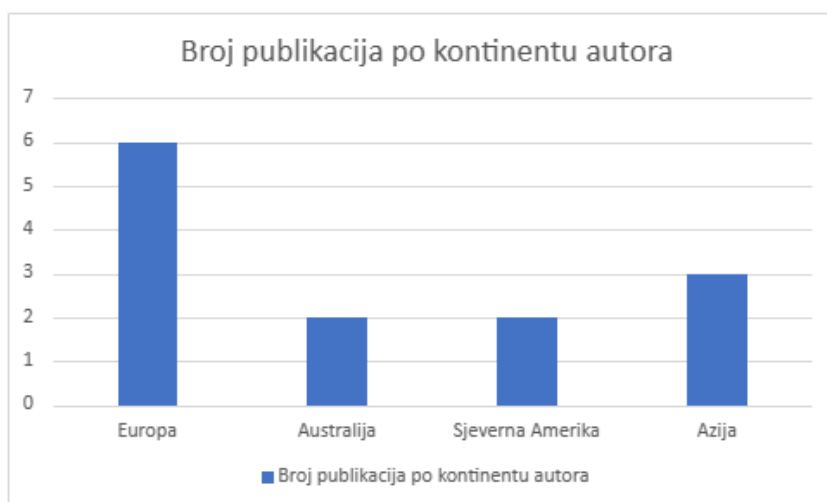
Iz Tablice 6 možemo zaključiti da autori iz Hrvatske i Australije imaju po dva objavljena rada, dok su ostale zemlje, Švedska, Velika Britanija, SAD, Finska, Kanada, Grčka, Kina, Singapur i Indonezija zastupljene s po jednim radom. Najviše objavljenih radova dolazi iz Europe (N=6), zatim slijedi Azija s tri rada (N=3) te Sjeverna Amerika i Australija s po dva rada (N=2). Također, evidentan je izostanak internacionalne suradnje u objavljenim radovima.

Graf 2 prikazuje broj publikacija po državama autora te Graf 3 broj publikacija po kontinentu autora.

Graf 2: broj publikacija po državama po kontinentu autora



Graf 3: Broj publikacija



4.3. Vrsta i dizajn objavljenih radova

U Tablici 7 prikazat ćemo vrstu rada odnosno je li riječ o teorijskom, preglednom ili empirijskom radu.

Tablica 7: Vrsta objavljenog rada prema publikaciji

| RB | Naziv časopisa | Vrsta rada |
|----|--|------------|
| 1 | Education Inquiry | 3 |
| 2 | Educational Management Administration and Leadership | 2 |
| 3 | Early years | 3 |
| 4 | Scandinavian journal for educational reserches | 2 |
| 5 | Early Childhood Education Journal | 3 |
| 6 | INTED2020 Proceedings | 3 |
| 7 | Early Childhood Research Quarterly | 2 |
| 8 | Quality Assurance in Education | 3 |
| 9 | Educational Management Administration & Leadership | 3 |
| 10 | Australian Journal of Teacher Education | 3 |
| 11 | Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR) | 3 |
| 12 | Professional development in Education | 2 |
| 13 | Early Child Development and Care | 3 |

Legenda: 1= teorijski rad; 2= Teorijski (pregledni rad); 3 = empirijski rad;

Uvidom u Tablicu 7 možemo zaključiti da ovaj pregled uključuje 69,23% empirijskih radova (N=9) i 30,77% teorijskih radova (N=4).

U Tablici 8 raščlanjen je dizajn empirijskih radova, odnosno naznačili smo je li istraživanje prikazano u članku provedeno kvalitativnom ili kvantitativnom metodom ili je pak u pitanju mix method.

Tablica 8: Dizajn empirijskih radova

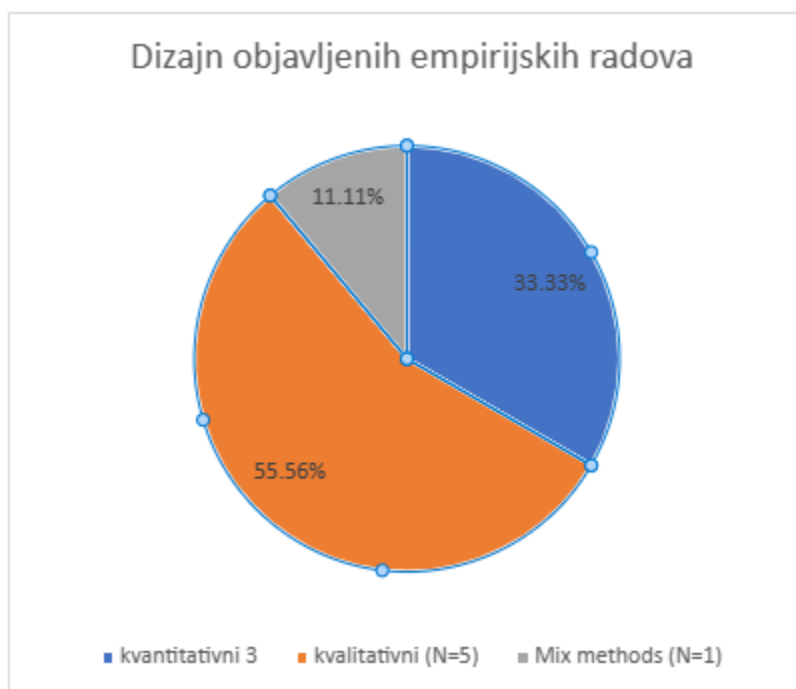
| RB | Naslov rada | Dizajn | Metoda |
|----|---|--------|-----------------------------|
| 1 | "When there is a book to stick to": teacher professionalism and manual-based programmes in two Swedish early childhood education settings | 2 | Etnografska studija |
| 2 | Folk Pedagogies of Change: Developing an Early Years Education Development Strategy for China | 2 | Tematska analiza |
| 3 | Triangulating Social Networks and Experiences of Early Childhood Educators in Emergent Professional Cultures | 3 | |
| 4 | The Concept of Professional Learning and Building an Institutional Culture | 2 | Akcijnsko istraživanje |
| 5 | The philosophy of quality in education: a qualitative approach | 2 | Polustrukturirani intervjui |
| 6 | Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities | 1 | |
| 7 | Early Childhood Teachers' Perception of the Professional Self and in Relation to Early Childhood Communities | 1 | |
| 8 | Development of Early Childhood Education Teachers in the Teaching and Learning Process by Inspectors in an Attempt of Improving Teacher Performance | 2 | intervju |
| 9 | Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education | 1 | |

Legenda: 1-kvantitativni dizajn; 2-kvalitativni dizajn; 3-mix methods;

Najviše radova, njih 55,56% (N=5), je bazirano na kvalitativnom dizajnu istraživanja dok je u 33,33% (N=3) radova korišten kvantitativni istraživački dizajn odnosno u 11,11% (N=1) radova mix methods.

Slijedi Graf 4 koji prikazuje dizajn odnosno vrstu istraživanja objavljenih empirijskih radova.

Graf 4: Dizajn objavljenih empirijskih radova



4.4. Ključne riječi navedene prema godini izdanja publikacije

Tablica 9 prikazuje ključne riječi autora u selektiranim člancima prema godini izdanja publikacije.

Tablica 9: Ključne riječi navedene prema godini izdanja publikacije

| Godina izdanja | RB | Ključne riječi |
|----------------|----|--|
| 2021 | 1 | professionalism; evidence based; social and emotional training; early childhood education |
| 2021 | 2 | follower; followership; early childhood educator; leader |
| 2021 | 3 | educational change; pedagogy; China; early childhood education and care; folk pedagogies of change |
| 2020 | 4 | early childhood teacher education; student teacher; supervising teacher; teacher educator |
| 2020 | 5 | collaboration; networks; professional community; teachers |
| 2020 | 6 | action research; the concept of professional learning; the culture of the educational institution; reflektive practice |
| 2020 | 7 | educator early childhood specialization; educator training; early childhood education and care; preschool; child outcomes; child care |
| 2020 | 8 | total quality management; human resources; kindergarten; leadership; kindergarten in Greece; pre-school education |
| 2019 | 9 | whole-child development; leadership practices; professional learning community; teacher efficacy; kindergarten |
| 2019 | 10 | ključne riječi nisu istaknute |
| 2018 | 11 | teacher development; inspector; development efforts; teacher performance |
| 2018 | 12 | coaching; professional development; early childhood education; educators; instruction; children's learning outcomes |
| 2017 | 13 | culture of institutions of early education; dimensions of the institution; educational paradigm of preschool teachers; professional developmen |

U većini članaka su kao ključne riječi izdvojeni različiti izrazi na engleskom jeziku koji označavaju pojam odgajatelja djece rane i predškolske dobi (*early childhood educator, early childhoode teacher, teachers, educator early childhood, educators*) kao i sintagme koje se odnose na odgoj i obrazovanje djece rane i predškolske dobi (*early childehood education, early childhood education and care, preschool, child care, kindergarten, preschool education*). To nam je dobar pokazatelj fokusiranosti našeg preglednog rada jer nam je bilo važno dobiti uvid u uvjerenja odgajatelja u kontekstu upravo ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Većina članaka također sadrži ključne riječi koje se odnose na profesionalni razvoj dok je znatno manje onih čije se ključne riječi odnose na kulturu ustanove.

4.5. Ciljevi rada i pojavnost istraživačkih koncepata

U Tablici 10 istaknuti su ciljevi objavljenih radova.

Tablica 10: Ciljevi rada

| RB | Cilj istraživanja |
|----|---|
| 1 | Istražiti iskustva odgajatelja i njihovo razumijevanje utemeljenih programa te njihove implikacije na profesionalizam nastavnika. |
| 2 | Istražiti razumijevanje pojma sljedbenik i njegove uloge u RPOO-u kroz ekstrapolaciju relevantnih veza iz literature o organizacijskom menadžmentu i studijima visokog obrazovanja. |
| 3 | Razmotriti sustavne unutarnje i vanjske prepreke razvoju prakse u kineskim dječjim vrtićima (i drugim ustanovama za RPOO) |
| 4 | Istražiti kakva vrsta istraživanja o obrazovanju učitelja u RPOO-u informira praktikume i kako? |
| 5 | Razviti polaznu točku za proučavanje profesionalne kulture među odgajateljima i njezinu ulogu u informiranju o tome što bi lideri mogli tražiti i na što obratiti pozornost u svojim ustanovama. |
| 6 | Osnažiti i educirati odgajatelje za samostalno i suradničko istraživanje odgojno-obrazovnog procesa te aktivno promišljaju svoju odgojno-obrazovnu praksu kako bi bolje razumjeli dijete i razvili vlastite istraživačke i refleksivne vještine koje će doprinijeti postupnoj promjeni odgojno-obrazovnog procesa i kulture vrtića. |
| 7 | Procijeniti je li specijaliziranost odgajatelja za rad u RPOO-u povezano s boljim akademskim, kognitivnim, društvenim i emocionalnim ishodima za djecu. |
| 8 | Istražiti percepcije predškolskih odgajatelja o primjeni filozofije totalne kvalitete u dječjim vrtićima u prefekturi Corinthia, Grčka. |
| 9 | Istražiti odnosa između praksi vođenja, profesionalnih zajednica učenja, učinkovitosti učitelja i percepcije cjelovitog razvoja djeteta, s posebnim naglaskom na posredničkoj ulozi profesionalnih zajednica učenja. |
| 10 | Ispitati percepciju odgajatelja u Singapuru o profesionalnom "ja" te njegovom odnosu s profesionalnom zajednicom. |
| 11 | Ispitati utjecaj inspektora na razvoj odgajatelja i njihove implikacije na rad odgajatelja. |
| 12 | Istražiti koje su značajke treninga kritične za poboljšanje nastavnih praksi odgajatelja odnosno identificirati koji su se elementi treninga pokazali učinkovitima te u kojoj kombinaciji i dozi, te koje su karakteristike svakog elementa. |
| 13 | Istražiti odnos različitih dimenzija institucionalne kulture te odnos odgajatelja prema svojoj profesiji s fokusom na kontinuirano učenje i istraživanje osobne prakse. |

Ciljevi radova su bili usmjereni na istraživanja iskustava i percepcije odgajatelja o njihovoj stručnoj osposobljenosti i kompetentnosti za kompleksne izazove odgojno-obrazovne prakse. Neki radovi su razmatrali na koji način različiti programi, treninzi, supervizije te istraživanja doprinose profesionalnom razvoju i osnaživanju odgajatelja te kakvu ulogu u tom procesu imaju vodstva ustanova, obrazovne politike te ostali uključeni u sustav ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Također, dio radova je u svojim istraživanjima i pregledima stavljao naglasak na kulturu ustanove, pedagogiju promjena i njihove spregu s profesionalnim razvojem te implikacijama na cijeli sustav.

U Tablici 11 prikazuje se pojavnost istraživačkih koncepata u radovima – rani i predškolski odgoj i obrazovanje, kultura ustanove, profesionalni razvoj i vođenje.

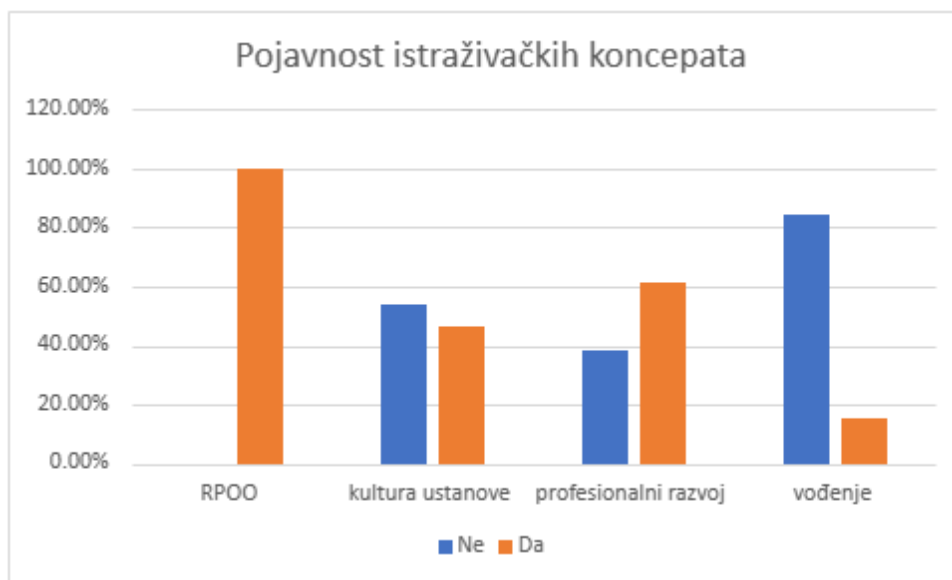
Tablica 11: Pojavnost istraživačkih koncepata

| RB | RPOO | kultura ustanove | profesionalni razvoj | vođenje |
|----|------|------------------|----------------------|---------|
| 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 2 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 3 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 4 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 5 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 6 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 7 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 8 | 1 | 0 | 0 | 1 |
| 9 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 10 | 1 | 1 | 1 | 0 |
| 11 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 12 | 1 | 0 | 1 | 0 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 0 |

Legenda: RPOO-rani i predškolski odgoj i obrazovanje; 0= ne; 1= da

Svi odabrani radovi bavili su se konceptom ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Koncept profesionalnog razvoja sa 61,54% je slijedeći najzastupljeniji koncept koji se obrađivao u radovima iz ovog pregleda, slijede ga koncept kulture ustanove s postotkom zastupljenosti od 46,15% dok je koncept vođenja najrjeđe obrađivani koncept sa samo 15,38%. Dobiveni rezultati prikazani su i u grafu 5.

Graf 5: Pojavnost istraživačkih koncepata



4.6. Sudionici istraživanja

Tablica 12 prikazuje uzorak i opis uzorka, odnosno tko su sudionici istraživanja te koje su karakteristike uzorka u svakom pojedinom odabranom radu.

Tablica 12: Sudionici istraživanja

| Naslov rada | Uzorak | N | Opis uzorak |
|---|----------|------------------------------------|---|
| "When there is a book to stick to": teacher professionalism and manual-based programmes in two Swedish early childhood education settings | 1 i 3 | djeca i odgajatelji | odgajatelji i djeca iz dvije predškolske skupine |
| Folk Pedagogies of Change: Developing an Early Years Education Development Strategy for China | 2, 3 i 4 | odgajatelji, roditelji, ravnatelji | 'fokus grupa' s diplomiranim studentima RPOO-a i bivšim studentima sa sjedištem u Pekingu i Šangaju; posjeti u dva javna vrtića, tri privatna vrtića, dvije osnovne škole i privatnu obitelj, u Pekingu i Šangaju, u studenom 2018; sastanci sa članovima Visokoškolske ustanove u Pekingu i Šangaju te članovima lokalnih obrazovnih odbora; sastanci s organizacijama za osposobljavanje nastavnika i tvrtkom za online platformu za obuku; daljnji posjeti u dva vrtića (jedan privatni u Šangaju, jedan javni u Pekingu) u kolovozu 2019., koji je uključivao razgovor s roditeljima, te razgovore s ravnateljima i odgajateljima uz pomoć raznih obrazovnih institucija; |
| Triangulating Social Networks and Experiences of Early Childhood Educators in Emergent Professional Cultures | 3 i 4 | 75 | 75 odgajatelja, edukacijskih asistenata, ravnatelja, instruktora, defektologa i pomagača iz 27 odgojnih skupina u tri ustanove za rpo |
| The Concept of Professional Learning and Building an Institutional Culture | 3 | odgajatelji | Odgajatelji gradskog vrtića iz pet odgojnih skupina. Osobitost ovog vrtića je fluktuacija odgajatelja tijekom prethodne pedagoške godine. 9 od 10 odgajatelja su novozaposleni i u timu rade kraći period te imaju manje od 5 godina radnog iskustva |
| The philosophy of quality in education: a qualitative approach | 3 | odgajatelji | odgajatelji u javnim vrtićima zaposleni na nastavnim ili administrativnim poslovima |

| | | | |
|---|-------|---|---|
| Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities | 3 | 2120 odgajatelja | Od 160 vrtića kojima je poslan upit za sudjelovanje u istraživanju, 153 vrtića su na to i pristala. Povratno je zaprimljeno 2120 valjanih upitnika. |
| Early Childhood Teachers' Perception of the Professional Self and in Relation to Early Childhood Communities | 3 | 88 odgajatelja | 88 odgajatelja s najmanje 2 godine iskustva u RPOO-u, koji su bili upisani u izvanredni program profesionalnog razvoja, studij RPOO-a i kineskog jezika |
| Development of Early Childhood Education Teachers in the Teaching and Learning Process by Inspectors in an Attempt of Improving Teacher Performance | 3 i 4 | odgajatelji, kontrolori i supervizori | odgajatelji, inspektori i supervizori |
| Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education | 3 | 238 odgajatelja | 238 (58% iz Rijeke i 42% iz Zagreba) |

Legenda: 1-djeca rane i predškolske dobi; 2-učenici OŠ i SŠ; 3-odgajatelji; 4-ostalo.

Tema ovog diplomskog rada usmjerena je na istraživanja čiji su sudionici bili prvenstveno odgajatelji tako da su oni bili ispitanici u svim uključenim empirijskim radovima. Pored odgajatelja jedno istraživanje je uključivalo i djecu rane i predškolske dobi, a drugo ravnatelje i roditelje. Jedan članak se bavio istraživanjem čiji su sudionici uz odgajatelje bili edukacijski asistenti, ravnatelji, instruktori, defektolozi i pomagači, a u drugom su sudionici inspektori i supervizori. Opisi uzorka u većini radova su dosta precizni i detaljni te ukazuju i na socijalni kontekst, strukturu određene profesionalne zajednice ili organizacijske specifičnosti.

4.7. Rezultati empirijskih i preglednih radova

U Tablici 13 prikazani su rezultati svih empirijskih i preglednih radova koji su ušli u ovaj pregled.

Tablica 13: rezultati empirijskih i preglednih radova

| Rad/autor/godina/država/ vrsta rada | Svrha/cilja | Metoda/dizajn studije/uzorak/ mjerni instrument | Rezultati |
|---|--|--|---|
| "When there is a book to stick to": teacher professionalism and manual-based programmes in two Swedish early childhood education settings/Bartholdsson Å. /2021/Švedska/članak | Istražiti iskustva učitelja i njihovo razumijevanje utemeljenih programa te njihove implikacije na profesionalizam nastavnika. | kvalitativna, djeca i odgajatelji, intervju | programi sužavaju prostor za donošenje profesionalne prosudbe odgajatelja i smanjuju njihovu autonomiju |
| Followers and following in early childhood education workplaces: A narrative review of the followership literature/Brooker M., Cumming T. i Logan H./2021/Australija/članak | Cilj ovog članka je povećati razumijevanje pojma sljedbenik i njegove uloge u RPOO-u kroz ekstrapolaciju relevantnih veza iz literature o organizacijskom menadžmentu i studijima visokog obrazovanja. | pregled literature | Nedostatak konceptualne jasnoće u pogledu sljedbenika |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Folk Pedagogies of Change: Developing an Early Years Education Development Strategy for China/Brooks, C; Kitto, E/2021/V. Britanija/članak</p> | <p>Ovaj rad razmatra sustavne unutarnje i vanjske prepreke razvoju prakse u kineskim dječjim vrtićima (i drugim ustanovama za RPOO)</p> | <p>kvalitativna, odgajatelji i roditelji, intervju</p> | <p>kineski znanstvenici po povratku u Kinu obrazovne koncepte prilagođavaju kineskom kontekstu; lokalne i nacionalne vlasti daju politički okvir uspješnim promjenama; razvijaju se programi za učenje i usavršavanje odgajatelja da bi mogli provoditi smjernice politike</p> |
| <p>Early Childhood Teacher Education Practicums: A Literature Review/Matengu M., Ylitapio-Mäntylä O. and Puroila A./2020/Finska/članak</p> | <p>Istraživačko pitanje koje je vodilo ovu studiju bilo je: koja vrsta istraživanja o obrazovanju učitelja u RPOO-u govori o praksi i na koji način?</p> | <p>pregled literature</p> | <p>Ovo istraživanje identificiralo je dvije glavne teme: što znači biti učitelj supervizor i što bi trebalo karakterizirati superviziju prakse; dvije glavne teme koje se bave odgajateljima studentima: izazovi koji su ometali učenje i preporuke o ulozi odgajatelja studenata u poboljšanju prakse; u recenziranim studijama pedagozi su predstavljeni kao projektanti prakse. Tri glavne teme bile su ponovno promišljanje uloge edukatora nastavnika, izbor prakse i prakse ocjenjivanja.</p> |
| <p>Triangulating Social Networks and Experiences of Early Childhood Educators in Emergent Professional Cultures/Sascha C. Mowrey/2020/SAD/rad u zborniku konferencije</p> | <p>Svrha ovog rada je triangulirati mreže suradnje i iskustva pedagoga kako bi opisali nove profesionalne kulture u tri novootvorene predškolske ustanove; razviti polaznu točku za proučavanje profesionalne kulture među odgajateljima i njezinu ulogu u informiranju o tome što bi lideri mogli tražiti i na što obratiti pozornost u svojim ustanovama.</p> | <p>mix methods, odgajatelji, mrežna anketa</p> | <p>kvantitativni rezultati prikazuju obrasce interakcija među odgajateljima u svakoj od triju škola, kao i usklađenost između formalnih struktura uloga i neformalnih mreža unutar i između tri ustanove; kvalitativni podaci donose iskustva pojedinaca o profesionalnim kulturama; visoka fluktuacija osoblja i česta promjena vodstva, bez uvažavanja perioda tranzicije, dovode do mnogostrukih problema. Stabilnost i kontinuitet vodstva mogu pomoći u uvjetima promjena te zadržavanju fokusa;</p> |

The Concept of Professional Learning and Building an Institutional Culture/Vujicic, L; Tambolas, AC/2020/rad u zborniku konferencije

Istraživanje ima za cilj osnažiti i educirati odgajatelje za samostalno i suradničko istraživanje odgojno-obrazovnog procesa te aktivno promišljaju svoju odgojno-obrazovnu praksu kako bi bolje razumjeli dijete i razvili vlastite istraživačke i refleksivne vještine koje će doprinijeti postupnoj promjeni odgojno-obrazovnog procesa i kulture vrtića.

kvalitativna metoda, odgajatelji, polustrukturirani intervjui, etnografski zapisi

odgojiteljice u vrtiću nastojale su razvijati svoje istraživačke i refleksivne vještine te se osnažiti samostalnim i suradničkim istraživanjem odgojno-obrazovnog procesa, u skladu sa ciljem i istraživačkim zadacima. Kako bi bolje razumjeli dijete i njegove potrebe i interese, odgojiteljice su redovito, na različite načine, pratile, bilježile i dokumentirale odgojno-obrazovni proces, što je bila osnova za promišljanje o svom radu i razgovore s drugima. Refleksije s odgojiteljicama otkrivaju da su neke od njih i prije ovog istraživanja sustavno dokumentirale proces i uključuju djecu u donošenje odluka te na temelju toga planiraju vlastiti rad i intervencije u prostorno-materijalnom kontekstu.

Early childhood specialization among ECEC educators and preschool children's outcomes: A systematic review and meta-analysis/Nocita, G; Perlman, M; McMullen, E; Falenchuk, O; Brunsek, A; Fletcher, B; Kamkar, N; Shah, PS/2020/Canada/članak
The philosophy of quality in education: a qualitative approach/Brinia, V; Poullou, V; Panagiotopoulou, AR/2020/Grčka/članak

Cilj je procijeniti je li specijaliziranost odgajatelja za rad u rpoou-u povezano s boljim akademskim, kognitivnim, društvenim i emocionalnim ishodima za djecu.

pregled literature

identificirali smo vrlo malo značajnih i smislenih veza između specijalizacije odgajatelja i dječjih ishoda, bez obzira na operacionalizaciju studija odgajatelja, status rizika djeteta, vrsta ishoda učenja djeteta ili godine izdanja.

Cilj je istražiti percepcije predškolskih odgajatelja o primjeni filozofije totalne kvalitete u dječjim vrtićima u prefekturi Corinthia, Grčka.

kvalitativna metoda, odgajatelji, polustrukturirani intervjui

odgajatelji nisu upoznati s parametrima filozofije kvalitete što je povezano s empirijskim planiranjem i nepostojanjem dugoročne vizije; participativno donošenje odluka i emocionalna inteligencija smatraju se bitnim elementima za osiguravanje učinkovite i otvorene kulture ustanove;

| | | | |
|--|--|---|---|
| <p>Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities/Keung, Chrysa Pui Chi; Yin, Hongbiao; Tam, Winnie Wing Yi; Chai, Ching Sing; Ng, Clement Ka Kit/2019/Hong Kong, Kina</p> | <p>Istraživanje odnosa između praksi vođenja, profesionalnih zajednica učenja, učinkovitosti učitelja i percepcije cjelovitog razvoja djeteta, s posebnim naglaskom na posredničkoj ulozi profesionalnih zajednica učenja.</p> | <p>kvantitativna metoda; odgajatelji, ravnatelj i studenti; upitnik</p> | <p>pozitivni učinci prakse vođenja na percepciju učitelja o cjelovitom razvoju djeteta kroz komponente profesionalnih zajednica učenja i učinkovitost učitelja; utvrđeno je da prakse vođenja ravnatelja imaju pozitivne odnose sa svih pet komponenti profesionalnih zajednica učenja;</p> |
| <p>Early Childhood Teachers' Perception of the Professional Self and in Relation to Early Childhood Communities/Chong, S; Lu, T/2019/Singapur/članak</p> | <p>Ispitivanje percepcije odgajatelja u Singapuru o profesionalnom "ja" te njegovom odnosu s profesionalnom zajednicom.</p> | <p>kvantitativna metoda, odgajatelji, upitnik</p> | <p>ispitanici su se znatno niže ocijenili u odnosu sa profesionalnom zajednicom</p> |
| <p>Development of Early Childhood Education Teachers in the Teaching and Learning Process by Inspectors in an Attempt of Improving Teacher Performance/Muhammad, AS; Abubakar, A/2018/Singapur/članak</p> | <p>Pronaći i ispitati utjecaj inspektora na razvoj odgajatelja i njihove implikacije na rad odgajatelja.</p> | <p>kvalitativna metoda, odgajatelji, intervju</p> | <p>manje kvalitetan rad odgajatelja: kašnjenje, izostajanje, nedostatak pripreme za rad; nedostatna sposobnost evaluacije kod odgajatelja</p> |

Critical features of effective coaching for early childhood educators: a review of empirical research literature/Elek, C., Page, J./2018/Australija/članak

Istražiti koje su značajke treninga kritične za poboljšanje nastavnih praksi odgajatelja odnosno identificirati koji su se elementi treninga pokazali učinkovitima te u kojoj kombinaciji i dozi, te koje su karakteristike svakog elementa.

pregled literature

Pokazalo se da poučavanje u ranom djetinjstvu poboljšava nastavnu praksu i dječje rezultate te da uvelike varira u svojim strukturnim i procesnim značajkama. Među širokim rasponom intervencija trenera, ova studija identificirala je dvije podvrste treninga korisne za analizu: mali, kraći, intenzivniji programi treniranja i veći programi podučavanja koji dulje traju. Utvrđeno je da su programi podučavanja, promatranje, povratne informacije, postavljanje ciljeva i refleksija uobičajeni elemente uspješnih programa.

Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education/Vujicic, L.; Tambolas, AC/2017/Hrvatska/članak

Istražiti odnos različitih dimenzija institucionalne kulture te odnos odgajatelja prema svojoj profesiji s fokusom na kontinuirano učenje i istraživanje osobne prakse.

kvantitativna metoda, odgajatelji, upitnik za procjenu kulture odgojno-obrazovne ustanove

U smislu percepcije odgajatelja o profesionalnom razvoju, ispitanici su uglavnom skloni stavovima koji potvrđuju važnost razmišljanja i promišljanja o vlastitoj praksi i zajedničkom istraživanju svih stručnjaka unutar ustanove ranog obrazovanja.

Pet selektiranih radova je usmjereno na proučavanje kreiranja odgojno-obrazovnog rada kroz različite programe, primjenjivanjem poznatih koncepata te kroz svojevrzne sustave nadzora, supervizije, coachinga ili treninga. Švedska autorica Bartholdsson (2021) zaključuje da programi sužavaju prostor za donošenje profesionalne prosudbe odgajatelja i smanjuju njihovu autonomiju. Slično se može uočiti i u rezultatima grčkih istraživača Brinia, Poullou i Panagioopoulou (2020) koji govore o participativnom odlučivanju kao pozitivnom čimbeniku u stvaranju efikasne i otvorene kulture vrtića. To potvrđuju i rezultati istraživanja hrvatskih autorica Vujičić i Tambolaš Čamber (2021,2017) koji ukazuju na značaj i učinkovitost samostalnog i zajedničkog profesionalnog promišljanja i planiranja. Nadalje, iste autorice ističu da su odgojiteljice u vrtiću nastojale razvijati svoje istraživačke i refleksivne vještine te se osnažiti samostalnim i suradničkim istraživanjem odgojno-obrazovnog procesa. Takvi nalazi su posebice značajni kad ih dovedemo u vezu s rezultatima i zaključcima istraživanja autora (Chi, 2019; Nocita, 2020) koji su se bavili vezom profesionalnog razvoja odgajatelja i dječjih ishoda i njihovog cjelokupnog razvoja. Radovi (Muhammad, 2018) koji su se bavili nadzorom i inspekcijom donose rezultate koji govore o manje kvalitetnom radu odgajatelja, kašnjenju, izostajanju, nedostatku pripreme za rad te nedostatnoj sposobnosti evaluacije kod odgajatelja. U nekim radovima (Elek, 2018) nailazimo na rezultate koji ukazuju na to da su poučavanje, promatranje, povratne informacije, postavljanje ciljeva i refleksija uobičajeni elementi uspješnih programa. U drugim radovima rezultati ističu ulogu vodstva (Mowrey, 2020), ravnatelja (Chi, 2019), pedagoga i supervizora (Matengu, 2020), kao vrlo utjecajan čimbenik osnaživanja i profesionalnog razvoja odgajatelja.

5. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je pregled znanstvenih radova s tematikom profesionalnog razvoja i kulture vrtića u kontekstu poticanja pozitivnih promjena u radnom okruženju i doprinosa razvoju kvalitete kulture vrtića. Pregled je usmjeren na teorijske i empirijske radove u bazama WOS i Scopus od 2017. do 2022. godine. Razmatrane su sadržajne i metodološke značajke studija koje su ušle u konačnu analizu (N=13), od kojih 9 empirijskih (i 4 pregledna rada..

Nakon uvida u odabrane empirijske i pregledne radove možemo izdvojiti nekoliko ključnih spoznaja:

- 1) Najveći broj radova objavljen je tijekom 2020.godine,
- 2) Ovom tematikom bavili su se autori iz više zemalja, a gledano na zastupljenost po kontinentima najviše je radova europskih autora (N=6). Također je uočen izostanak internacionalne suradnje u istraživanjima ove tematike. Najveća je zastupljenost empirijskih radova u kojima je primijenjena kvalitativna metodologija (N=5) dok je kvantitativna metodologija provedena u tri rada i kombinirana metoda u jednom istraživanju, U osnovi svih istraživanja u uzorku istraživanja su odgajatelji ali u dijelu radova i roditelji, djeca rane i predškolske dobi, ravnatelji, defektolozi, asistenti, inspektori, instruktori, supervizori i treneri. Uzorci su uglavnom namjerni i prigodni ali se u nekim studijama pojavljuje i slučajni uzorak.
- 3) Najistaknutiji koncepti koji su se pojavljivali u odabranim publikacijama su rani i predškolski odgoj i obrazovanje (N=13), profesionalni razvoj (N=8), kultura ustanove (N=6) i vođenje (N=2).
- 4) Istraživanja su bila fokusirana na iskustva i razumijevanja odgajatelja i drugih o profesionalnom razvoju i profesionalizmu te njihovoj povezanosti s dječjim ishodom ali i kulturom ustanove te kako različiti oblici učenja, usavršavanja, supervizije, treninga, umrežavanja, procjene i samoprocjene tome doprinose.

Analizirana istraživanja istražuju trenutno stanje s ciljem stjecanja uvida u potrebe za podršku u poboljšanju te otkrivanje načina za postizanje kvalitete. U većini članaka se govori o promjenama, o kulturi promjene, o utjecaju folk pedagogije na promjene i drugo. Ističe se važnost ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te se profesionalizam i profesionalni razvoj odgajatelja dovodi u vezu s postignućima djece. S jedne strane, ukazuje se na važnost uloge vodstva ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje kao i obrazovnih politika u stvaranju zakonskih, organizacijskih i materijalnih uvjeta za profesionalni razvoj odgajatelja i kulture ustanove. S druge strane, ispituju se uvjerenja, razmišljanja i iskustva odgajatelja o njihovom profesionalnom razvoju te u kojoj mjeri vide pozitivne implikacije na kvalitetu njihove odgojno-obrazovne prakse i kulturnu ustanove.

Temeljem pregleda radova treba se istaknuti potreba za osnaživanjem odgajatelja za kontinuirani profesionalni razvoj te vođenje odgojno-obrazovnih ustanova u smjeru pružanja potrebnih uvjeta za poticanje pozitivne kulture vrtića, okruženja za učenje i razvoj. Odgovornost za kontinuirani profesionalni razvoj odgajatelja, kulturu ustanove te cjelokupni sustav za rani i predškolski odgoj i obrazovanje je na svima koji u njemu djeluju u različitim ulogama i na različitim funkcijama. Stoga je kako ističe Čepić (2020: 4068) od iznimne važnosti *„kontinuirano istraživanje obrazovnih potreba, uvjeta i mogućnosti, te planiranje profesionalnog razvoja odgajatelja temeljeno na kurikulumu u promjenjivom suvremenom obrazovnom kontekstu“*. Također je važno da odgajatelji imaju pristup kontinuiranom profesionalnom razvoju koji im pomažu u postupnom prelasku iz nižeg u viši stupanj njihove profesionalne karijere (Čepić, 2020) ispitujući vlastita uvjerenja, teorije i koncepte.

Evidentan je manjak istraživanja tematike uvjerenja odgajatelja o profesionalnom razvoju i kulturi ustanove u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te je nužno intenziviranje njihova provođenja. Znamo vrlo malo o tome kako odgojitelji gledaju na profesionalni razvoj, kulturu vrtića i u koje prakse vjeruju. Stoga je važno steći dublji uvid u uvjerenja odgajatelja o tim pitanjima. Proučavanje uvjerenja učitelja je ključno jer je vjerojatnije da će učitelji koristiti preporučene prakse kada su u skladu s njihovim uvjerenjima o najboljim praksama. Uvjerenja uključuju učiteljeve misli i pretpostavke o nekom području razvoja ili pedagogije

(Charlesworth i sur., 1993), te mogu biti pokretačka snaga njihovih pedagoških odluka (Fenstermacher, 1994). Dakle, razumijevanje uvjerenja učitelja o njihovom profesionalnom radu je važno jer može utjecati na njihovu praksu. Kako ističe (Speck, 1996) budući da se uvjerenja oblikuju prije i tijekom rada, identificiranje uvjerenja odgajatelja u vezi s njihovim trenutnim praksama, osobito ona uvjerenja koja se razlikuju od praksi utemeljenih na znanstvenim spoznajama, može pružiti vrijedne informacije za inoviranje studijskih programa obrazovanja odgajatelja i programa stručnog usavršavanja prepoznavanjem potrebnih sadržaja i prakse koje treba uključiti u ove programe. Razumijevanje odgajateljskih uvjerenja na radnom mjestu o odgojno-obrazovnim i drugim pitanjima povezanima s njihovim radom, može pomoći u osuvremenjivanju njihovoga inicijalnog obrazovanja i stručnog usavršavanju tijekom rada. Promjena je neminovna i stalna jer ostajanje na trenutnim ili starim postavkama nije opcija u suvremenom društvu dinamičnog i izazovnog življenja.

6. LITERATURA

1. Bahtijarević-Šiber, F., Borović, S., Buble, M., Dujanić, M. i Kaputić, S. (1991). *Organizacijska teorija*. Zagreb: Informator
2. Bartholdsson, Å. (2021). “When there is a book to stick to”: teacher professionalism and manual-based programmes in two Swedish early childhood education settings. *Education Inquiry*, 12(1), 17-34.
3. Brinia, V., Poullou, V., & Panagiotopoulou, A. R. (2020). The philosophy of quality in education: a qualitative approach. *Quality Assurance in Education*.
4. Brock, A. (2006). Dimensions of Early Years Professionalism: Attitudes versus Competence. Pretraživanje informacija na Internetu 9.5.2022. www.tactyc.org.uk/pdfs/Reflection-brock.pds
5. Brooker, M., Cumming, T., & Logan, H. (2021). Followers and following in early childhood education workplaces: A narrative review of the followership literature. *Educational Management Administration & Leadership*, 17411432211067410.
6. Brooks, C., & Kitto, E. (2021). Folk Pedagogies of Change: Developing an Early Years Education Development Strategy for China. *Early Years*, 1-15
7. Charlesworth, R., Hart, C. H., Burts, D. C., Thomasson, R. H., Mosley, J., & Fleege, P. O. (1993). Measuring the developmental appropriateness of kindergarten teachers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8, 225–276. doi:10.1016/S0885-2006(05)80067-5
8. Chong, S., & Lu, T. (2019). Early childhood teachers' perception of the professional self and in relation to early childhood communities. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(7), 53-67.
9. Čepić, R. (2020). Considering the Educational Needs, Conditions, and Opportunities in the Context of Teachers' Professional Development. In EDU-LEARN20 Proceedings (Vol. 1, pp. 4068–4074). IATED. <https://doi.org/10.21125/edulearn.2020.1094>
10. Čepić, R., Kalin, J. i Šteh, B. (2019). Teachers' professional development: Context, perspectives, and challenges, In: J. Kalin and R. Čepić, R. (eds.), *Poklicni razvoj učiteljev: Ugled in transverzalne kompetence/Teachers' professional development: Status and transversal competencies* (pp.133-158),

Ljubljana, Faculty of Arts: University Press, Rijeka: Faculty of Teacher Education, University of Rijeka.

11. Čepić, R. i Požgaj, Ž. (2015). Višedimenzionalni aspekti upravljanja promjenama u vrtiću kao organizaciji koja uči. U: Hicela Ivon; Branimir Mendeš (ur.), *Kompetencije suvremenog učitelja i odgajatelja – izazov za promjene* (Competencies of Modern Teachers and Educators – Challenge for Change) (Znanstvena monografija/ Scientific monograph), Split: Filozofski fakultet u Splitu., 127-141 ISBN 978-953-7395-73-5.
12. Čepić, R. (2009). Razvoj infrastrukture kontinuiranog učenja i stvaranja znanja: višestruke perspektive. *Pedagoška istraživanja*, 6 (1-2), 163-176. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/118169>
13. Dahlberg, G., Moss, P. i Pence, A. (2007). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care*. New York: Routledge
14. Day, C. (1999). *Developing Teachers – The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer Press
15. Deal, T.D. & Peterson, K.D. (1998). *Shaping school culture: The heart of leadership*. Jossey-Bass Publishers
16. Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: V. Vizek-Vidović (ur.) *Učitelji i njihovi mentori* (str. 11-37). Zagreb: IDIZ. <https://hrcak.srce.hr/115064>
17. Domović, V., & Vizek Vidović, V. (2013). Uvjerenja studentica učiteljskoga fakulteta o ulozi učitelja, učenika i poučavanju. *Sociologija i prostor: časopis za istraživanje prostornoga i sociokulturnog razvoja*, 51(3 (197)), 493-508.
18. Elek, C., & Page, J. (2019). Critical features of effective coaching for early childhood educators: A review of empirical research literature. *Professional Development in Education*, 45(4), 567-585
19. Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. Psychology Press.
20. Fenstermacher, G. (1994). The knower and the known: The nature of knowledge in research on teaching. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Review of research in education* (pp. 1–54). Washington, DC: American Educational Research Association.

21. Geertz, Clifford. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays* New York :Basic Books
22. Glennan, T. K., Bodilly, S. J., Galegher, J., & Kerr, K. A. (2000). *Expanding the reach of education reforms: Perspectives from leaders in the scale-up of educational interventions*. Rand Corporation. Pretraživanje informacija na Internetu 19.5.2022. <https://web.jhu.edu/CSOS/graduation->
23. Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. Pretraživanje informacija na Internetu 9.5.2022. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
24. Hargreaves, A. (1999.). *Helping Practicioners Explore Theirs Culture*. U: Prosser,J, School Culture. London: Paul Chapman Publishing, 48-45.
25. Hrvatska enciklopedija. Pretraživanje informacija na Internetu 4.5.2022. <https://www.enciklopedij.hr/natuknica>
26. Hržica, V. (2010). Stručno usavršavanje i profesionalni razvoj. Pretraživanje informacija na Internetu 4.4.2022. <https://www.slideshare.net/vhrzica/>
27. Kalin, J. i Čepić, R. (2019). Poklicni razvoj učiteljev: Ugled in transverzalne kompetence/Teachers' professional development: Status and transversal competencies. Ljubljana-University Press, Faculty of Arts), Rijeka: Faculty of Teacher Education, University of Rijeka.
28. Keller-Schneider, M., Zhong, H. F., & Yeung, A. S. (2020). Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career. *Journal of Education for Teaching*, 46(1), 36-54. .
29. Keung, C. P. C., Yin, H., Tam, W. W. Y., Chai, C. S., & Ng, C. K. K. (2020). Kindergarten teachers' perceptions of whole-child development: The roles of leadership practices and professional learning communities. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(5), 875-892.
30. Klaić, B. (2012). *Novi rječnik stranih riječi*. Školska knjiga.
31. Krstović, J., & Čepić, R. (2007). Kompetencijski pristup kao pretpostavka planiranja i razvoja studijskih programa/kurikuluma. U: *Babić, N.(Ur), Kompetencije i kompetentnost učitelja (str. 83-89). Osijek: Sveučilište Josipa*

Jurja Strosmmayera, Učiteljski fakultet u Osijeku, Hrvatska, Kherson state University Kherson, Ukraine.

32. Krstović, J. (2010). 'Kakav ETIČKI kodeks trebamo?', *Dijete, vrtić, obitelj*, 16(61), str. 2-9. Pretraživanje informacija na Internetu 14.3.2022. <https://hrcak.srce.hr/>
33. Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy. *The hundred languages of children*, 49-97.
34. Matengu, M., Ylitapio-Mäntylä, O., & Puroila, A. M. (2021). Early childhood teacher education practicums: A literature review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(6), 1156-1170.
35. Mendeš, B. (2018.). Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece. Zagreb: Golden marketing-Tehnička knjiga.
36. Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. SM naklada.
37. Mowrey, S. C. (2021). Triangulating Social Networks and Experiences of Early Childhood Educators in Emergent Professional Cultures. *Early Childhood Education Journal*, 49(3), 527-537.
38. Muhammad, A. S., & Abubakar, A. (2019, March). Development of Early Childhood Education Teachers in the Teaching and Learning Process by Inspectors in an Attempt of Improving Teacher Performance. In *Proceedings of the 2nd International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2018)*. doi (Vol. 10).
39. Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta. . Pretraživanje informacija na Internetu. 8.5.2022. <https://narodne-novine.nn.hr>
40. Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E. i Ahmed, N. B. (2019). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362–379. Pretraživanje informacija na Internetu 9.5.2022. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1479278>
41. Nocita, G., Perlman, M., McMullen, E., Falenchuk, O., Brunsek, A., Fletcher, B., ... & Shah, P. S. (2020). Early childhood specialization among ECEC

- educators and preschool children's outcomes: A systematic review and meta-analysis. *Early Childhood Research Quarterly*, 53, 185-207.
42. OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. Pretraživanje informacija na Internetu 8.5.2022. <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>.
43. Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of educational research*, 62(3), 307-332. Pretraživanje informacija na Internetu 22.6.2022. <http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/>
44. Pastuović, N. (1999). *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Zagreb.:Znamen
45. Petrović-Sočo, B. (2007). Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje – holistički pristup. Zagreb: Mali profesor
46. Programsko usmjerenje odgoja i obrazovanja djece predškolske dobi (1991). Zagreb: Glasnik Ministarstva kulture i prosvjete RH 7-8/91. Pretraživanje informacija na Internetu 8.5.2022. <https://www.maliprijatelji.com.hr/images/akti/>
47. Richardson, J. (2001.), Shared culture: A consensus of individual values. Pretraživanje informacija na Internetu 8.5.2022. <http://www.nsd.org/library/publications/results/res5-01rich.cfm>
48. Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. *Handbook of research on teacher education*, 2(102-119), 273-290. Pretraživanje informacija na Interenetu 22.6.2022. <https://www.researchgate.net/profile/Virginia-Richardson/publication/239666513>
49. Schein, E. (1998). *Cultura d'azienda e leadership–Una prospettiva dinamica*. Milano: Guerini e associati
50. Seme Stojnović, I., & Pokos, S. (2009). *Kultura ustanove. U: Ravnatelj škole–upravljanjevođenje*. Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.
51. Slunjski, E., Šagud, M., & Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću–organizaciji koja uči. *Pedagogijska istraživanja*, 3(1), 45-57.

52. Stoll, L. i Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole. Kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu naših škola*. Zagreb: Educa.
53. Speck, M. (1996). Best practice in professional development for sustained educational change. *ERS Spectrum*, 14, 33–41.
54. Strike, K. A., & Ternasky, P. L. (1993). *Ethics for Professionals in Education: Perspectives for Preparation and Practice*. Teachers College Press, 1234 Amsterdam Avenue, New York, NY 10027 (paperback: ISBN-0-8077-3215-X; hardcover: ISBN-0-8077-3216-8).
55. Šagud, M. (2006). Odgajatelj kao reflektivni praktičar. *Petrinja: Visoka učiteljska škola u Petrinji*.
56. Šagud, M. (2011). Pedagojska istraživanja: Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. Pretraživanje informacija na internetu 22.5.2022. https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=172482,
57. Vignjević Korotaj, B. (2020). *Formiranje i razvoj profesionalnoga identiteta nastavnika stručno-teorijskih sadržaja u Republici Hrvatskoj* (Doctoral dissertation, University of Rijeka. Faculty of Humanities and Social Sciences. Department of Pedagogy). Pretraživanje informacija na Internetu 22.6.2022. <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:186:447231>
58. Vijeće EU (2019). Preporuke Vijeća o visokokvalitetnim sustavnima ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, 22.05.2019. Pretraživanje informacija na Internetu. 14.4.2022. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content>
59. Višnjic Jevtić, A. (2011). Etički kodeks odgojitelja – korak ka profesionalizaciji odgojiteljskog zvanja. U: A. Jurčević Lozančić, S. Opić (ur.) *Škola, odgoj i učenje za budućnost* (str. 443 – 453). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
60. Vujičić, L. (2010). „Pedagoško istraživanje “kao značajna karakteristika novog profesionalizma učitelja/odgajatelja. *Perspektive cjeloživotnog obrazovanja učitelja i odgajatelja*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 139-153.
61. Vujičić, L. (2011). *Kultura vrtića- sustav koji se kontinuirano mijenja i uči*. Pretraživanje informacija na Internetu 9.5.2022. <https://hrcak.srce.hr/file/>

62. Vujičić, L., & Lepičnik-Vodopivec, J. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Mali profesor.
63. Vujičić, L., & Čamber Tambolaš, A. (2017). Professional development of preschool teachers and changing the culture of the institution of early education. *Early Child Development and Care*, 187(10), 1583-1595.
64. Vujičić, L., & Tambolaš, A. Č. (2021). The Concept of Professional Learning and Building an Institutional Culture. *inINTED2020 Proceedings*, 2834-2842.
65. Žugaj, M. i Cingula, M.(1992). *Temelji organizacije*. Varaždin: FOING