

Relacijska pedagogija: profesionalno oblikovanje odnosa s djecom u dječjim vrtićima

Petrić, Terezija

Undergraduate thesis / Završni rad

2021

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:189:144564>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-24**



Repository / Repozitorij:

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



SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

TEREZIJA PETRIĆ

RELACIJSKA PEDAGOGIJA: PROFESIONALNO OBLIKOVANJE
ODNOSA S DJECOM U DJEČJIM VRTIĆIMA

ZAVRŠNI RAD

Rijeka, 2021. godina

SVEUČILIŠTE U RIJECI
UČITELJSKI FAKULTET U RIJECI

Preddiplomski sveučilišni studij Rani i predškolski odgoj i obrazovanje

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

Predmet: Opća pedagogija

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

Student: Terezija Petrić

Matični broj/JMBAG: 0299012602

U Rijeci,
Srpanj, 2021.

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

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

Terezija Petrić

ZAHVALA

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

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

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

SAŽETAK

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

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

SUMMARY

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

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

SADRŽAJ

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

UVOD

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

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

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

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

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

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

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

1. ODNOSI: ODREĐENJA, PRISTUPI I PERSPEKTIVE

1.1. Obilježja i razumijevanje odnosa

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.2. Tradicionalni i suvremeni pogledi na dijete

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.4. Relacijska pedagogija i profesionalni razvoj odgajatelja

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1.5. Razvoj kulture odnosa u ustanovama ranog odgoja

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

Stil odgoja mogući odgovor na jaz između poželjnog i stvarnog odnosa

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

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

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

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

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

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

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

Refleksivna praksa – put ka kvaliteti i unaprjeđenju odnosa u vrtićima

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

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

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

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

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

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

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

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

2. CILJ I ISTRAŽIVAČKA PITANJA

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

Sukladno navedenom cilju rada, postavljena su sljedeća istraživačka pitanja:

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

3. METODA

S ciljem pregleda recentnih istraživanja o pedagoškom razumijevanju razvoja pozitivnih odnosa i profesionalnim kompetencijama odgajatelja za odnos u bazama Hrčak i Scopus u razdoblju od 2011. do 2021. godine poduzeti su sljedeći koraci: 1) identifikacija kriterija odabira članaka; 2) strategija pretraživanja i identifikacija potencijalnih članaka za pregled; 3) izdvajanje relevantnih podataka i 4) sažetak, sinteza i interpretacija nalaza (Nasheeda, Abdullah, Krauss, i Ahmed, 2018; Siddaway, 2014).

3.1. Kriteriji izbora radova

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

Tablica 1.: Kriteriji za uključivanje i isključivanje

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

Izvor: Modificirano, prema Nasheeda i sur. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24:3, 362-379. Preuzeto 28.04.2021. s

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

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

3.2. Strategija pretraživanja i identifikacije radova za pregled

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

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

Tablica 2.: Korištene strategije pretraživanja

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

Izvor: Modificirano, prema Nasheeda i sur. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. International Journal of Adolescence and Youth, 24:3, 362-379. Preuzeto 28.04.2021. s

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

3.3. Ekstrakcija podataka

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

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

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

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

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

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

U Godini izdanja upisivala se godina publiciranog rada.

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

U kategoriji Izdavač knjige se upisivao izdavač knjige, časopisa.

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

Kategorija Autor sadržavala je ime i prezime svakog autora rada.

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

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

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

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

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

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

U kategoriju svrha/cilj upisivao se cilj provedenog istraživanja.

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

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

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

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

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

4. REZULTATI I RASPRAVA

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

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

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

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

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

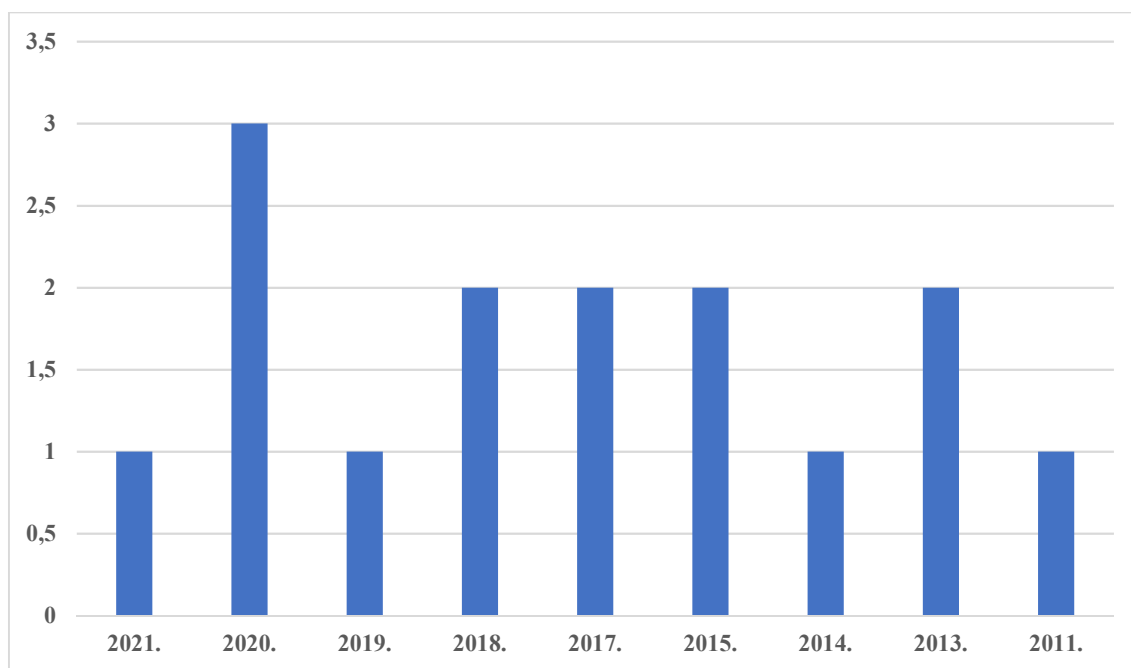
14.	2	2013.	Johan Dahlbeck	On Following Commands: A Philosophical Inquiry Into the Governing Values of Swedish Early Childhood Education
15.	1	2011.	Ana Širanović	Prava djeteta između zaštite odraslih i djetetovog vlastitog mišljenja i djelovanja

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

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

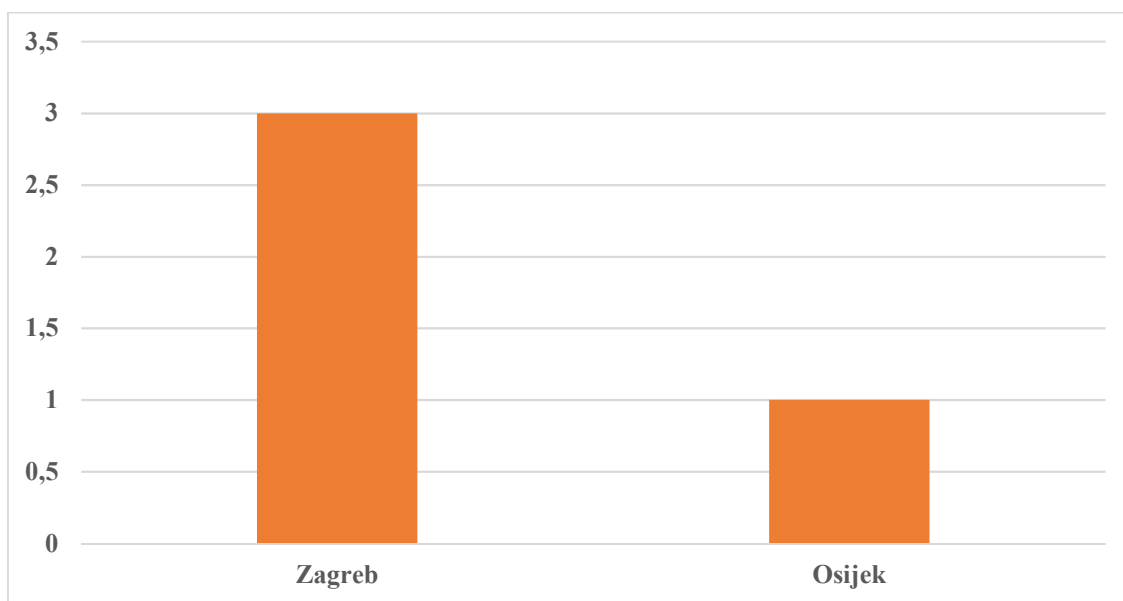
Slijedi grafički prikaz zastupljenosti teoretskih radova prema godini publikacije.

Graf 1: Zastupljenost teorijskih radova prema godinama publikacije



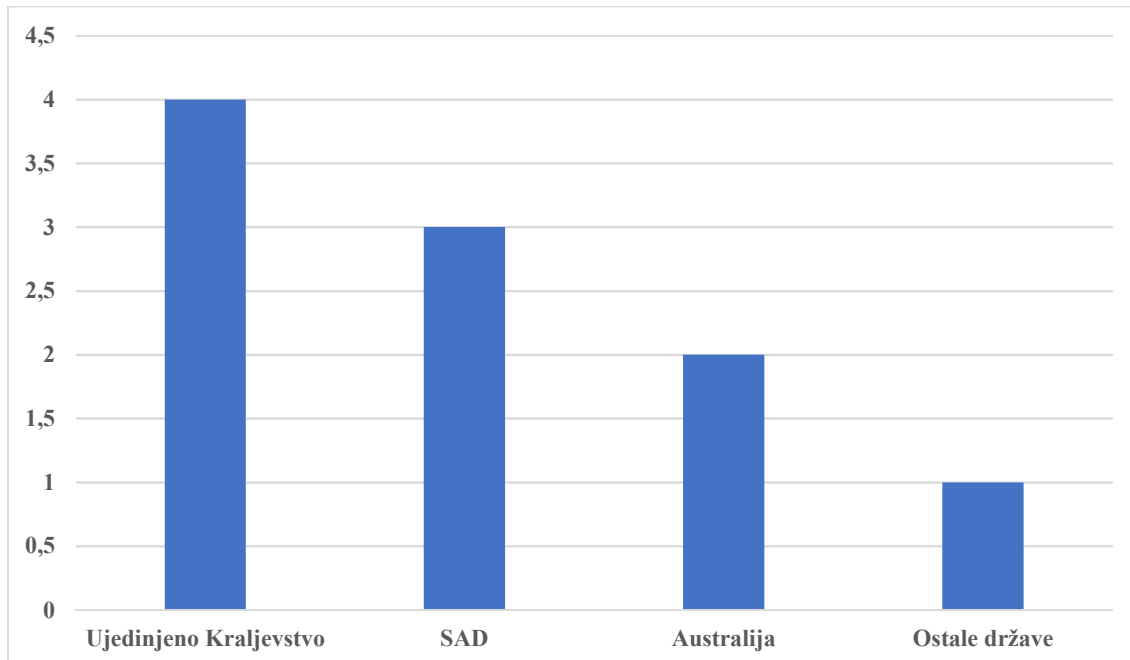
Prema prikazu grafa 1, vidljivo je da je najviše teoretskih radova ekstrahiranih za daljnju analizu, publicirano 2020. godine.

Graf 2: Zastupljenost teorijskih radova baze Hrčak po hrvatskim gradovima



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

Graf 3: Zastupljenost teorijskih radova baze Scopus po državama svijeta



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

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

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

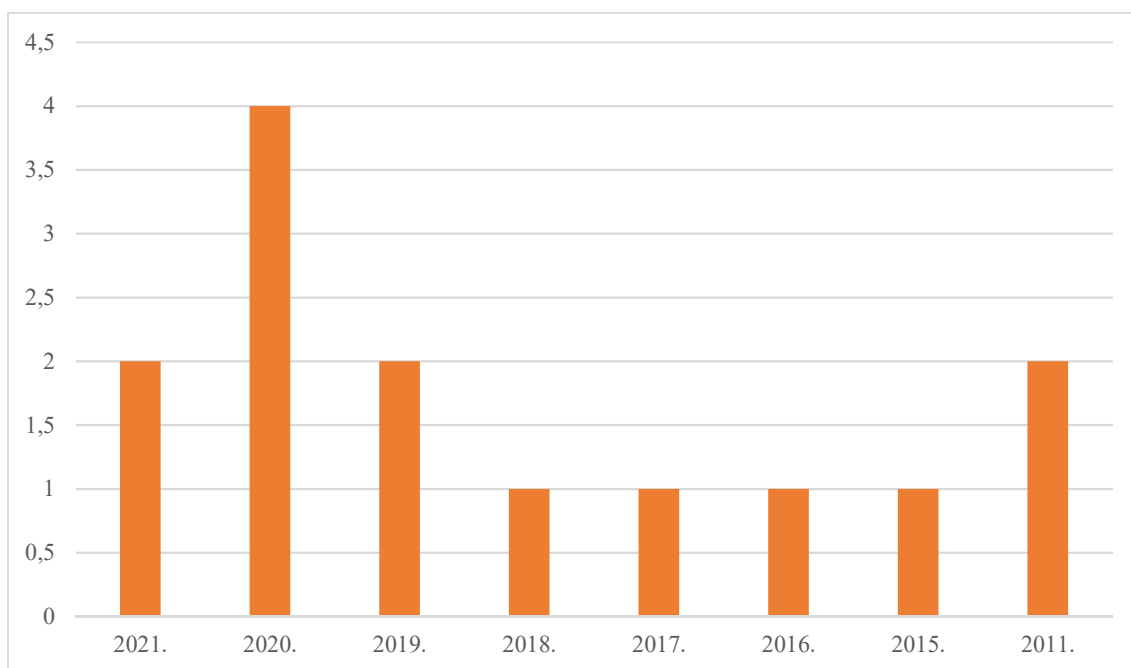
RB	BP	Godina	Autor	Naziv rada
1.	2	2021.	Oscar Gavin-Chocano, David Molero, Inmaculada Garcia-Martinez	Early Education Care from Its Practitioners to Achieve Sustainability
2.	2	2021.	Clara Vidal Carulla, Nikolaos Christodoulakis, Karina Adbo	Development of Preschool Children's Executive Functions throughout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

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

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

Slijedi grafički prikaz zastupljenosti radova prema godini publikacije.

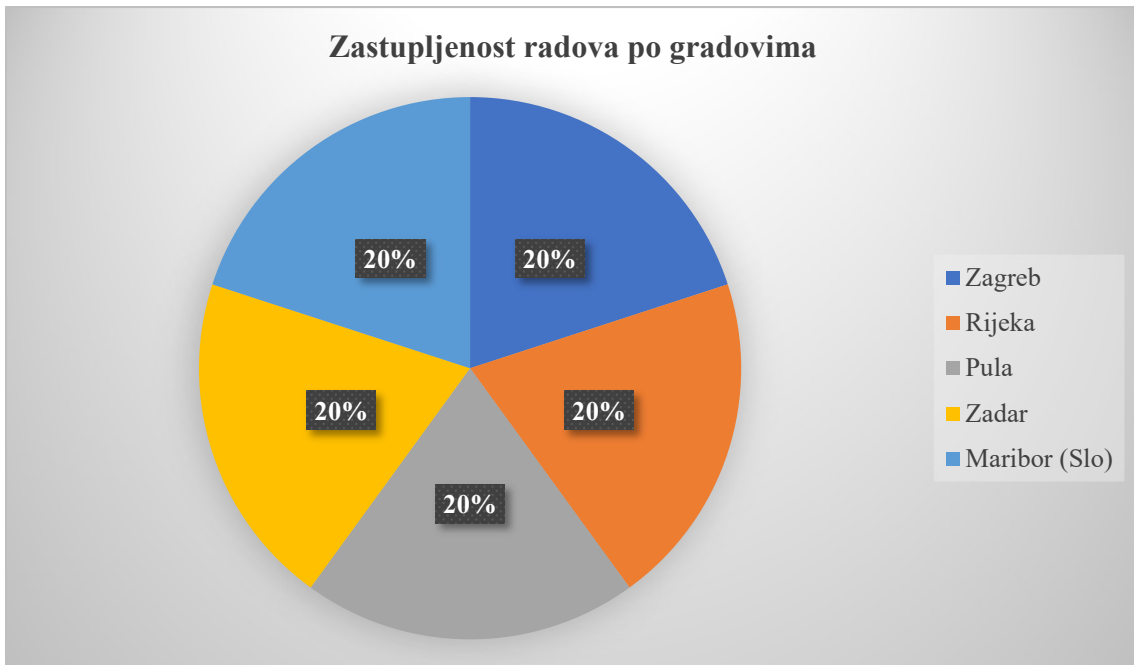
Graf 4: Zastupljenost radova prema godinama publikacije



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

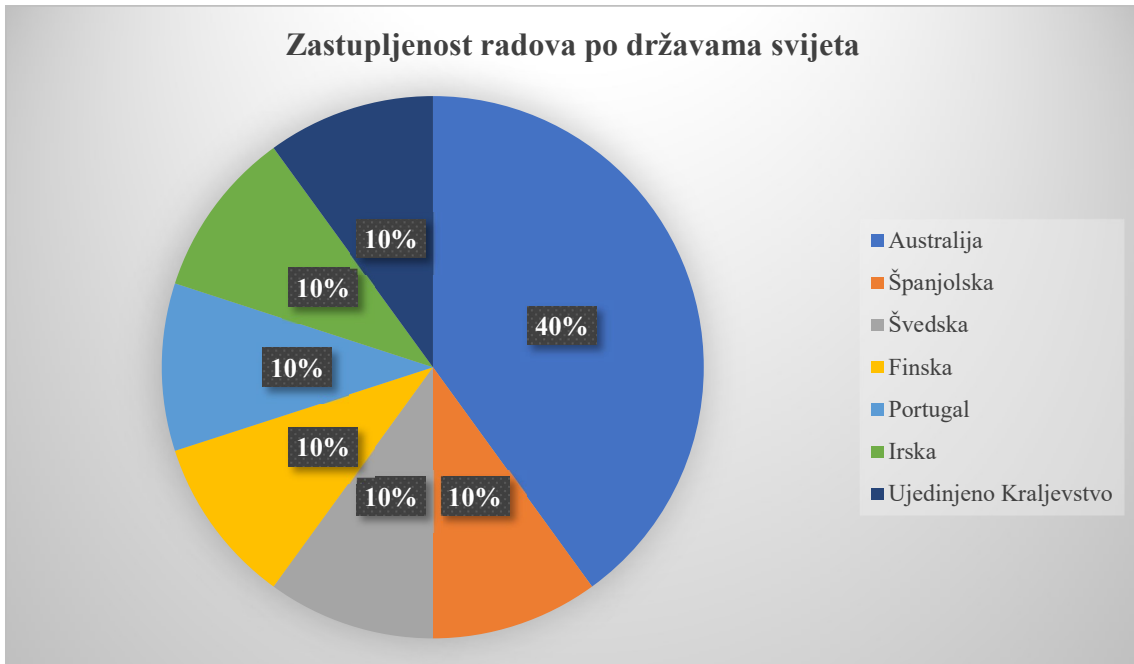
Slijedi grafički prikaz geografske zastupljenosti empirijskih radova baze Hrčak.

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



Slijedi grafički prikaz geografske zastupljenosti empirijskih radova baze Scopus.

Graf 6: Zastupljenost empirijskih radova baze Scopus po državama svijeta



4.2. Vrsta i dizajn objavljenih radova

U sljedećem poglavlju prikazuje se publikacija/časopis iz koje/g je publicirani rad te kategorizacija s obzirom na vrstu rada.

Tablica 5: Vrsta teoretskih radova baza Hrčak i Scopus

RB	BP	Naziv publikacije	Vrsta rada
1.	2	Early Child Development and Care	1
2.	2	Contemporary Issues in Early Childhood	2
3.	2	Frontiers in Psychology, Educational Psychology	2
4.	2	Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education	2
5.	1	Metodički ogledi	2
6.	1	Napredak	2
7.	2	Teachers and Teaching: Theory and Practice	2
8.	2	Contemporary Issues in Early Childhood	2
9.	2	Contemporary Issues in Early Childhood	2
10.	2	Early Child Development and Care	2
11.	2	Irish Educational Studies	2
12.	2	Clemson University Tiger Prints; Eugene T. Moore School of Education	2
13.	1	Metodički ogledi	2
14.	2	Studies in Philosophy and Education	2
15.	1	Pedagogijska istraživanja	1

Legenda: 1 – teorijski rad, 2 – pregledni rad

Od 15 radova odabranih za daljnju analizu, dva su teorijski radovi, dok su njih 13 pregledni radovi. U tablici je vidljivo da 13,33 % radova čine teorijski radovi (N=2), a preglednih je radova 86,66 % (N=13).

Slijedi grafički prikaz omjera teorijskih i preglednih radova baza Hrčak i Scopus.

Graf 7: Omjer teorijskih i preglednih radova



Prema prikazu grafa 7 može se zaključiti kako pregledni radovi zauzimaju 87%, a teorijski radovi 13%.

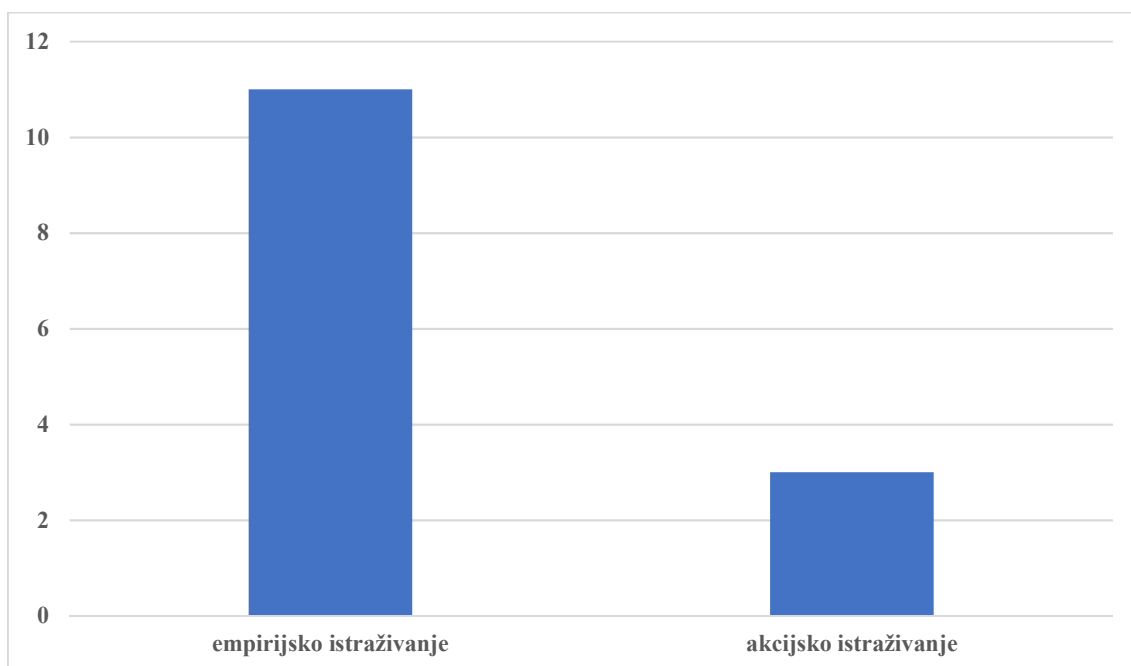
Slijedi tablični prikaz (Tablica 6) vrste i dizajna empirijskih radova baza Hrčak i Scopus. Od 14 radova odabranih za daljnju analizu, 11 ih je empirijsko istraživanje, dok su tri akcijska istraživanja. U tablici je vidljivo da je 78,57 % radova empirijsko istraživanje (N=11), dok je 21,43 % radova razvojno istraživanje - akcijsko istraživanje (N=3). Tri istraživanja koriste kvantitativni dizajn, 10 ih koristi kvalitativni dizajn, a samo jedan rad koristi mix method (miješanu metodu).

Tablica 6: Vrsta i dizajn empirijskih radova baza Hrčak i Scopus

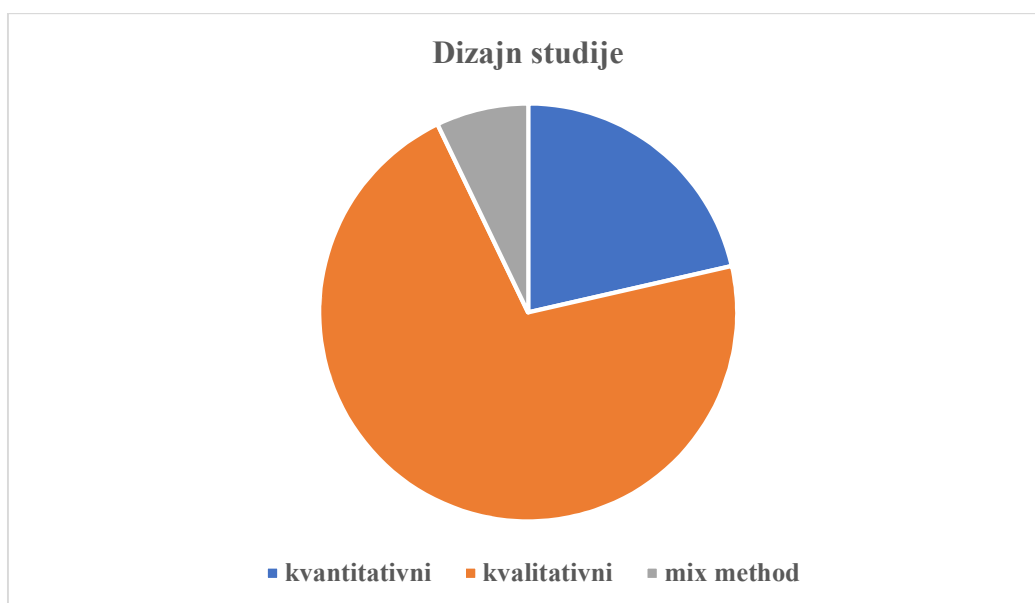
RB	BP	Naziv publikacije	Vrsta rada	Dizajn rada
1.	2	Sustainability	empirijsko istraživanje	2
2.	2	International Journal of Environmental Research and Public Health	empirijsko istraživanje	2
3.	2	International Journal of Environmental Research and Public Health	akcijsko istraživanje	2
4.	2	History of Education Review, Emerald Publishing Limited	empirijsko istraživanje	1
5.	2	Early Child Development and Care	empirijsko istraživanje	2
6.	2	Journal of research in childhood education	akcijsko istraživanje	2
7.	1	Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja	empirijsko istraživanje	2
8.	2	Early Child Development and Care	akcijsko istraživanje	3
9.	2	Journal of Intergenerational Relationships	empirijsko istraživanje	2
10.	1	Studia Polensia	empirijsko istraživanje	2
11.	2	Trials	empirijsko istraživanje	1
12.	2	Early Years, An International Research Journal	empirijsko istraživanje	1
13.	1	Pedagogijska istraživanja	empirijsko istraživanje	2
14.	1	Metodički obzori	empirijsko istraživanje	2

Legenda1: 1 – baza podataka Hrčak, 2 – baza podataka Scopus; Legenda2: 1 – kvantitativni dizajn, 2 –kvalitativni dizajn, 3 – mix method

Graf 8: Omjer broja empirijskih i akcijskih istraživanja



Graf 9: Omjer dizajna studija



Od ukupno 29 radova odabranih za daljnju analizu, 51,72% njih je teorijske (N=15), a 48,28% njih empirijske prirode (N=14) što je prikazano i grafom u nastavku.

Graf 10: Omjer teoretskih i empirijskih radova



Kako je vidljivo iz Grafa 10, podjednaka je zastupljenost teorijskih i empirijskih radova. Empirijski radovi čine 52% (N=15), dok teoretski zauzimaju 48% (N=14).

4.3. Uzorak istraživanja i mjerni instrument

Tablica 7 prikazuje uzorak istraživanja te mjerne instrumente korištene u empirijskim studijama odabranima za daljnju analizu poredane kronološkim redosljedom. Prema Tablici 7 može se uočiti da su istraživanjima obuhvaćeni različiti dionici ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja: odgajatelji, djeca rane i predškolske dobi, roditelji i studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Najzastupljenija su kvalitativna istraživanja u kojima je primijenjeno reflektivno vođenje bilješki, opservacije sudionika, polustrukturirani intervjui, intervjui fokus grupa vizualna etnografija, dokumentacija. Ako izostavimo akcijska istraživanja, može se primijetiti da su samo dva istraživanja kvantitativna, a preostalih devet kvalitativno.

Tablica 7: Uzorak istraživanja i mjerni instrument odabranih empirijskih radova baza Hrčak i Scopus

Godina	BP	Naziv rada	Uzorak	Mjerni instrument
2021.	2	Early Education Care from Its Practitioners to Achieve Sustainability	209 odgajatelja (profesionalaca za ranu intervenciju)	Satisfaction with Life Scale / Skala zadovoljstva životom (SWLS), Wong Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS-S) / Skala emocionalne inteligencije Utrecht Work Engagement Scale / Skala radne angažiranosti (UWES-9)
2021.	2	Development of Preschool Children's Executive Functions throughout a Play-Based Learning Approach That Embeds Science Concepts	20 djece iz dvije ustanove za rani odgoj u Švedskoj	Visual ethnography / vizualna etnografija
2020.	2	Exploring the Impact of a TPSR Program on Transference of Responsibility Goals within a Preschool Setting: An Action Research Study	25 djece predškolske dobi, 6 roditelja i voditelj programa zaposlen u dječjem vrtiću u Portugalu	reflektivno vođenje bilješki, opservacije sudionika, polustrukturirani intervjui te intervjui fokus grupa
2020.	2	The quarantine archives: educators in "social isolation"	12 stručnjaka iz područja RPOO (eng. 12 academics)	arhiviranje, dokumentacija te reflektivno vođenje bilješki odgajatelja o neposrednom radu s djecom za vrijeme pandemije uzrokovane virusom COVID-19
2020.	2	An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education	osmero djece u dobi od pet godina i dva odgajatelja vrtića u Finskoj	etnografska dokumentacija u obliku videozapisa trajanja 150 h te vođenje bilješki metodom analize interakcije
2020.	2	Co-Constructing Culturally Sustaining Practices for Fostering Young Children's Literacy in Fiji	51 dijete iz 44 obitelji koje pripadaju trima zajednicama na najnaseljenijem i najrazličitijem otoku <i>Viti Levu</i>	posjete mentora i istraživača obiteljima koje sudjeluju u istraživanju te razgovor s istima

2019.	1	Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja	333 odgajatelja iz 14 ustanova ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj	upitnik <i>Mišljenja o integraciji učenika/studenata s invaliditetom</i> (engl. <i>Opinions Relative to Integration of Students with Disabilities</i>) grupni intervjui (dva)
2019.	2	Love in education: West Australian early childhood pre-service teachers' perspectives on children's right to be loved and its actualisation within their future practice	24 studenta prve godine preddiplomskog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja i <i>Programa za brigu</i> (engl. <i>Care Programme</i>) fakulteta Notre Dame u Australiji	intervjui
2018.	2	"It's a Win-Win Situation" - Intergenerational Learning in Preschool and Elder Care Settings: An Irish Perspective	šest sudionika raspodijeljenih u pet organizacija: tri organizacije locirane blizu ili u maloj sredini (do 5000 stanovnika), mali privatni vrtić za djecu dobi od 3 do 5 godina, centar za čuvanje djece, centar za pomoć starijima te privatni centar za starije i ljude oboljele od demencije	intervjui
2017.	1	Strategije odgojiteljice u facilitiranju socijalnih interakcija djece u vrtiću	jedna odgajateljica iz Dječjeg vrtića „Olga Ban“ u Pazinu	protokol nesudjelujućeg opažanja kojim su se evidentirale strategije odgajateljice, a koji je izrađen za potrebe ovoga istraživanja te polustrukturirani upitnik za refleksiju odgajateljice
2016.	2	Fostering Effective Early Learning (FEEL) through a professional development programme for early childhood educators to improve professional practice and child outcomes in the year before formal schooling: study protocol for a cluster randomised controlled trial	90 ustanova za rani odgoj u Australiji	podjela sudionika u dvije skupine: interventna skupina (45 vrtića) koja implementira intervenciju u odgojno-obrazovni rad i kontrolna skupina (45 vrtića) koja obavlja tipični odgojno-obrazovni rad
2015.	2	Sustaining care: cultivating mindful practice in early years professional development	studenti ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja	online upitnik
2011.	1	Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori	hrvatski Montessori odgajatelji i učitelji na Godišnjoj skupštini HMD u Zagrebu	razgovor
2011.	1	Cooperative learning and support strategies in the kindergarten	grupa od 21 djeteta od 3 do 6 godina starosti (13 dječaka i osam djevojčica), odgajatelj i asistent	kontrolna ček lista (engl. checklist)

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

4.4. Ključne riječi

Tablica 8 prikazuje ključne riječi teorijskih radova poredanih kronološkim redom.

Tablica 8: Ključne riječi teorijskih radova baza Hrčak i Scopus po godinama i radovima

Godina	RB	Ključne riječi
2021.	1.	dijaloški, promatranje, znanje o odnosima, nadljudski/više nego humano, profinjena percepcija, Buber
2020.	2.	decentralizacija djeteta, rani odgoj, pedagog, pedagogija, profesionalni razvoj, odgajatelj
2020.	3.	velika količina podataka, umjetna inteligencija, obrazovanje, učenje, poučavanje
2020.	4.	rano djetinjstvo, jezik, nadljudski, deluze, posthumanizam
2019.	5.	odgoj i obrazovanje rane dobi, relacijska pedagogija, svakidašnji i znanstveni koncepti, zona proksimalnog razvoja, osnovna praksa
2018.	6.	pedagoška profesija, dispozicije pedagoginje, etičnost, reflektivnost, autentičnost
2018.	7.	martin buber, filozofija dijaloga, dijalogika, waldorfska pedagogija
2017.	8.	suradničko učenje, odgoj i obrazovanje, dojenčad, zajednička pažnja, trajno zajedničko razmišljanje, interakcija odgajatelja i djeteta
2017.	9.	privrženost, briga i njega, dojenčad, intimnost, ljubav, djeca rane dobi
2015.	10.	rano djetinjstvo, pedagogija, različitost, inkluzija, relacijski, osobna efikasnost
2015.	11.	aistear - okvir kurikulumu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u irskoj, relacijska pedagogija, procjena, siolta, predškolski
2014.	12.	njegovatelj, odgajatelj, briga, edukacija odgajatelja
2013.	13.	pozitivna pedagogija, pozitivna orijentacija u odgoju, humanistička psihologija, humanistička pedagogija, pozitivna psihologija, kritičko-emancipacijska filozofija i emancipacijski odgoj
2013.	14.	odgoj i obrazovanje rane dobi, kurikulum, univerzalni moral/moralni univerzalizam, relacijska ontologija
2011.	15.	prava djeteta, skrbna prava, zaštitna prava, prava sudjelovanja, pedagoški odnos, odgovornost

U tablici 8 navedene su ključne riječi razvrstane prema godinama izdanja teorijskih radova. Možemo uvidjeti da se koncept rani odgoj i relacijska pedagogija spominju u većini radova. U radovima se ističu obilježja relacijske pedagogije u području ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Tablica 9 prikazuje ključne riječi empirijskih radova poredanih kronološkim redom.

Tablica 9: Ključne riječi empirijskih radova baza Hrčak i Scopus po godinama i radovima

Godina	Red. br.	Ključne riječi
2021.	1.	emocionalna inteligencija, predanost radu, profesionalci za ranu intervenciju, životno zadovoljstvo, model strukturalne jednadžbe, održivost
2021.	2.	znanstvene aktivnosti, kemija, rani i predškolski odgoj i obrazovanje, izvršne funkcije
2020.	3.	životne sposobnosti, tjelesni odgoj, odgovornost, emocionalno i socijalno učenje
2020.	4.	covid-19, pandemija, karantena, edukacija, socijalna transformacija
2020.	5.	dječja agencija, inicijative i odgovori, finnish early childhood education, pedagogija u kojoj je dijete subjekt svoga razvoja, aktivnosti inicirane od strane odraslih
2020.	6.	multikulturalne studije, pedagogija kulturalne održivosti, pismenost rane dobi
2019.	7.	stavovi, uključivanje djece s teškoćama u razvoju, inkluzija, odgajatelji
2019.	8.	rano djetinjstvo, budući odgajatelji, pedagoška ljubav, ljubav u edukaciji, briga u edukaciji, relacijska pedagogija
2018.	9.	međugeneracijska praksa, odgoj i obrazovanje rane dobi, briga za starije i nemoćne, pedagogija, održivost
2017.	10.	odgajatelj, strategija, socijalna interakcija, socijalne vještine
2016.	11.	rani i predškolski odgoj i obrazovanje, profesionalni razvoj, refleksivna praksa, relacijska i namjerna pedagogija, dječji razvoj, intervencija, jezični razvoj, samoregulacija, predmatematičke vještine
2015.	12.	profesionalnost, briga i njega, etika, svjesnost/ pažljivost/"punoumnost" – mindfulness,
2011.	13.	senzibilna razdoblja, didaktički oblikovano okruženje, slobodan izbor, razvojna i moralna sloboda, etos odgajatelja
2011.	14.	suradničko učenje, predškolsko dijete, strategije podrške u vrtiću

U Tablici 9 navedene su ključne riječi razvrstane prema godinama izdanja empirijskih radova. Možemo uvidjeti da se koncepti povezani s ranim odgojem i relacijskom pedagogijom ističu u većini radova.

4.5. Svrha/cilj istraživanja

Tablica 10 prikazuje teorijska polazišta teoretskih radova baza Hrčak i Scopus.

Tablica 10: Teorijska polazišta studija iz baza Hrčak i Scopus

RB	BP	Teorijsko polazište
1.	2	Razmatranje što znači dijalog i kako ojačati praktične relacijske procese poznavanja dijaloga u ranom djetinjstvu.
2.	2	Predstaviti trenutni status, prilike i izazove koje predstavljaju veliki podatci kao i predstavljanje umjetne inteligencije.
3.	2	Praćenje načina na koji su razvojne prakse u kojima se potiču djeca prepreke dubljem etičkom i intelektualnom radu te ponavljanje antropocentričnih relacija.
4.	2	Ispitati model jezika koji podupire pravila i pedagogiju za rani i predškolski odgoj i obrazovanje.
5.	1	Zagovaranje napuštanja shvaćanja pedagoginja kao neutralnih profesionalki apstrahiranih od osobnih uvjerenja, kvaliteta i ograničenja te stavljanje fokusa na etičnost, refleksivnost i autentičnost kao temeljne dispozicije za pedagogično djelovanje usmjereno ka podupiranju mogućega i transformativnog u pedagoškom odnosu.
6.	1	Proučavanje temeljnih obilježja filozofije dijaloga (dijalogike) Martina Bubera.
7.	2	Analiza profesionalnog znanja, strategija i vještina odgajatelja u aspektu relacijskih interakcija i interakcija temeljenih na igri. Konceptualiziranje poučavanja s naglaskom na potrebu za sofisticiranim načinom miješanja igre, znanja i poučavanja putem participativnih i relacijskih pedagogija kao osnovne prakse ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
8.	2	Autor ilustrira kako kvalitativno različite epizode edukatora - zajedničke pažnje dojenčadi podupiru i jezik i kognitivni razvoj. Pritom predlaže teorijski model koji će predstaviti potencijal za učenje tih zajedničkih iskustava s ciljem poboljšanja trenutačnih shvaćanja onoga što to znači učiti suradnički u okruženju skupine dojenčadi i djece rane dobi.
9.	2	Rad izvještava o nalazima intervjua istraživanja miješanih metoda koje su proučavale odgajateljsku interpretaciju ljubavi, brige i intimnosti iz nacionalnog engleskog kurikulumu za rani odgoj i obrazovanje. Temelji se na teoriji privrženosti i relacijskoj etici kako bi analizirao iskustva iz prakse prikupljena putem osam intervjua s odgajateljima dojenčadi i djece rane dobi te kako bi otkrio opseg izazova i njihova uvjerenja o privrženosti i profesionalnoj ljubavi.
10.	2	Proučavanje prakse univerzalnog razvoja te njegovih temeljnih koncepata i relevantnosti u usporedbi s inkluzijom. Iz novih pogleda na diskurs, praksa univerzalnog razvoja (engl. Developmental Universal Practice - DUP) smatrala bi se okvirom za pedagogiju u ranom djetinjstvu iz aspekta podupiranja kreativnih mogućnosti za poučavanje i učenje, pružanje vodstva i smjernica za djecu te rješavanje pitanja u pogledu različitosti i inkluzije.
11.	2	Predstavljanje rezultata izvornih istraživanja koja su primijenila Ekstenzijsku skalu za rani i predškolski ekološki sustav (ECERS/E) putem četiri "nastavna" sata podskale u 26 predškolskih ustanova diljem Irske za mjerenje i procjenu pismenosti, matematike, znanosti i okoliša te različitosti na sljedeći način: neadekvatno, minimalno, dobro ili izvrsno.
12.	2	U aktualnoj studiji, autori su se koristili razgovornim intervjuima s jednim odgajateljem/icom i slikovno-elicitirajućim intervjuom s njenih dvadeset i dvoje djece te su na taj način istraživali načine na koje je ova odgajateljica brinula o zapošljavanju isključivo žena, te na koji način su djeca doživljavala da se za njih brine.
13.	1	Definiranje pozitivne orijentacije u odgoju kao fenomena kojim se bavi pozitivna pedagogija.
14.	2	Istražiti uočenu napetost u švedskom kurikulumu i praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja između ponovne evaluacije određenih temeljnih potraživanja s jedne strane i sljedeći univerzalne moralne naredbe s druge strane. Istraživačko pitanje: "Kako to da su određene uobičajene pretpostavke razotkrivene, a druge su u tome ostale neometane u ovome određenom kontekstu?".
15.	1	Problematika nastojanja pronalaska ravnoteže između prava djeteta na skrb i zaštitu djeteta i zahtjeva da se i djetetu omogući sloboda samostalnog djelovanja.

Legenda: 1 – baza podataka Hrčak, 2 – baza podataka Scopus; RB – redni broj; BP – baza podataka

U nastavku rada su prikazana teorijska polazišta teoretskih radova, svrha i ciljevi empirijskih radova, te zaključci teorijskih radova (Tablice 10, 11, 12 i 13).

U Tablici 10 navedena su teorijska polazišta teoretskih radova. U radovima se najčešće polemizira o odgoju, relacijskoj pedagogiji, strategijama odgoja, pozitivnoj pedagogiji i pozitivnoj psihologiji te o konkretnim situacijama u izravnom odgojno-obrazovnom radu u određenim zemljama (Kanada, Švedska).

U Tablici 11 navedene su svrha i ciljevi empirijskih radova. Radovi su polemizirali o aspektima odgoja i obrazovanja poput rane intervencije, znanstvenih aktivnosti, ulogi empatije u odgoju i obrazovanju, dječjim inicijativama i dječjem jezično-govornom razvoju, stavovima odgojitelja o inkluziji djece s teškoćama u razvoju u redovan odgojno-obrazovni program te raznim pedagogijama i strategijama rada korištenim u institucijama ranog odgoja.

U Tablici 12 navedeni su zaključci teoretskih radova. Zaključci se temelje na suvremenoj slici o djetetu kao subjektu vlastitog razvoja te o suvremenom pogledu na odgoj te iz toga proizlaze polemike o sposobnosti i razvojnim potrebama djeteta, važnosti refleksivne prakse, implementaciji pedagogije odnosa u razumijevanje i provođenje odgojno-obrazovnog rada te ulogu odgajatelja u istome. Tablica 13 prikazuje rezultate empirijskih radova baza Hrčak i Scopus.

U Tablici 13 navedeni su rezultati empirijskih radova. Rezultati govore o važnosti osiguravanja i potenciranja edukacija za odgojitelje te o važnosti njihovog kvalitetnog formalnog obrazovanja. Također ističe se važnost dijaloga i ostvarivanja uvjeta za kvalitetnu komunikaciju koja je neophodna za relacijsku pedagogiju. Nalazi se temelje na suvremenom pogledu na djetinjstvo te, sukladno tome, sugeriraju omogućavanje otvorenosti i slobode i praćenje razvojnih potreba svakog pojedinog djeteta. Jedna se studija bavi problemom karantene uzrokovanoj COVID-om -19 i zapisuje arhive iz odgajateljevih perspektiva; studijom je zaključeno da svaka odrasla osoba doživljava situaciju na poseban način i da individualnost i različitost onemogućuje generaliziranje trenutnog svjetskog problema.

Tablica 11 prikazuje svrhe i/ili ciljeve rada empirijskih radova baza Hrčak i Scopus.

Tablica 11: Svrhe/ciljevi studija baza Hrčak i Scopus

RB	BP	Svrha/cilj rada
1.	2	Istražiti uzročno-posljedične veze između rane intervencije i predanosti radu kao prediktora većeg životnog zadovoljstva koristeći se modeliranjem strukturnih jednadžbi.
2.	2	Praćenje razvoja i napretka izvršnih funkcija kod djece rane i predškolske dobi putem serija znanstvenih aktivnosti.
3.	2	Analiza iskustava voditelja programa, "njezine" predškolske djece i njihovih roditelja tijekom TPSR programa fokusiranog na ciljevima modela prijenosa odgovornosti.
4.	2	Pokušaj razumijevanja, promišljanja i empatije o/s društvom uvjetovanog situacijom s virusom COVID-19 te promišljanje o implikacijama koje su dale mogućnost izmjene povijesti kako bismo učili, živjeli i educirali se na novi, bolji način.
5.	2	Razumjeti kako dječje inicijative i odgovori praktičara podržavaju i/ili ometaju dječju agenciju (pod dječjom agencijom se misli na dijaloški proces koji se razvija u interakcijama između pojedinca i okoline).
6.	2	Potaknuti pismenost djece koristeći se njihovim materinim jezicima i engleskim jezikom na području Fiji-a.
7.	1	Ispitati stavove odgojitelja o uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja u Republici Hrvatskoj s obzirom na njihovu dob, razinu naobrazbe, godine radnog staža (i godine rada u struci), veličinu mjesta u kojemu su zaposleni te njihova iskustva u radu s djecom s teškoćama u razvoju.
8.	2	Da je potrebno provesti istraživanje na temu, zaključili smo nakon razgovora sa studentima gdje je jedna od najčešćih tema bila pitanje ljubavi i emocionalnosti u vrtiću. Cilj istraživanja je sveobuhvatno utvrditi perspektive studenata o pravima djece da budu voljela te način na koji su studenti mislili implementirati to pravo u svojoj budućoj struci. Rezultati ovog istraživanja potiču nas na bolje zadovoljavanje potreba studenata prije njihove službe na ovom evoluirajućem putu učenja. Rad se bavio prezentacijom perspektiva budućih odgajatelja.
9.	2	Istražiti pedagogije na kojima se temelji praksa IG-a (engl. intergenerational - međugeneracijski) i vrste mreža zajednice koje su podrška IG učenju u ranoj dobi i okruženjima skrbi za starije osobe s ciljem istraživanja pristupa za razvoj prakse i politika u tom području. Željeli bismo istražiti vrste i razine IG prakse kroz pet postavki perspektiva starijih.
10.	1	Determinirati metodologiju odgajateljice u olakšavanju socijalnih interakcije djece u vrtiću.
11.	2	Glavni cilj istraživanja jest procjena je li PD program (engl. Professional Development, profesionalni razvoj) kojim se nastoji poboljšati kvaliteta interakcija u ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju, u usporedbi s rutinskom praksom u mogućnosti poboljšati kvalitetu odgoja i obrazovanja i ishode za djecu.
12.	2	Argument ovog rada jest da očekivanje usklađenosti obuhvaća i najbolje i najgore aspekte takvog rada. Istraživanje se fokusira na uvođenje vježbe svjesnosti u praksu kako bi se održalo to usklađenje. Traži odgovore studenata na njih i na iskustvo cjelokupnog osposobljavanja.
13.	1	Sintetizirati pedagogiju Marije Montessori sa suvremenim pedagoškim konceptima.
14.	1	Pronaći uvjete koje je potrebno osigurati u vrtiću kako bi se omogućilo uspješno suradničko učenje te uočiti koliko je uopće moguće implementirati takvo učenje.

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

4.6. Rezultati analiziranih studija

U ovom poglavlju spoznat ćemo što se zaključilo u provedenim istraživanjima.

U tablicama 12 i 13 prikazani su rezultati svih istraživanja koji su uzeti u razmatranje.

Tablica 12: Zaključci odabranih teoretskih radova baza Hrčak i Scopus

RB	BP	Zaključak
1.	2	Nužna je integracija procesa dijaloga u već postojeće odnose praktičara (odgajatelja) i roditelja. Dijalog, kao metodologija i kao glavna metoda komunikacije društvenih bića, ima iznimnu važnost za tumačenje i razumijevanje dijaloških procesa u interakciji. Nalazi pokazuju kako su dijaloški procesi podržali prepoznavanje dijaloških procesa.
2.	2	Veliki podatci i umjetna inteligencija imaju ekstremno velik potencijal realizirati visokoučinkovito učenje i poučavanje. Oni simuliraju nova istraživačka pitanja i dizajne, iskorištavaju inovativnu tehnologiju i alate u kolekciji podataka i analiza te u konačnici postaju glavna istraživačka paradigma. Takve podatkovne i tehnološke analize ljudskog ponašanja, u stvarnosti i simuliranim okruženjima, imaju facilitatorsku sposobnost i omogućuju nastavnicima prepoznati strategije i putanje učenja te sukladno tome omogućuju izradu adekvatnih nastavnih planova i usvajanje učinkovitih strategija poučavanja.
3.	2	Uznemirujuće normativno dijete znači doprinos potrebnim naporima da se preispita tko je čovjek dok preispitujemo koji su načini bivanja, znanja i odnosa koje ćemo možda morati njegovati na pedagoški način kako bi se moglo bolje odgovoriti suvremenom vremenu u kojem živimo. Odnos dopušten antropocentrizmom smatra se hitnim pozivom na preustroj relacijskog ranog i predškolskog odgoja dok se radi na odgovoru za složenost djetinjstva i obrazovanja u Kanadi danas.
4.	2	Zadatak je za odgajatelje da stvore uvjete u kojima je tjelesno izražavanje jednako važnosti lingvistike kako bi se dijete osjećalo slobodnije i odvažnije početi govoriti. Istraživanje pokazuje da situacije u kojima su česte mogućnosti, a manje obaveze za djecu da govore, zajedno s odsustvom nagovaranja djece da progovore pogodne za stvaranje ugodnog i poticajnog okruženja za dječji jezični razvoj.
5.	1	Promišljanje odgovornosti studija pedagogije i samih pedagoškinja za kultiviranje opisanih dispozicija. Promišljanje o mogućnosti stupnja formalizacije metoda evaluacije u studijima pedagogije te o opravdanosti njihova korištenja kao selektivnog alata u kasnijim fazama studija.
6.	1	U radu je ukazano na važnost pedagoškog pristupa u razvijanju ja-ti stava, u čemu je waldorfska pedagogija najbliža putu koji podržava življenje u tom (Buberovskom) stavu. Svojim metodama waldorfska pedagogija ide protiv uvriježene tendencije (buberovskim riječnikom) propagande za orijentiranje. U djelu Martina Bubera, kao i u izloženim metodama waldorfske pedagogije, nudi izlaz ka epohi čovječanstva obilježenoj blagostanjem.
7.	2	Teoretiziran je posredovani prostor za participativne, relacijske pedagogije koje spajaju igru, poučavanje i učenje primjenom Vygotskyjevog koncepta zone proksimalnog razvoja te svakodnevnih i znanstvenih koncepata. Nadalje je utvrđeno da bi relacijska pedagogija temeljena na igri trebala biti bazična praksa ranog odgoja i obrazovanja te se ne bi smjelo dopuštati da stvari idu svojim tokom ondje gdje je moguće biti medijator u smislu poboljšanja ili pomaganja kao što ne bi smjele biti dopuštene ni igre usmjerene na djecu ili korištenje didaktičkih pristupa koji se koriste kada su akademski ishodi u središtu programa.
8.	2	Analiza prezentirana u radu zaključuje da kvalitativno drugačije forme zajedničke pažnje osiguravaju različite prilike kako za jezični, tako i za kognitivni razvoj. Najvažnije, vezano uz temu relacijske pedagogije, zaključeno je da stalne recipročne interakcije, najvidljivije u stabilnoj zajedničkoj pažnji, predstavljaju važan kontekst suradničkog učenja za dojenčad. Povećavanje interaktivnih formi zajedničke pažnje pojačava mogućnosti dojenčadi za kvalitetan jezični razvoj i predstavlja kontinuirano učenje temeljeno na odnosima praćeno od individualnog rada do suradničkog učenja.
9.	2	Nalazi otkrivaju volju sudionika da ostvare prakse koje zadovoljavaju individualne potrebe djece rane dobi pritom pazeći da se ne pokažu otvorenima za lažne optužbe zlostavljanja. Nalazi studije upućuju na hitnu potrebu za praktičnim savjetima i smjernicama za odgajatelje rane dobi na svim razinama kvalifikacija koji

-
- čeznu za obukom koja istražuje pojmove ljubavi, intimnosti i brige. Edukacije za odgajatelje vezane uz profesionalnu ljubav trebale bi odvajati mitove od činjenica, jasno razlučiti što je prigodno, a što nedozvoljeno ponašanje iz aspekta interakcija odraslih s djecom te uvjeriti odgajatelje da postoje načini za ostvarenje zdravih odnosa s djecom koji su prirodni i normalni te ih istim načinima poučiti.
10. 2 Vrćićka skupina je obično prvo okruženje, izvan doma, u kojem se odvijaju specifične aktivnosti učenja i u kojoj se uče prve socijalne vještine iz aspekta prihvaćenosti i prihvaćanja različitosti. Centri odgojno-obrazovnog programa za ranu i predškolsku dob obuhvaćaju znanstvene, umjetničke, avanturističke koncepte učenja i kreativnosti, te utječu na zajednicu i ostale vrćiće tog podneblja. Trebalo bi biti kompleksnosti u načinu na koji odgajatelji interpretiraju sadržaj kurikuluma, odabrane metode učenja te dječju inicijativu prema odgajateljima koji bi trebali pomnije razmatrati kurikulum. Unutar skupine, praksa univerzalnog razvoja se odnosi na djecu svih sposobnosti i kultura, dobrodošli su i uvaženi, a učenje "slavi" svako dijete za sebe.
11. 2 Nalazi ECERS/E-a doprinose postojećem znanju o irskom ranom i predškolskom sustavu pružanjem empirijskih podataka u bazi za komparativnu analizu po prvi put, čime se uvelike poboljšava kvaliteta budućih istraživanja. Siolta i Aistear informirani su i o relacijskoj pedagogiji i o perspektivi utemeljenoj na pravima. Ocjenjivači i inspektori odgajatelja u ranom i predškolskom obrazovanju i brizi (engl. Early and Childhood Education and Care - ECEC) moraju biti konverzirani kako bi posadili sjeme relacijske pedagogije i ubrzali putovanje prema kvaliteti pružanja sigurnosti u irskom ranom i predškolskom odgoju i obrazovanju.
12. 2 Snažne inicijative za promišljanje o kurikulumu dolaze od savezne vlade kako bi se utjecalo na promjene u Sjedinjenim Američkim Državama. Ova studija pokušava proširiti istraživanje na rani i predškolski odgoj i obrazovanje s posebnom pažnjom o razvoju pojma brige. Nastojimo razumjeti načine na koje se relacijska pedagogija može provesti i u više skupina i vrćića proučavajući pojam "briga". Zbog ove krize brige, njegovatelj/odgajatelj je nužan model za onoga koji se brine. Ciklus se nastavlja jer onaj koji brine dobiva tu brigu natrag i nastavlja se brinuti za druge. Uzimamo ovo korak dalje: ako se brizi dodaje čvrsta literatura o obrazovanju odgajatelja te ako se odgajatelje educira načinima skrbi i brige, imat će specifične pedagoške strategije za stvaranje okruženja koje podržava etiku brige koja je temeljna za učenje.
13. 1 Pozitivna je pedagogija usmjerena prije svega na pozitivne potencijale sudionika odgojnoga procesa, što ni u kom slučaju ne znači zanemarivanje ili ignoriranje odgojnih problema, već samo drugačiji način njihovog rješavanja. Umjesto fokusiranja na ono što smatramo negativnim kod sebe i drugih ljudi, važno je stvarati ozračje povjerenja u naše pozitivne mogućnosti i aktivno djelovati kako bismo ih u što većoj mjeri ostvarili. Stvaranje i razvoj pozitivne pedagogije mogao bi doprinijeti maksimalnom razvoju pozitivnih-autonomnih-stvaralačkih mogućnosti sudionika odgojnog procesa koje predstavljaju rezultat, ali isto tako i mogućnost daljnje čovjekove emancipacije.
14. 2 Kako čovjek objašnjava sljedeću pojavu: kada se pristupa procesu učenja kao onome koji je temeljno relacijski - uzimajući u obzir što to podrazumijeva prilikom preispitivanja filozofskih polazišta na koje se upućuje - dok se istodobno drži moralnog kodeksa koji, kako se čini, zahtijeva bezuvjetno prihvaćanje univerzalnih pravila koja se temelje na nerelacijskom razumijevanju subjektivnosti?. Postavljeno je pitanje što bi značilo "Kako se život treba živjeti?" u širem društvenom smislu, ako je to dominantan oblik morala - oslanjajući se na privilegiranje ljudske subjektivnosti - ispao bi jedna takva sila koja se žrtvuje u odabiru iz prošlosti u sadašnjosti.
15. 1 Dijete uistinu jest biće koje je po svojoj ljudskosti i ljudskome dostojanstvu jednako odraslome, no jednako je tako i biće koje se razvija i odrasta i pritom treba ispravno odraslo vođenje (skrb i zaštitu, ali i dopuštenje sudjelovanja djeteta u društvenom životu). Ljudska prava djeteta jesu bezuvjetna, no zamišljena granica njihova uživanja određuje se u točki u kojoj dolazi do ugrožavanja tuđih prava. Iz tog je razloga o njima potrebno razmišljati s obzirom na odnose s drugim ljudima i moralnu odgovornost jednih prema drugima.
-

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

Tablica 13: Rezultati empirijskih studija baza Hrčak i Scopus

RB	BP	Rezultati
1.	2	Model je ostvario dobru strukturalnu validnost. Nalaženja naglašavaju važnost osiguravanja profesionalaca s emocionalnim alatima i strategijama, od edukacijskog konteksta, s ciljem efektivnog iznošenja aktivnosti te osiguravajući održivost u trenutnoj situaciji pritom ostajući u potpunoj predanosti radu.
2.	2	Znanstvene aktivnosti u predškolskom odgoju važne su za razvoj same znanosti ali i za poticanje razvoja dječje samoregulacije i promjene fokusa koje su temelj njihovoj socijalizaciji. Odgajatelj ima važnu pripovjedačku ulogu te je mijenjanje između fiktivnog i zbiljnog svijeta u znanstvenim aktivnostima koje su temeljene na igri most kojim izvršne aktivnosti prelaze iz bajki i fikcije u stvarni svijet.
3.	2	Faza prije intervencije omogućila je voditelju programa (odgajatelju) definiranje razvojnih potreba i izazova te definiranje odgovarajućeg plana djelovanja. Odgajatelji i učitelji tjelesnog odgoja trebali bi pažljivo tumačiti ponašanja djece i razumjeti da ekstrinzična motivacija ima svoj put do intrinzične. Međutim, ako ekstrinzična motivacija predugo ostane jedina motivacija, kasnije će biti teško razviti intrinzičnu motivaciju, ma koliko osnažujuće odgajatelji nastupali. Velika zadaća odgajatelja je i integracija predmetnih područja s kojima će povezivati gradivo te korištenje konkretnog jezika koji može olakšati razumijevanje ciljeva modela odgovornosti.
4.	2	Ovi arhivi karantene otkrivaju dubok osjećaj dislokacije, relativnosti i zabrinutosti. Nalazi ne uspijevaju objasniti nadolazeća vremena generalizirajući ih obzirom da je svaka situacija individualna.
5.	2	Dječje inicijative očituju se na nekoliko načina: postavljanjem pitanja, sugeriranjem, izazovima, odbijanjem i zamišljanjem. Odgovori na dječje inicijative od strane praktičara uključuju prihvatanje, prihvaćanje nakon odbijanja, prilagodavanje, odbijanje ili ignoriranje. Analiza usmjerava prema promišljanju o odnosima starije djece koji se temelje na pregovaranju u svakodnevnim aktivnostima i sugeriranju da je uplitanje odraslih u dječje aktivnosti riskantno u svakom pogledu.
6.	2	Nalazi se fokusiraju na osiguravanje kontekstualne relevantnosti i održivosti pedagoških vježbi, zajedničko konstruiranje CSP vježbi s djecom i njihovim obiteljima i zajednicama, te dokumentiranje dječjeg učenja i angažmana kroz kulturalno uključivanje sredstava. Autentični dijaloški susreti služili su pomaku prema CSP načelima: ishodi moraju biti pluralistički, izbjegavanje esencijalizacije kulture i rase, fokusiranje na tradiciju i kulturu na dinamičan način te pogled prema unutra.
7.	1	Postojanje blago negativnih stavova odgojitelja prema uključivanju djece s teškoćama u razvoju u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Stavovi su posljedica interrelacije višestrukih čimbenika, od kojih su se značajnima pokazale dob, razina obrazovanja i veličina mjesta u kojemu su zaposleni odgojitelji. Što više odgojitelji znaju o teškoćama u razvoju, o potrebama djece s teškoćama u razvoju i njihovih obitelji, dolazi do stvaranja veće empatije prema njima te smanjivanja straha za njihovo uključivanje u redovne programe ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.
8.	2	Nalazi pokazuju da ova grupa budućih odgajatelja razumije dubine i kompleksnosti svog utjecaja na djecu i sukladno tome njihova posvećenost djeci ima velikog potencijala otkrivati kompleksne potrebe djece putem kompleksne profesionalnosti odgajatelja. Drugi iznenađujući nalaz jest da je strah zamjetno manji od posvećenosti i obzira. Osjećaj za zvanje studenata i vizija prakse koja je ukorijenjena u pozivu bila je jača od bilo koje poruke te je svojom jasnoćom o tome što znači biti odgajatelj ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja navodila na promišljanje. Postojao je opći znak lucidnosti svrhe koji je dao snagu predanosti prevladati izazove i biti istinski prisutan u okviru svoje prakse. Ta jasnoća koja govori da pedagogija ljubavi nije samo akcijska nego i prisustvena je istinsko utjelovljenje afektivne pedagogije definirane darivanjem samoga sebe.
9.	2	Studija pokazuje da djeca pridonose samom svojoj pojavnosti, a zatim i kvalitetama te otvorenosti prema odnosima i učenju. Putem ovih pedagogija i pristupa, vjerojatniji je razvoj održivosti. Istraživanje je pokazalo i da su i djeca i stariji primijetili da igraju vrijednu društvenu ulogu u svojim zajednicama. Za starije osobe se to očitovalo u izravnom i u neizravnom prijenosu znanja i vještina te u modeliranju ponašanja (npr. kroz razvoj pozitivnih društvenih odnosa i umijeće razgovora). Međugeneracijska praksa, koja se može konceptualizirati kao nastavni plan i program običnog života, od važnosti je u cijelom životnom vijeku i nedvojbeno je od velike dobrobiti. Kako sam naslov indicira, međugeneracijska praksa je situacija koja nema loših strana, kako za mlade, tako i za stare i za sve druge dobi.
10.	1	Odgajateljica komunicira s djecom koja su u konfliktu, izbjegava kazne, ima medijatorsku ulogu u socijalnim interakcijama predlažući rješenja, potiče djecu na razgovor uz uvažavanje njihovog mišljenja, cijeni dječje ideje te stimulira okruženje za slobodno iskazivanje želja, podupire suradnju i inicira rečenice koje potiču suradnju, omogućava solucije za tužakanje, podupire djecu na strpljivost, podupire altruizam i suosjećajnost, podupire nekonvencionalna tumačenja tuđeg ponašanja, ohrabruje djecu za postavljanje pitanja i razgovara s djecom na uljudan način.
11.	2	FEEL studija (poticanje učinkovitog ranog učenja, engl. Fostering Effective Early Learning) trebala bi informirati donošenje odluka o budućoj praksi i politici u pogledu pružanja PD-a (engl. Professional Development, profesionalni razvoj) utemeljenog na dokazima, kao i potencijalno informiranje o sadržaju osposobljavanja osoblja/odgajatelja. Takav bi učinak bio od koristi centrima Europske komisije, kao i njihovim zajednicama, obitelji i djeci koja su u tim centrima.
12.	2	Ova perspektiva namjerno odražava razmišljanje koje se odražava u paralelnom području „dadišljanja“. U ovom okruženju, svjesne i "spore" interakcije bile bi poticane među svim ljudima, mladim i starim, zbog razumijevanja da samosvijest koju takva vrsta ponašanja promiče dovodi do bolje komunikacije. Praktičari mogu dublje slušati jedni druge kao posljedicu, ali i uživati u emocionalnom radu "ugađanja" potrebama djece.
13.	1	Bilo to uz direktni (waldorfska pedagogija - odgajatelj) ili indirektni (didaktički materijali), koncepti Marije Montessori trebaju još nešto kako bi se shvaćali dovoljno modernima za suvremenu pedagogiju.
14.	1	Djeca su aktivni sudionici procesa učenja te participiraju u odgovarajućim i zanimljivim iskustvima putem svojeg ponašanja. Suradničko učenje počinje kad dijete razmišlja o svojim djelima te ih diskutira s drugima; to omogućava djetetu lakše razumijevanje svijeta. Razvoj takvih aktivnosti i takvih načina razmišljanja omogućava razvoj misli i razumijevanja, dok motivacija za učenjem dolazi od samog djeteta. Zaključno, uvjeti za razvoj suradničkog učenja u vrtiću su adekvatni; u interesu je odgajatelja i djece angažirati se u takvim aktivnostima i pritom biti zadovoljni. Djeca sve postižu sama dok ih odgajatelji ne ograničavaju niti ne ometaju. Iskustvo učenja je provedeno na ovaj način kvalitetnije i ugodnije u usporedbi s tradicionalnim načinom učenja (u kojem je odgajatelj vođa).

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

Rezultati pregleda radova prikazani su u tablicama 12 i 13. Sukladno rezultatima, u ovom dijelu rada ukratko će se iznijeti implikacije selektiranih radova.

Dobiveni rezultati mogu poslužiti kao polazište za daljnje propitivanje pedagoške i inkluzivne problematike te pedagoškog djelovanja, potaknuti razvoj programa cjeloživotnog učenja za odgajatelje u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja te potaknuti promišljanje o odgovornosti studija pedagogije, psihologije te učiteljske i odgajateljske struke. Potiče se implementacija metoda evaluacije, samoevaluacije, refleksije i samorefleksije na Učiteljskim studijima i studijima pedagogije te promišljanje o mogućnosti stupnja formalizacije istih kao i o opravdanosti njihova korištenja u svrhu selektivnog alata u kasnijim fazama studija. Primjena skale preporučuje se za samoprocjenu i kao alat za poboljšanje kvalitete koji nudi značajnu podršku predškolskim ustanovama koje su nove u načelima procjene kvalitete. Za unaprjeđenje odgojno-obrazovnog rada s djecom potrebno je da odgojitelj osvijesti strategije koje upotrebljava u facilitiranju socijalnih interakcija između djece, koje su prednosti njihova korištenja, kojim se strategijama ne koristi u dovoljnoj mjeri te rad na njihovom implementiranju u odgojno-obrazovnu praksu.

Postoji potencijal za kretanje prema manje krutom i pažljivijem, etički i kulturno odgovornom promatranju i relacijskim procesima poznavanja koji su korisni za djecu i odrasle. Postoji i nada da će uputstva dana u određenim radovima utjecati na najnovija postignuća koja će imati sposobnost unaprijediti zajednički cilj pomaganja djeci i odgajateljima u ostvarivanju održivog razvoja. Potrebno je, u procesu odgoja i obrazovanja, postavljati više pitanja i predlagati neimenovane metodologije. Tipologija određenih studija može služiti budućim studijama koje za interes imaju relacijsku prirodu djece gledanu iz aspekta interakcija između odraslih i djece putem inicijativa i odgovora.

Implikacije rezultata istraživanja ukazuju na značaj inicijalnog i kontinuiranog profesionalnog razvoja odgajatelja. Odgajatelji bi trebali poticati uzajamne/recipročne odnose s roditeljima te poticati zajedničko učenje razumijevanjem višestrukih perspektiva o odgoju djece. Obzirom da je relacijska pedagogija koncept koji se razvija, trebalo bi posvetiti više pažnje istraživanju koncepta i njegovoj primjeni u odgojno-obrazovnoj praksi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

5. ZAKLJUČAK

Cilj ovog rada bio je dati sustavni pregled radova o pedagoškom razumijevanju razvoja pozitivnih odnosa i profesionalnim kompetencijama odgajatelja za odnos u bazama Hrčak i Scopus u razdoblju od 2011. do 2021. godine. Primijenjena je metoda sistemskog pregleda radova, a analizirani su znanstveni radovi koji se bave tematikom odnosa za razvoj osobnosti, kompetencija za odnos, dinamikom odnosa, te ostvarivanjem odnosa s naglaskom na pedagoškom razumijevanju vrijednosnih aspekata u razvoju pozitivnih odnosa i profesionalnih kompetencija odgajatelja za odnos. Sistematskim pregledom literature omogućen je uvid u trenutno stanje te smjernice za daljnja istraživanja. Pregledom radova u razmatranom razdoblju od 2011. do 2021. godine ustanovilo se sljedeće: 1) najveći broj radova publiciran je 2020. godine, 2) podjednaka je zastupljenost teorijskih (N=15) i empirijskih (N=14) radova, među empirijskim radovima dominiraju radovi u kojima je primijenjena kvalitativna metodologija. U sklopu kvalitativnih istraživanja primijenjene su različite metode i postupci prikupljanja podataka (intervjui, dokumentiranje, dokumentiranje, reflektivno vođenje bilješki, razne skale), 3) Tri su temeljne kategorije u koje se mogu svrstati ključne riječi (relacijska pedagogija, pedagoški odnosi, odgajatelj/odgojitelj), 4) Radovi uključuju različite teme - od istraživanja određene pedagoške strategije preko implementacije teorijskih znanja u neposrednu praksu do refleksije o samoj praksi. Istraživanja su uključivala različitu vrstu i veličinu uzorka (odgajatelji, djeca, studenti ranog i predškolskog odgoja, roditelji; od jednog ispitanika do nekoliko stotina). Temeljem pregleda radova može se istaknuti potreba za daljnjim istraživanjima ove tematike osobito u hrvatskom kontekstu ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Analiza rezultata pokazala je da su u Republici Hrvatskoj nedostatna istraživanja relacijske pedagogije. Ističe se potreba za shvaćanjem važnosti relacijske pedagogije s ciljem boljeg razumijevanja djeteta i sukladno tome važnosti produbljivanja znanja o fenomenu odnosa i uvođenjem kolegija o pedagogiji odnosa na učiteljske studije. Vrlo vrijednim se smatra povezivanje odgajatelja, stručnih suradnika i akademskih stručnjaka u svrhu formiranja zajednice učenja i dijeljenja iskustava.

U svrhu ostvarivanja suradnje i partnerstva između odgajatelja i djeteta ali i odgajatelja i ostalih bliskih ljudi, naglasak se stavlja na kvalitetu komunikacije, promišljanje o interesima drugoga te o onome što pojedinac kao odgajatelj može ponuditi. Profesionalno usavršavanje odgajatelja putem različitih oblika edukacija u kontekstu cjeloživotnog učenja, zakonskim regulativama te suradnjom i kulturom ustanove za rani odgoj doprinosi se razvoju kvalitetnih pozitivnih odnosa. Pritom valja naglasiti važnost fenomena odnosa refleksivne prakse, razvoja kvalitetnih odnosa te kritičkog promišljanja o strategijama rada i njihove implementacije u odgojno-obrazovnom radu.

Želim istaknuti kako je cjelokupni angažman tijekom izrade ovoga završnog rada, a osobito organizacija rada i sistemski pregled literature te unos podataka u Excel tablicu prema definiranim kriterijima, doprinio mojoj znanstveno-istraživačkoj kompetentnosti odnosno osobnom i profesionalnom razvoju.

Promjene u području profesionalnog razvoja odgajatelja i ostalih djelatnika ustanove, povećanje stručnog kadra, umrežavanje odgojno-obrazovnih ustanova te unaprjeđenje organizacije akademskih ustanova za formalno obrazovanje odgajatelja zasigurno mogu doprinijeti djelotvornijoj praksi razvoja kvalitetnih odnosa u ustanovama ranoga i predškolskoga odgoja i obrazovanja. Rezultati sistemskog pregleda literature mogu poslužiti kao polazište za daljnja istraživanja postojećih odgojno-obrazovnih praksi razvoja kvalitete odnosa s djecom u dječjim vrtićima. Brojne su mogućnosti daljnjih kvalitativnih, kvantitativnih i mix-method istraživanja među kojima osobito ističemo važnost istraživanja perspektiva odgajatelja, roditelja i drugih važnih dionika odgojno-obrazovnog procesa, te razumijevanje i interpretaciju kao i usporedbu njihovih perspektiva i (samo)procjena profesionalnog oblikovanja kvalitetnih odnosa.

6. LITERATURA

1. Andrić, M. L. (2021). Važnost pozitivnih pedagoških odnosa u kontekstu unaprjeđenja kvalitete obrazovanja učitelja (Diplomski rad). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
2. Bartulović, A., Kušević, B. i Širanović, A. (2019). Prilog razumijevanju pedagoginje: o dispozicijama za pedagoško djelovanje. *Metodički ogledi*, 26 (2), 105-127.
3. Bašić, S. (1999). Odgoj. U Matijević, A. (Ur.), *Osnove suvremene pedagogije* (str. 175-203). Zagreb: Pedagoško-književni zbor.
4. Bašić, S. (2011). (Nova) slika djeteta u pedagogiji djetinjstva. U Maleš, D. (Ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja* (str. 19-37). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
5. Bašić, S. (2011). Modernost pedagoške koncepcije Marije Montessori. *Pedagoška istraživanja*, 8(2), 205-216.
6. Bašić, S. (2015). Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U Opić, S., Bilić, V. i Jurčić, M. (Ur.), *Odgoj u školi*. (str. 11-41). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
7. Bijader, N. (2020). *Reggio pedagogija u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. (Završni rad). Zagreb: Učiteljski fakultet.
8. Bognar, B., Simel, S. (2013). Filozofska polazišta pozitivne pedagogije. *Metodički ogledi*, 20(1), 137-168.
9. Čepić, R. (2017). *Pedagogija cjeloživotnog obrazovanja* (nastavni materijal). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Učiteljski fakultet u Rijeci. Preuzeto sa https://www.ufri.uniri.hr/files/nastava/nastavni_materijali/141117_Renata_Cepic_Nastavni_materijal_PCO_LOCK.pdf
10. Čepić, R., Kalin, J. i Šteh, B. (2017). Status of Teachers and the Teaching Profession: A Study of Elementary School Teachers' Perspectives. U Popov, N.,

- Wolhuter, C., Kalin, J., Hilton, G., Ogunleye, J., Niemczyk, E., Chigisheva, O. (Ur.), *Current Business and Economics Driven Discourse and Education: Perspectives from Around the World*. (Vol. 15(2), str. 59-5). Sofia, Bulgaria: Bulgarian Comparative Education Society (BCES).
11. Dahlbeck, J. (2013). On Following Commands: A Philosophical Inquiry Into the Governing Values of Swedish Early Childhood Education. *Studies in Philosophy and Education, 33*, 527-544.
 12. Degotardi, S. (2017). Joint attention in infant-toddler early childhood programs: Its dynamics and potential for collaborative learning. *Contemporary Issues in Early Childhood, 18*(4), 409-421.
 13. Družinec, V., Velan, D. (2017). Strategije odgojiteljice u facilitiranju socijalnih interakcija djece u vrtiću. *Studia Polensia, 6*, 4-28.
 14. Fowler, K., Robins, A., Callan, S. (2008). Fostering identity and relationships: The essential role of mentors in early childhood. U Papatheodorou, T. i Moyles, J. (Ur.), *Learning Together in the Early Years: Exploring Relational Pedagogy*. (str. 233). London i New York: Routledge. (2009).
 15. Gallagher, C. i Fitzpatrick, A. (2018). "It's a Win-Win Situation" - Intergenerational Learning in Preschool and Elder Care Settings: An Irish Perspective. *Journal of Intergenerational Relationships, 16*(1-2), 26-44.
 16. Gavin-Chocano, O., Molero, D., Garcia-Martinez, I. (2021). Early Education Care from Its Practitioners to Achieve Sustainability. *Sustainability, 13*(6), 1-14.
 17. Hackett, A., MacLure, M., McMahon, S. (2020). Reconceptualising early language development: matter, sensation and the more-than-human. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 41*(6), 1-17.
 18. Harris, K. (2015). Developmentally universal practice: visioning innovative early childhood pedagogy for meeting the needs of diverse learners. *Early Child Development and Care, 185*(11-12), 1880-1893.

19. Harris, P., Brock, C. H., McInnes, E., Diamond, A., Neill, B., Carter, J. i Ginnakis, E. (2020). Co-Constructing Culturally Sustaining Practices for Fostering Young Children's Literacy in Fiji. *Journal of research in childhood education*, 34 (1), 127-152.
20. Hedges, H., Cooper, M. (2018). Relational play-based pedagogy: theorising a core practice in early childhood education. *Teachers and Teaching*, 24(4), 369-383.
21. Katz, L. G., McClellan, D. E. (2005). *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije: uloga odgajateljica i učiteljica*. Zagreb: Educa.
22. Korak po korak. (2011). *Kompetentni odgajatelji 21. stoljeća: ISSA-ina definicija kvalitetne pedagoške prakse*. Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
23. Land, N., Delgado Vintimilla, C., Pacini-Ketchabaw, V., Angus, L. (2020). Propositions toward educating pedagogists: Decentering the child. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1-13. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1177/1463949120953522>
24. Lawrence, P. (2019). Dialogue observed in dialogue: entering a "Dialogical Approach to Observation" in early childhood. *Early Childhood Education and Care*, 27(3), 1-27.
25. Lepičnik Vodopivec, J. (2011). Cooperative learning and support strategies in the kindergarten. *Metodički obzori* 12, 6(2), 81-91.
26. López, L., McCaw, C. T., Di Biase, R., McKernan, A., Rudolph, S., Galatis, A., Dulfer, N., Gerrard, J., McKinley, E., McLeod, J. i Rizvi, F. (2020). The quarantine archives: educators in "social isolation". *Emerald Publishing Limited*, 49(2), 195-213.
27. Luan, H., Geczy, P., Lai, H., Gobert, J., Yang, S. J. H., Ogata, H., Baltes, J., Guerra, R., Li, P., Tsai, C-C. (2020). Challenges and Future Directions of Big Data and Artificial Intelligence in Education. *Frontiers in Psychology*, 11, 580820. Preuzeto s: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.580820/full>

28. Maleš, D. (Ur.). (2011). *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
29. Melhuish, E., Howard, S. J., Siraj, I., Neilsen-Hewett, C., Kingston, D., de Rosnay, M., Duursma, E., Luu, B. (2016). Fostering Effective Early Learning (FEEL) through a professional development programme for early childhood educators to improve professional practice and child outcomes in the year before formal schooling: study protocol for a cluster randomised controlled trial. *Trials*, 17(602), 1-10.
30. XXX (2014). *Nacionalni kurikulum ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta.
31. Nasheeda i sur. (2018). A narrative systematic review of life skills education: effectiveness, research gaps and priorities. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(3), 362-379. Preuzeto 28.4.2021. s <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2018.1479278>.
32. Nenadić-Bilan, D. (2014). Kreativnost u Reggio pedagogiji. U Bacalja, R. i Ivon, H. (Ur.), *Dijete i estetski izričaj*. (str. 27-37). Zadar: Sveučilište u Zadru.
33. Neylon, G. (2015). An analysis of Irish pre-school practice and pedagogy using the early childhood environmental four curricular subscales. *Irish Educational Studies*, 33(1), 99-116.
34. O'Connor, D., Robinson, C., Cranley, L., Johnson, G., and Robinson, A. (2019). Love in education: West Australian early childhood pre-service teachers' perspectives on children's right to be loved and its actualisation within their future practice. *Early Child Development and Care*. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1574778>
35. Page, J. (2017). Reframing infant-toddler pedagogy through a lens of professional love: Exploring narratives of professional practice in early childhood settings in England. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(4), 387-399.

36. Papatheodorou, T. i Moyles, J. (2009). *Learning Together in the Early Years: Exploring Relational Pedagogy*. London i New York: Routledge.
37. Pavić Orešković, L. i Tomić, D. (2018). Filozofija i pedagogija Martina Bubera s poveznicom prema waldorfskoj pedagogiji. *Napredak*, 159(3), 247-267.
38. Peeters, J., Slunjski, E., von der Beek, A., Göthson, H. (2011). *Djeca u Europi*. Pučko otvoreno učilište: Korak po korak. Preuzeto s: http://www.korakpokorak.hr/upload/Djeca_u_Europi/Djeca_u_Europi_11.pdf
39. Petrović-Sočo, B. (2009). Značajke suvremenog naspram tradicionalnog kurikuluma ranog odgoja. *Pedagogijska istraživanja*, 6(1-2), 123-136.
40. Quigley, C., Hall, A. (2014). Taking Care: Understanding the Roles of Caregiver and Being Cared for in a Kindergarten Classroom. *Tiger Prints* 14(2). Preuzeto s: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1476718X14548783>
41. Sairanen, H., Kumpulainen, K. i Kajamaa, A. (2020). An investigation into children's agency: children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early Child Development and Care*. 1-12. Preuzeto s: <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030>
42. Santos, F., Miguel, J., Wright, P., Sá, C., Saraiva, L. (2020). Exploring the Impact of a TPSR Program on Transference of Responsibility Goals within a Preschool Setting: An Action Research study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(24), 9449.
43. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić zajednica koja uči – mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*. Zagreb: Spektar Media.
44. Slunjski, E. (2015). *Izvan okvira: kvalitativni iskoraci u shvaćanju i oblikovanju predškolskog kurikuluma*. Zagreb, Element.
45. Širanović, A. (2011). Prava djeteta između zaštite odraslih i djetetovog vlastitog mišljenja i djelovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 8(2), 311-321.

46. Taggart, G. (2015). Sustaining care: cultivating mindful practice in early years professional development. *Early Years*, 35(4), 381-393.
47. Tomić, A., Ivšac Pavliša, J. i Šimleša, S. (2019). Uključivanje djece s teškoćama u razvoju u ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja iz perspektive odgojitelja. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, 55(2), 40-50.
48. Vidal Carulla, C., Christodoulakis, N. i Adbo, K. (2021). Development of Preschool Children's Executive Functions throughout a Play-Based Learning Approach That Embeds Science Concepts. *International Journal of Environmental Research and public health*, 18(2), 588. Preuzeto s: <https://doi.org/10.3390/ijerph18020588>
49. Vujičić, L. (2011a). Novi pristup istraživanju kulture vrtića. U D. Maleš, (Ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. (str. 209-236). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zavod za pedagogiju.
50. Vujičić, L. (2011b). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne institucije*. Zagreb: Mali profesor d.o.o.
51. Vujičić, L. (2012). Kultura participacije: I (u) istraživanje(u) odgojno-obrazovne praske. U Ljubetić, M., Mendeš, B. (Ur.), *Prema kulturi (samo)vrednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene*. (str. 166-180). Split: Nomen Nostrum Mundić.